



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**Las Comunidades de Práctica de Profesores como un Medio para la
Mejora de su Práctica Docente. El caso del Grupo Escuelas de Clase
Mundial en el Estado de Nuevo León, México.**

Tesis que para obtener el grado de:

Doctora en Innovación Educativa

presenta:

María del Pilar Valdés Ramírez

Asesor:

Manuel Flores Fahara

Monterrey, Nuevo León, México

Noviembre, 2010

Dedicatorias y reconocimientos

Al doctor Manuel Flores Fahara por compartir conmigo sus conocimientos y su experiencia.

A mi esposo por su amor, apoyo, consejos y por acompañarme siempre en este proyecto.

A mis hijos por su amor, por ser los compañeros de mi vida y por darme la enorme satisfacción de verlos crecer sanos y felices.

A mis padres por su amor, paciencia, por educarme para ser independiente y por confiar en mí en todo momento.

A mi familia y amigos, por estar siempre dispuestos a darme ánimos.

A mis jefes, colegas y amigos del Instituto Americano de Monterrey, por haber tenido la oportunidad de trabajar juntos y vivir la experiencia de aprender cada día un poco más sobre la práctica docente, disfrutando al mismo tiempo de momentos inolvidables.

A mis alumnos del Instituto Americano de Monterrey, de quienes he aprendido tanto.

A mi alma máter, el ITESM, por el cúmulo de experiencias que obtuve en sus aulas.

Las Comunidades de Práctica de Profesores como un Medio para la Mejora de su Práctica Docente. El caso del Grupo Escuelas de Clase Mundial en el Estado de Nuevo León, México.

Resumen

En esta investigación se relata la forma en que colaboran los profesores y administradores miembros de un grupo denominado Escuela de Clase Mundial (ECM). Se realizó un estudio cualitativo para saber si por la forma en que los miembros de este grupo colaboran se les podría denominar como comunidad de práctica. Con esta pregunta en mente se realizaron entrevistas, observaciones y se analizaron documentos de cuatro escuelas cuyos miembros (profesores, directores y técnicos pedagógicos) aceptaron participar en el estudio. Al analizar los datos, se encontró que el grupo ECM sí tiene las características de una comunidad de práctica, ya que colabora continua y libremente en un espacio adecuado para sus miembros, porque van reduciendo las barreras para su interacción con la ayuda de un liderazgo positivo, distribuido entre directores y profesores, y porque sus vínculos se van fortaleciendo horizontalmente mientras cumplen con metas que van más allá de una necesidad en particular. La presente investigación se organiza por capítulos, siendo el primero en donde se explican los antecedentes del estudio, posteriormente se hace un recorrido por la literatura teórica y empírica relacionada con el tema de las comunidades de práctica de profesores, más adelante se describe la metodología que se siguió para realizar la investigación, inmediatamente después se detalla la forma en que se analizaron los datos para finalmente concluir respondiendo a la pregunta que rigió el estudio, mencionando los hallazgos, haciendo algunas recomendaciones al grupo participante del estudio y recomendando estudios futuros, con el fin de que se puedan seguir encontrando respuestas sobre el interesante tema de las comunidades de práctica de profesores.

Índice de contenidos

Dedicatorias y reconocimientos.....	ii
Resumen	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	x
Índice de figuras	xi
Capítulo I. Planteamiento del problema	12
1.1 Antecedentes	12
1.2 Planteamiento	28
1.3 Objetivos de la investigación	34
1.3.1 Objetivo general.....	34
1.3.2 Objetivos específicos.....	34
1.4 Justificación.....	35
1.5 Beneficios esperados del estudio.....	37
1.6 Delimitaciones del estudio.....	37
1.7 Limitaciones del estudio	38
1.8 Definición de términos.....	40
Capítulo II. Marco teórico	42
2.1 Tipos de prácticas comunitarias	44
2.1.1 Comunidades profesionales	45
2.1.2 Comunidades profesionales de aprendizaje.....	46
2.1.3 Comunidades de aprendizaje	47
2.1.4 Comunidades de práctica.....	47
2.2 Análisis cronológico de las prácticas comunitarias.....	49
2.3 Adoptando un término: comunidades de práctica	53
2.4 Participación latinoamericana y mexicana en comunidades de práctica.....	54
2.5 Evolución y desarrollo de las comunidades de práctica en las organizaciones escolares	55
2.5.1 Causas para la formación de comunidades de práctica en las organizaciones industriales y empresariales.....	55
2.5.2 Razones para la formación de comunidades de práctica en las organizaciones escolares	56
2.5.3 Factores que desmotivan a los profesores a participar dentro de las comunidades de práctica.....	58
2.5.4 Factores que motivan a los profesores a participar dentro de las comunidades de práctica	61
2.5.5 Efecto de las comunidades de práctica en el aprendizaje de los profesores	66
2.6 La administración orgánica: estructura de las comunidades de práctica de profesores	68
2.6.1 Participación, liderazgo y toma de decisiones.....	68
2.6.2 Cambio de la cultura de aislamiento	69

2.6.3 Nueva cultura de aprendizaje: de la cooperación a la colaboración.....	70
2.7 Factores que promueven los ambientes de trabajo colaborativo.....	74
2.8 Análisis crítico.....	77
2.8.1 Inconsistencias o contradicciones	77
2.8.2 Vacíos que necesitan respuesta.....	81
Capítulo III. Metodología	85
3.1 El enfoque de investigación	85
3.2 El contexto	87
3.2.1 Primer escenario: Instituto campus 1	88
3.2.2 Segundo escenario: Instituto campus 2	88
3.2.3 Tercer escenario: Escuelas Públicas.....	89
3.2.4 Cuarto escenario: Organismo público del área educativa	90
3.3 Criterios de selección de los participantes del estudio	90
3.3.1 Selección de cuatro escuelas participantes	91
3.3.2 Selección de ocho profesores participantes	93
3.3.3 Características de los profesores participantes ECM.....	95
3.3.4 Selección de directores y técnicos pedagógicos participantes	96
3.3.5 Características de las directoras, técnicos pedagógicos y coordinadora participantes	98
3.3.6 Selección de la coordinadora participante	99
3.3.7 Selección de otros participantes.....	100
3.4 Prueba piloto	100
3.5 Los instrumentos	102
3.5.1 Entrevista semi estructurada a profesores	102
3.5.2 Observación participante en el salón de clases.....	103
3.5.3 Observación participante en los cursos pedagógicos y de tecnología.....	104
3.5.4 Grupo de discusión.....	105
3.5.5 Entrevista semi estructurada a la coordinadora del grupo ECM.....	106
3.5.6 Documentos	106
3.5.7 Diario de reflexión	107
3.6 El procedimiento de recolección de datos	108
3.7 El procedimiento de análisis de datos.....	109
3.7.1 Definición de categorías iniciales y posteriormente de nuevas categorías	109
3.7.2 Resumen por categoría.....	110
3.7.3 Diagrama de categorías	110
3.7.4 Member Checking.....	111
3.7.5 Triangulación	111
3.7.6 El procedimiento de auditoría.....	112
3.7.7 Hipótesis de trabajo.....	113
Capítulo IV. Análisis de datos	114
4.1 Descripción de las escuelas.....	115

4.1.2	Escuela MTY	115
4.1.3	Escuela SP	115
4.1.4	Escuela SN.....	116
4.1.5	Escuela BJ.....	116
4.2	Descripción de los participantes.....	116
4.2.1	Ocho profesores entrevistados	116
4.2.2	Seis profesores observados	122
4.2.3	Nueve directores y técnicos pedagógicos entrevistados grupalmente.....	127
4.2.4	Quince directores, técnicos pedagógicos y profesores observados en el curso de técnicas pedagógicas	130
4.2.5	Directores, técnicos pedagógicos y profesores observados en el curso de tecnología.....	133
4.2.6	Entrevista a la coordinadora del grupo ECM por parte del instituto	135
4.3	Análisis de la categoría 1: Aportar o compartir opiniones y conocimientos.....	138
4.3.1	Aporto, comparto o recibo opiniones, experiencia y conocimiento	138
4.3.2	Me motiva usar mi tiempo libre para mejorar mi práctica y compartir	138
4.3.3	Juntas de consejo obligatorias, el lugar para aportar, analizar y compartir.....	139
4.3.4	Director que promueve la participación	139
4.3.5	Implemento o no instrumentos de aprendizaje o evaluación	139
4.3.6	Deseo mejorar mi práctica	139
4.4	Análisis de la categoría 2: Interpretaciones de los profesores respecto a las barreras del tiempo	140
4.4.1	Aportamos nuestro tiempo libre para juntas.....	140
4.4.2	Uso de mi tiempo libre mejoro mi práctica y aporto a compañeros	142
4.4.3	Sentirse abrumado al dar mi tiempo libre.....	142
4.4.4	Falta de tiempo de renovación	142
4.4.5	Falta de incentivos por dar de mi tiempo libre	143
4.4.6	Expectativa de incentivos extrínsecos o intrínsecos	143
4.4.7	Falta de tiempo designado para compartir.....	144
4.4.8	Falta de tiempo discrecional para compartir con colegas	144
4.5	Análisis de la categoría 3: Aplicación del nuevo conocimiento en la práctica.....	145
4.5.1	Comparto en las juntas de consejo y decido si aplico o no las estrategias, las técnicas y los instrumentos de evaluación.....	145
4.5.2	Conocimiento aplicado de mi práctica de resultado en mis alumnos.....	146
4.5.3	Director que promueve la participación	147
4.5.4	Maestros aplican conocimientos con sus alumnos.....	147
4.6	Análisis de la categoría 4: Rotación vs. continuidad de profesores ante el cambio educativo.....	148

4.6.1	Continuidad de profesores.....	148
4.6.2	Sentimiento de pertenencia.....	149
4.6.3	Rotación de profesores.....	150
4.6.4	Rotación de profesores por resistencia al cambio.....	150
4.7	Análisis de la categoría 5: Cambio positivo en el aprendizaje de los alumnos.....	151
4.7.1	Conocimiento aplicado de mi práctica da resultado en mis alumnos.....	151
4.7.2	La meta es mejorar el aprendizaje del alumno.....	152
4.7.3	Mis alumnos se comportan mejor.....	153
4.7.4	Resultado en mis alumnos del trabajo colaborativo.....	153
4.8	Análisis de la categoría 6: Director como promotor del liderazgo entre los profesores.....	154
4.8.1	Ambiente de trabajo ameno.....	154
4.8.2	Director que promueve la participación.....	154
4.8.3	Liderazgo del director.....	155
4.8.4	Percepción del rol del profesor.....	155
4.8.5	Percepción del rol del director.....	156
4.9	Análisis de la categoría 7: Del aislamiento a la colaboración.....	156
4.9.1	Desarrollo del repertorio.....	156
4.9.2	Equipos de profesores.....	157
4.9.3	Observación de la práctica educativa.....	157
4.9.4	Percepción del trabajo aislado.....	158
4.9.5	Reducción del trabajo aislado.....	159
4.10	Análisis de la categoría 8: Nuevo ambiente de trabajo educativo.....	160
4.10.1	Ambiente renovado en el salón de clases.....	160
4.10.2	Ambiente renovado en la escuela.....	162
4.10.3	Cambio de la percepción inicial.....	162
4.10.4	Nuevas relaciones dentro y fuera de la escuela.....	163
4.11	Análisis de la categoría 9: Incentivos extrínsecos e intrínsecos.....	164
4.11.1	Expectativa de incentivos.....	164
4.11.2	Incentivos intrínsecos.....	165
4.11.3	Incentivos extrínsecos.....	166
4.12	Análisis de la categoría 10: Juntas formales vs. informales.....	168
4.12.1	Espacio para reunirse.....	168
4.12.2	Influencia de las reuniones formales.....	168
4.12.3	Influencia de las reuniones informales.....	169
4.13	Relación entre categorías.....	171
4.14	Proceso de triangulación y auditoría.....	172
4.14.1	Triangulación entre entrevistas a participantes del grupo ECM con la observación participante, los documentos y el diario de reflexión.....	172
4.15	Proceso de generación de hipótesis.....	173
4.15.1	Análisis teórico e hipótesis de trabajo.....	173
4.15.2	Hipótesis de trabajo general.....	176
Capítulo V. Conclusiones y discusión de resultados.....		178
Referencias.....		204

Anexo 1: Lista de códigos utilizados	212
Anexo 2: Tipos de comunidades.....	213
Anexo 3: Comunidades tradicionales	214
Anexo 4: Organizaciones de aprendizaje	215
Anexo 5: Teorías.....	216
Anexo 6: Comunidades (conceptos varios).....	217
Anexo 7: Comunidades profesionales.....	218
Anexo 8: Comunidades de práctica	219
Anexo 9: Comunidades de aprendizaje.....	220
Anexo 10: Recomendaciones de la prueba piloto.....	221
Anexo 11: Entrevista piloto.....	223
Anexo 12: Guía para la entrevista semi estructurada.....	229
Anexo 13: Entrevista para el grupo de discusión	232
Anexo 14: Notas de campo y entrevista maestra MTY1	233
Anexo 15: Notas de campo y entrevista maestra MTY2	234
Anexo 16: Notas de campo y entrevista maestra SP1.....	235
Anexo 17: Notas de campo y entrevista maestra SP2.....	236
Anexo 18: Notas de campo y entrevista maestra SN1	237
Anexo 19: Notas de campo y entrevista maestro SN2.....	238
Anexo 20: Notas de campo y entrevista maestra BJ1	239
Anexo 21: Notas de campo y entrevista maestra BJ2.....	240
Anexo 22: Proceso de observación y reflexión 1	241
Anexo 23: Proceso de observación y reflexión 2	242
Anexo 24: Proceso de observación y reflexión 3	243
Anexo 25: Proceso de observación y reflexión 4	244
Anexo 26: Proceso de observación y reflexión 5	245
Anexo 27: Proceso de observación y reflexión 6	246
Anexo 28: Notas de campo del grupo de discusión.....	247
Anexo 29: Proceso de observación y reflexión 7	248
Anexo 30: Proceso de observación y reflexión 8	249
Anexo 31: Notas de campo y entrevista coordinadora ECM	250
Anexo 32: Categoría 1	251
Anexo 33: Categoría 2	253
Anexo 34: Categoría 3	257
Anexo 35: Categoría 4	260
Anexo 36: Categoría 5	263
Anexo 37: Categoría 6	266
Anexo 38: Categoría 7	269
Anexo 39: Categoría 8	273
Anexo 40: Categoría 9	277
Anexo 41: Categoría 10	279
Anexo 42: Relación entre categorías	281
Anexo 43: Mapa conceptual de relaciones entre categorías.....	282
Anexo 44: Proceso de triangulación	283
Anexo 45: Fotos de colaboración entre alumnos.....	296
Anexo 46: Fotos de colaboración entre maestros	297
Anexo 47: Fotos de los cursos sello.....	298
Anexo 48: Fotos de directoras en cursos de replicación.....	299
Anexo 49: Fotos de salones de clase.....	300

Anexo 50: Noticia del proyecto ECM.....	301
Anexo 51: Planeación de una clase.....	302
Anexo 52: Proceso de evaluación de profesores	303
Anexo 53: Alumno informado del propósito de una clase.....	304
Anexo 54: Foto del grupo de directoras, técnicos y profesores ECM	305
Anexo 55: Exposición de trabajos en el salón.....	306
Anexo 56: Material que evidencia la colaboración entre profesores.....	307
Anexo 57: Sentimiento de pertenencia al grupo ECM	308
Anexo 58: Resultados de la nueva práctica educativa en alumnos	309
Anexo 59: Foto del rol del director.....	310
Anexo 60: Archivos compartidos a través de la página del grupo ECM.....	311
Anexo 61: Comunicación de profesores en la página del grupo ECM.....	312
Anexo 62: Foto de equipos de profesores ECM.....	313
Anexo 63: Resultados “Member Cheking”	314
Curriculum Vitae	315

Índice de tablas

Tabla 3.1: Tabla de selección de escuelas participantes	92
Tabla 3.2: Escuelas participantes ECM	93
Tabla 3.3: Profesores participantes ECM.....	95
Tabla 3.4: Directoras, técnicos pedagógicos y coordinadora participantes ECM.....	97
Tabla 3.5: Member Checking	111
Tabla 3.6: Confiabilidad.....	112
Tabla 4.1: Directoras, técnicos pedagógicos y coordinadora participantes ECM.....	132
Tabla 4.2: Categorías de análisis	138
Tabla 4.3: Tabla del Contenido de la Categoría 1	140
Tabla 4.4: Tabla del Contenido de la Categoría 2	146
Tabla 4.5: Tabla del Contenido de la Categoría 3	149
Tabla 4.6: Tabla del Contenido de la Categoría 4	152
Tabla 4.7: Tabla del Contenido de la Categoría 5	155
Tabla 4.8: Tabla del Contenido de la Categoría 6	157
Tabla 4.9: Tabla del Contenido de la Categoría 7	161
Tabla 4.10: Tabla del Contenido de la Categoría 8	165
Tabla 4.11: Tabla del Contenido de la Categoría 9	169
Tabla 4.12: Tabla del Contenido de la Categoría 10	171

Índice de figuras

Figura 5.1: Guía para identificar una red de prácticas de una comunidad de práctica.....	195
Figura 5.2: Acciones de la comunidad de práctica: Escuela de Clase Mundial.....	196

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes

Antes de que la Internet se convirtiera en una red de acceso masivo, existían, dentro de las bibliotecas universitarias o empresariales, centros de información que proveían a quienes lo requirieran de documentos de todo tipo, como patentes, normas o estándares industriales, estados financieros o artículos provenientes de revistas científicas. Las personas que en ese tiempo trabajaban en los centros de información, debían especializarse en los procesos de consulta electrónica. Estos procesos requerían del uso de ciertos comandos para que, por medio de palabras clave y operadores lógicos y de posición, recuperaran la información requerida en el menor tiempo posible, pues cada minuto de acceso a las bases de datos privadas tenía un costo relativamente alto.

Además, a ese costo se le sumaba el precio por recuperar los documentos en texto completo, también elevado si se compara con la posibilidad que se tiene, hoy en día, de acceder a imágenes o textos de publicaciones científicas en ocasiones hasta gratuitamente. De tal manera que quienes requerían de información actualizada y de calidad no siempre la encontraban en el acervo físico de una biblioteca, por lo que tenían que pagar por ella. Por esos tiempos, surgieron asociaciones formadas por especialistas en la recuperación electrónica de información quienes se reunían frecuentemente para escuchar conferencias sobre los nuevos recursos, los cambios surgidos en la operación de las bases de datos especializadas o simplemente para compartir experiencias sobre los procedimientos de búsqueda de información, ya que en esos años no existían buscadores tan amigables para obtener datos como los que hay hoy en día.

De acuerdo a Turnbull Muñoz (2005), la primera asociación de recuperadores de información electrónica inició informalmente en la ciudad de México en la década de los setenta. Años después, un grupo de personas con los mismos fines decide reunirse informalmente, una vez al mes, en la ciudad de Monterrey. Dichas reuniones surgieron a instancias de los miembros de una institución pública relacionada con las áreas de la ciencia y la tecnología. Sus miembros mantuvieron las reuniones informales durante 7 años para, posteriormente, formalizarse como asociación en el año de 1993.

Dicha asociación inicia con la misión de buscar el desarrollo, tanto profesional como personal, de sus miembros; y por ende un mejor desempeño en sus funciones para beneficio de sus empresas (Ramos de Carvalho, 2009). Quien realiza este estudio formó parte de dicha asociación, por lo que recuerda que las pláticas informales comúnmente terminaban en una buena idea o propuesta de trabajo que beneficiaba a los miembros de la asociación en general. Por ejemplo, se informaba en la junta mensual que dos de los integrantes habían decidido asistir a algún curso fuera de la ciudad, y proporcionaban información del mismo al resto de los miembros. Como consecuencia, la mayoría de los miembros solían encontrarse en esos eventos y buscaban poder compartir el mismo hotel, con el fin de que fuera fácil para todos el reunirse para comer o cenar, para así poder hablar de las novedades del evento al que asistían.

La asociación continuó con las reuniones mensuales cerca de 10 años más, hasta que en el 2002 inició un periodo de inactividad, terminando así con la última representante, como asociación, de los servicios de recuperación electrónica de información en el país de México (Turnbull Muñoz, 2005).

Quienes formaban parte de la asociación ubicada en el estado de Nuevo León, se distinguían en un inicio por tener una meta clara, con la que sus miembros estaban de acuerdo, y por esforzarse en aportar, cada uno, lo mejor para el grupo. La asociación participó en distintos eventos en varias ciudades de México, y sus miembros, quince aproximadamente, llegaron a conocerse de tal forma que se trataban ya como una gran familia. Sin embargo, de acuerdo a Molino Ravetto (2003), cuando en 1998 empieza a surgir una red que ofrece un acceso a la información en forma directa, rápida y económica a la población en general por medio de buscadores amigables, la meta de la asociación comenzó a no ser tan clara.

Los buscadores de información tienen su historia, que inicia con TIP en 1964 el cual permitía utilizar la lógica booleana para unir e intersectar palabras. En 1972 un sistema llamado STAIRS permitía realizar búsquedas distinguiendo mayúsculas y minúsculas. Años más tarde surgieron buscadores como InfoSeek, Excite, AltaVista y Lycos, quienes indexaron gran cantidad de información en sus bases de datos y agregaron más facilidades de búsqueda como el poder encontrar artículos similares (Hahn, 1998).

Con esta facilidad para realizar búsquedas de información a través de la red Internet, ya no se veía un futuro para el servicio de recuperar información especializada, pues, de ser éste un proceso que requería del apoyo de un especialista, se convirtió en un recurso de acceso directo para los usuarios, quienes, ya sea buscando en discos compactos o utilizando el acceso a Internet, empezaron a realizar sus propias búsquedas, ya que éstas fueron siendo más sencillas al surgir buscadores cada vez más amigables, como lo es Google en la actualidad, quien actualmente lidera con un 64.6% el mercado de buscadores seguido por Yahoo y Bing (Werts, 2010). Sin embargo, cuando finalmente la asociación dejó de operar, de acuerdo a lo expresado por Turnbull Muñoz (2005), no existía otro grupo relativo a la recuperación electrónica de información en el país de México.

Los miembros de la extinta asociación constituyeron un grupo muy fuerte en su tiempo, y se ayudaron mucho como personas y como profesionistas, ya que, aunque todos pertenecían a distintas instituciones o empresas, llegó un momento en el que este hecho llegó a ser transparente para ellos al interactuar continuamente para compartir técnicas, recursos e información. Era considerado como una práctica normal el visitarse entre ellos en sus distintas empresas o instituciones para resolver dudas particulares o simplemente para saludarse.

Este unido grupo se tendría que enfrentar a la prueba del cambio tecnológico que impactó sobre su labor profesional, ya que la facilidad en el uso de buscadores por cuenta de los usuarios finales repercutió en la disminución del trabajo de quienes anteriormente las realizaban con buscadores menos amigables y a un costo relativamente alto. Los cambios en el proceso de búsqueda de datos se sucedían rápidamente y, aunado a éstos, pero en forma paulatina, los miembros de la asociación se iban enfrentando a obligados cambios en sus puestos de trabajo, ya que las personas que originalmente acudían a ellos para realizar investigaciones, ya no lo hacían, pues podían acceder por sí mismas a los datos y documentos que anteriormente los especialistas les buscaban.

La asociación, denominada Asociación Mexicana de Especialistas en Recuperación Electrónica de Información (en adelante AMEREI), no desapareció de un momento a otro, incluso, tuvieron que pasar varios años para que se declarara formalmente desintegrada. Las personas que la integraban no dejaron durante el inicio

del cambio de asistir a las reuniones mensuales, aunque la pregunta que giraba en el ambiente era: ¿sustituirán la red Internet y los nuevos buscadores nuestra labor? Quedaba claro entre ellos que cada vez compartían menos la meta de desarrollarse juntos profesionalmente, pues gradualmente iban teniendo distintas preocupaciones laborales (Valdés, 2010).

Algunas personas fueron reacomodándose en otras áreas de sus empresas o instituciones, y no todas siguieron trabajando en los centros de información o en las bibliotecas institucionales. Como consecuencia, las reuniones mensuales fueron siendo cada vez más pequeñas por el número de asistentes, hasta que, un día, dejaron de realizarse. Lamentablemente, aunque este grupo pudo haber funcionado como una comunidad de práctica al compartir preocupaciones, problemas, su pasión por un tema o reflexionando y profundizando en sus conocimientos y compartiendo experiencias (Gajda y Koliba, 2008), no llegó a ser así al no evolucionar al mismo ritmo que el cambio tecnológico. Y al no coincidir ya en intereses comunes, condujo a que sus miembros fueran teniendo diversos intereses individuales (Pavey et al, 2007).

Incluso, cuando años después los miembros de la asociación restablecieron contacto por correo electrónico, gracias a la propuesta de uno de sus antiguos miembros de volverse a reunir, ésta no fructificó. Hubo pocas respuestas o poco interés, se habían perdido ya las conexiones que los unían (Valdés, 2010). De acuerdo a Pavey et al (2007), se puede predecir una reserva entre los miembros de una comunidad hacia la cooperación cuando hay una ausencia de capital social dentro de la misma, múltiples visiones y múltiples orientaciones hacia el futuro, lo que crea una apatía y desconfianza general.

La reseña anterior, producto de la experiencia personal de quien escribe esta investigación al haber trabajado en un Centro de Información de una universidad como especialista en la operación de bases de datos informativas, sirve como ejemplo de lo que pudo haber sido una comunidad de práctica. En Gajda y Koliba (2008), se dice que las comunidades de práctica son consideradas como un elemento básico de toda organización inteligente, y que son la esencia de una organización de aprendizaje. La asociación AMEREI no continuó dentro de un proceso de aprendizaje pues sus miembros consideraron que su práctica ya no era de utilidad.

AMEREI, de haber tenido la posibilidad de renovarse y continuar interactuando, a pesar del cambio tecnológico ocurrido, quizá podría haber provocado consecuencias positivas en el desarrollo profesional y personal de sus miembros al operar como comunidad de práctica, es decir, al dejar de ser lo que eran antes y adquirir una nueva identidad como asociación (Wenger, 1998), al reducir las barreras para la interacción entre sus miembros como el buscar nuevos recursos y canales efectivos de acción colectiva (Wilkinson, 1991) y al haber tenido una meta que fuera más allá de cumplir con una necesidad particular (Buisse, Sparkman y Wesley, 2003).

Pues al surgir la red Internet y buscadores amigables que permitían a los usuarios finales realizar sus propias búsquedas, cuando aparentemente se cerraba una puerta para los integrantes de la asociación, quizá se estaban abriendo otras puertas más que pudieron tal vez haber representado diversas oportunidades para la creación de nuevos servicios electrónicos de información.

Lo anterior se relata con la finalidad de destacar que una comunidad de práctica tiene un ciclo de reproducción y que cuando éste llega a su nivel más bajo de desarrollo la comunidad debe tener la habilidad de renacer en sí misma dejando atrás las viejas prácticas (Buisse, Sparkman y Wesley, 2003) La asociación AMEREI no lo hizo, por lo tanto, no fue una comunidad de práctica, aunque se acercaba de forma muy estrecha a la filosofía de este tipo de comunidades (Wenger, 1998).

A veces, como indica Wenger, se cree que se ha formado una comunidad de práctica, pero AMEREI fue más bien una red con un conjunto de prácticas relacionadas porque no todos sus miembros continuaron reuniéndose cuando algunos empezaron a cuestionar su meta y porque la asociación no invitó a participar a más personas, quienes quizá pudieron haber llegado con nuevas ideas y provocado que no se perdiera el propósito de reunirse. Wilkinson (1991) concuerda con lo anterior al decir que las personas que piensan que forman parte de una comunidad, no necesariamente constituyen esa comunidad, a menos que también vivan y realicen acciones conjuntas en una sociedad local. AMEREI dejó de operar como asociación y sus miembros ya no se reúnen ni continúan en contacto (Valdés, 2010).

Quien realiza este estudio se encuentra ahora trabajando en un ámbito distinto, el de la docencia. Sin embargo está latente, por lo vivido al haber sido miembro de la

asociación AMEREI, el interés de investigar prácticas actuales que puedan ser o llegar a ser comunidades de práctica, así como proponer estrategias para que continúen siéndolo a futuro. Para Wood (2007), las comunidades de práctica han sido recomendadas recientemente debido al éxito que han tenido al promover la colaboración entre sus miembros y por hacer su práctica pública.

Actualmente un grupo de profesores, directores y técnicos pedagógicos de nueve escuelas públicas primarias y secundarias del estado de Nuevo León, de las que no se menciona su nombre para mantener su privacidad por cuestiones éticas, están viviendo una experiencia posiblemente similar a la que tuvo AMEREI, porque se reúnen periódicamente con una meta, la de mejorar la práctica docente, y por este motivo se propone adentrarse en el contexto escolar, específicamente en el grupo denominado Escuela de Clase Mundial (en adelante ECM).

La presente investigación pretende entrevistar a ocho profesores de diversos grados educativos, observar a seis profesores durante su práctica educativa, observar dos reuniones de aplicación de cursos pedagógicos y tecnológicos, llevar a cabo una sesión de discusión con directores y técnicos pedagógicos (en adelante administradores) de cuatro de las nueve escuelas públicas del grupo ECM ubicadas en cuatro municipios de Nuevo León y entrevistar a la coordinadora del grupo por parte del instituto, con el fin de determinar si la manera en que colaboran los profesores y administradores del grupo ECM tiene las características de una comunidad de práctica.

En Huergo (2009, Marzo 18), se relata la forma en que las nueve escuelas públicas participan en el proyecto ECM, que se lleva a cabo en el estado de Nuevo León, México. Los profesores de las escuelas se reúnen durante un mes del año escolar para asistir a unos cursos denominados cursos sello con la intención de practicar una educación no tradicionalista basada en el trabajo colaborativo, buscando lograr un cambio hacia la excelencia académica. Durante este tiempo, el grupo de 175 profesores de las nueve escuelas tiene la oportunidad de trabajar colaborativamente.

Se conocen, interactúan y opinan sobre las nuevas estrategias educativas. Trabajan en equipos mixtos, formados por profesores de distintas escuelas, con el fin de compartir sus experiencias al llevar a la práctica, en sus escuelas, las estrategias aprendidas. Posteriormente, cada semana, un grupo más pequeño formado por los

administradores y algunos profesores de cada escuela, se reúne para continuar recibiendo cursos, denominados cursos de aplicación, sobre las nuevas prácticas educativas basadas en estrategias colaborativas.

La oportunidad de reunirse la obtienen al aceptar formar parte del proyecto ECM que promueven un organismo público del área educativa y una escuela privada, ambas instituciones se mantienen también en el anonimato por cuestiones éticas. A la escuela privada se le reconocerá a partir de ahora bajo el pseudónimo de “el instituto”. Las reuniones periódicas para tomar los cursos sello o los cursos de aplicación se llevan a cabo en las instalaciones del instituto. El grupo ECM persigue una misma meta: mejorar su práctica educativa, y para ello se reúnen a tomar cursos que son impartidos por especialistas pedagógicos y tecnológicos del instituto.

El instituto es el lugar donde labora quien realiza esta investigación, y por lo que ha llegado a escuchar en pláticas informales de personas del instituto que están involucradas en el proyecto ECM, se percibe que quizá los profesores y administradores de las escuelas públicas están realizando acciones encaminadas al logro de su meta.

Sin embargo, no tiene bases sólidas para afirmar que lo están haciendo o que lo están logrando, pues no está involucrada en el proyecto ni ha participado con los miembros del grupo en actividad alguna. Este grupo llama particularmente la atención para los fines de esta investigación porque al estudiar la forma en que interactúan, las actividades que realizan y el aprendizaje que obtienen, se podría llegar a determinar si la manera en que sus miembros colaboran tiene las características de una comunidad de práctica.

Los profesores y administradores que forman parte del grupo ECM, se han estado reuniendo durante dos años con el fin de adaptarse a las nuevas prácticas de enseñanza de enfoque constructivista. Sus miembros pertenecen a nueve escuelas públicas que por lo pronto se identificarán como E1-E9 para mantener su anonimato, y puede ser que como producto de la manera en que colaboran estén funcionando como una comunidad de práctica. De ser así, el trabajo en sus escuelas ya no será el mismo, ya que el cambio será continuo pues las nuevas exigencias involucrarán nuevas formas de ser o de hacer (McLaughlin y Talbert, 2001).

El cambio educativo que experimenta el grupo de profesores de las escuelas E1-E9 tiene su raíz en la década de los ochentas, que es cuando surgen una serie de iniciativas enfocadas a la reforma educativa. Se ubica al año de 1988 como aquél en el que surge el movimiento de profesionalización de los docentes (Little, 2003), y se da por la preocupación por el estatus de vida y carrera de los profesores y debido a que consideraban que el estado de las distintas economías dependía de una educación de calidad y de maestros calificados.

También se tomaba en cuenta en dichas iniciativas el cómo la cultura de aislamiento del profesor disminuía su crecimiento como profesional (York-Barr y Duke, 2004). Las iniciativas de esta reforma buscaban influenciar hacia un cambio en la cultura escolar que promoviera un ambiente de trabajo colaborativo (Beachum y Dentith, 2004). Un trabajo que repercutiera en el beneficio de los profesores y, en consecuencia, de los alumnos. Ya que finalmente pensaban que mientras los profesores aprendieran, los alumnos también (York-Barr y Duke, 2004).

Actualmente continúan las iniciativas de la reforma educativa de los ochentas, pues hay evidencia de estudios enfocados a ver qué factores o características promueven el trabajo colaborativo de los profesores, coincidiendo en ellos el afirmar que el tiempo, el espacio y los recursos lo fomentan (Gajda y Koliba, 2008; Wood, 2007; Giles y Hargreaves, 2006; Rusch, 2005; Calabrese, 2004; Honaker, 2004; York-Barr y Duke, 2004; Little, 2003; Supovitz, 2002; Wenger et al, 2002; Collinson y Fedoruk, 2001, McLaughlin y Talbert, 2001; Furman, 1995).

Algunas de las iniciativas que han ido surgiendo a raíz de la reforma de los ochentas han buscado disminuir el aislamiento del profesor para aumentar su crecimiento profesional, sin embargo, hay autores que continúan pensando que los docentes todavía se enfrentan a una de las barreras más difíciles de franquear, que es la de la falta de socialización entre colegas, misma que los conduce a un aislamiento y a un estilo de trabajo marcado por el individualismo (Gajda y Koliba, 2008; McLaughlin y Talbert, 2006; Miller y Rowan, 2006; Steel y Craig, 2006; Pomson, 2005; Rusch, 2005; Chirichello, 2004; York-Barr y Duke, 2004; Little, 2003; McDonald y Klein, 2003; Supovitz, 2002; Wenger, 1998).

Por lo anterior, una de las cuarenta y cuatro preguntas de uno de los instrumentos (entrevista semi estructurada) que se utilizaron en esta investigación, tiene que ver con la colaboración entre profesores, para saber si ésta supera a su aislamiento, pues la colaboración es indispensable para formar comunidades de práctica de profesores para que por medio de ellas posiblemente se logre mejorar su práctica docente. Chirichello (2004) dice que dejando a un lado el aislamiento y trabajando en grupos, los profesores desarrollarán su práctica educativa para posteriormente poder compartir la responsabilidad y obligación colectiva sobre el éxito de sus alumnos.

En un estudio realizado por Cowdery (2004), una maestra expresó: “Nuestra escuela es el lugar en donde los profesores y alumnos quieren estar. Hay un mayor empoderamiento en los profesores pues se les da un mayor reconocimiento por el valor de sus contribuciones para la escuela”. Desafortunadamente, señala Cowdery, lo opuesto es lo que sucede en muchas escuelas. La insatisfacción de los profesores es evidente de acuerdo a las estadísticas que muestran que la mitad de los nuevos profesores dejan su lugar de trabajo durante los primeros tres años. De acuerdo al autor, se debe a sentimientos de falta de apoyo entre profesores, colegas y administradores, al aislamiento y a la falta de empoderamiento en las situaciones que viven.

Por lo anterior, para Pomson (2005) el aislamiento es predecible pues responde a las circunstancias de trabajar en un salón de clases con un “promedio de 30 alumnos” para lograr cumplir con un currículo (Pomson cita a Labaree, 2000). Todavía algunos docentes disfrutan teniendo una audiencia de alumnos, pero se sienten incómodos ante otros profesores. Entre colegas, aunque se sientan bien de poder compartir sus dudas, se encuentran presionados porque el cambio educativo implica muchos frentes y, particularmente, por el intenso escrutinio (Wood, 2007). Por este motivo, otra pregunta que se realizó durante la investigación de campo se relaciona con el tipo de dudas que los profesores comparten sobre su práctica educativa.

Para Auger y Wideman (2000), cuando los docentes llevan a la mesa de conversación entre colegas lo que hábilmente observan al interactuar con su grupo de alumnos, y cuando comparten las estrategias que hayan seguido con cada uno de sus estudiantes como resultado de las observaciones realizadas en el salón de clases, es cuando se pasa, de un esfuerzo técnico, al arte de cumplir con las expectativas del currículo. Y es, precisamente, parte de lo que se buscó al realizar esta investigación, el

saber cómo colabora el grupo de profesores y administradores de las escuelas E1-E9 cuando se reúnen periódicamente en el instituto o en sus escuelas.

El grupo de profesores ECM se formó cuando el instituto se puso en contacto con una entidad gubernamental del área educativa del estado de Nuevo León, que se mantiene en anonimato en este estudio por cuestiones éticas, para expresar su idea de compartir con la comunidad educativa en general un nuevo sistema de enseñanza educativa, puesto que el instituto sentía que le estaba dando muy buenos resultados (AIM Achievements 2009, Febrero). La entidad gubernamental aceptó la invitación del instituto y lanzó una convocatoria dirigida a los directores de las escuelas públicas que estuvieran interesadas en participar.

De dicha convocatoria surgieron ocho escuelas públicas interesadas en participar en el proyecto. Cabe aclarar que en total son nueve las escuelas que conforman el grupo ECM, porque el año anterior al lanzamiento de la convocatoria, el instituto había trabajado ya en un proyecto piloto con una escuela del municipio de San Pedro. Dicha escuela es actualmente una de las nueve del grupo. Esta escuela decidió continuar en el proyecto, aunque llevaba ya un año de ventaja, uniéndose a las ocho nuevas escuelas que aceptaron el compromiso y que cumplieron los requisitos para participar. Las nueve escuelas se reconocen por lo pronto en este estudio, como ya se mencionó anteriormente, como E1-E9. La entidad gubernamental eligió a las ocho nuevas escuelas de entre más solicitudes de participación porque consideraba que estas escuelas contaban con las características necesarias para llevar a cabo exitosamente un cambio en sus métodos de enseñanza.

Las nueve escuelas iniciaron hace dos años el grupo ECM el cual cuenta actualmente entre sus miembros con 175 profesores, más el personal administrativo conformado por sus directores y técnicos pedagógicos. Las escuelas están ubicadas en cinco municipios del estado de Nuevo León, México: del área urbana dos se encuentran en San Pedro Garza García, dos en San Nicolás de los Garza, tres en Monterrey y una en Guadalupe. Solamente una escuela se clasifica como de área suburbana y es la que se encuentra en el municipio de Juárez. Las escuelas participantes del estudio se describen con mayor detalle en el Capítulo IV de este documento.

El grupo de profesores ECM cuenta con el apoyo de sus administradores, conformado por los nueve directores de cada escuela, seis técnicos pedagógicos de primaria y cinco de secundaria. La coordinadora del grupo por parte del instituto y algunos profesores del área de tecnología de dicha institución, también participan en el proyecto al impartirles cursos a los profesores y administradores. Los cursos se denominan cursos de aplicación pedagógica y tecnológica y con ellos se busca enseñar a aplicar nuevas técnicas y estrategias de enfoque constructivista.

El instituto proporciona también los recursos para que el grupo se reúna y el tiempo proviene del tiempo libre de cada uno de sus miembros al asistir a los cursos sello que se llevan a cabo los sábados durante un mes del año escolar. A los cursos de aplicación asisten los administradores y algunos profesores del grupo y éstos se desarrollan cada viernes durante todo el año escolar. Posteriormente en cada escuela se llevan a cabo los cursos de replicación que también son semanales e igualmente se imparten durante todo el año escolar. Estos cursos de replicación se imparten fuera de horas de trabajo (por lo regular en las noches, de seis a ocho) y en ellos se pretende capacitar a todos los profesores del grupo sobre la aplicación de técnicas pedagógicas y tecnológicas.

Por lo tanto primero, durante un mes, los 175 profesores, sus directores y los técnicos pedagógicos asisten los sábados a los cursos sello. Los cursos sello sabatinos son extensivos, inician a las nueve de la mañana y terminan a las cuatro o cinco de la tarde. En estas reuniones los profesores de las nueve escuelas tienen la oportunidad de conocerse, pues las actividades que se realizan promueven la interacción entre los docentes de las distintas escuelas. Después de ese mes y durante todo el año escolar, los viernes de cada semana se reúnen los administradores y algunos profesores de las nueve escuelas en las instalaciones del instituto para continuar con el proceso de aprendizaje pedagógico y tecnológico, a los cursos que se llevan a cabo los viernes se les llama cursos de aplicación. Posteriormente, en el lapso de una semana, los administradores y algunos profesores replican en sus escuelas lo aprendido, durante todo el año y en las noches, teniendo como aprendices en cada escuela a su grupo de docentes.

De manera que el grupo de profesores y administradores ECM puede estar, en el mejor de los escenarios, compartiendo un compromiso, un inventario y trabajando por una misma meta. Igualmente, puede estar replicando sus prácticas hacia cada una de las

escuelas en las que trabajan los distintos grupos de profesores, es decir, no trabajando solamente en forma aislada. También puede estar fortaleciendo sus vínculos horizontalmente, es decir, profesores y directores relacionándose sin prejuicios o consideraciones jerárquicas, compartiendo intereses, valores y profundizando en sus relaciones.

El grupo de profesores y administradores que actualmente participan en el proyecto ECM, se reconoce a sí mismo como una comunidad de práctica, porque como resultado de reunirse y colaborar, algunos profesores han expresado tener un sentimiento de logro al ir adecuando sus métodos de enseñanza hacia un sistema más constructivista, y dicen que este cambio en su práctica lo hacen buscando con ello la meta de una mejora en el aprendizaje de sus alumnos (Wenger, 1998). Al comparar lo que expresan algunos miembros del grupo ECM con las tres características esenciales de una comunidad de práctica indicadas por Buysse, Sparkman y Wesley (2003), se puede determinar que los profesores:

1. Sí comparten un mismo patrimonio cultural e histórico pues todos ellos pertenecen a escuelas públicas que se han distinguido por participar en proyectos exitosos, puesto que por ese motivo fueron seleccionadas, por su trayectoria. Por el momento, comparten la meta de mejorar su práctica educativa pero aún no se sabe si esta meta perdurará más allá de cierto periodo de tiempo o después de cumplir con una necesidad particular.
2. Actualmente es sabido que los miembros del grupo de escuelas públicas se reúnen dentro de un sistema interdependiente que es el instituto, por lo que los profesores y administradores están conectados a algo más grande, a otra comunidad que se encuentra fuera de sus escuelas.
3. No se podría llegar a determinar si en el futuro el grupo ECM pudiera operar como una comunidad de práctica. Pero sí se podrá identificar si la manera en que colaboran los profesores y administradores del grupo ECM tiene las características de una comunidad de práctica.

Por otro lado, al comparar al grupo con lo establecido por Wilkinson citado en Pavey et al (2007), se puede determinar que los vínculos horizontales de la comunidad de profesores y administradores pueden estar fortaleciéndose al reunirse continuamente

durante todo el año. Sin embargo, se pudiera pensar que los docentes requieren de mayores oportunidades de interacción informal para compartir intereses y valores, y así desarrollar más sus relaciones o incluso, tener mayores oportunidades para generar nuevas relaciones entre sus miembros, tal y como lo han hecho los administradores y algunos profesores cuando se reúnen los viernes de cada semana.

El grupo de profesores y administradores de las escuelas públicas E1-E9 del estado de Nuevo León, México, tiene la oportunidad de aprender conjuntamente sobre las nuevas técnicas de enseñanza educativas de enfoque constructivista. De reunirse como comunidad, el contexto que rodea al grupo se podría ver enriquecido por un aprendizaje colaborativo, auténtico y significativo (Auger y Wideman, 2000). Para lograr ese ambiente colaborativo, se requiere de organizaciones en donde el aprendizaje, y no solamente la enseñanza, sea un requerimiento del trabajo de los profesores (Supovitz, 2002).

En los cursos y en las escuelas, se espera que los profesores y docentes colaboren como miembros de una comunidad de práctica, y que, tal como apuntan Giles y Hargreaves (2006), trabajen en equipo y construyan relaciones que sean duraderas para lograr una mejora continua que provoque cambios sustentables en sus escuelas a través del tiempo. Dentro de las comunidades de práctica se crea un ambiente donde los profesores aprenden, colaboran, reflexionan e investigan sobre el mejor camino para informar y reformar las prácticas educativas (Gajda y Koliba (2008); Buysse, Sparkman y Wesley (2003); Wesley y Buysse, 2001).

Las comunidades de práctica tienen diferentes formas de trabajar, si se compara con el trabajo establecido en una escuela de tradición jerárquica. Utilizan también diferentes caminos para llegar al éxito en la relación contenido-profesor-alumnos. Son comunidades en donde los profesores colaboran para diseñar nuevas prácticas que puedan conectar a los alumnos con la materia (McLaughlin y Talbert, 2001).

Uno de los grandes retos a los que se enfrentan los docentes en la actualidad es el de ajustar o cambiar sus prácticas educativas a las exigencias del mundo moderno (Buysse et al, 2003; Wenger et al, 2002; Iles, 1994). Se requiere que el cambio invite a pensar desde un marco participativo, pues el aprendizaje que los profesores necesitan adquirir se puede definir desde su participación en comunidad. El término de

comunidad de práctica fue utilizado por primera vez para describir las formas en que los grupos generan un conocimiento compartido y reflexionan sobre sus prácticas compartidas (Gajda y Koliba, 2008). La participación de los profesores en comunidad permite que colaboren y aprendan en conjunto, mejorando así sus relaciones colegiales y teniendo un mayor control sobre las decisiones curriculares y las de instrucción (Miller y Rowan, 2006).

Si un grupo trabaja de esta forma, se le puede llamar comunidad de práctica (Supovitz, 2002; Sax y Fisher, 2001). Wenger (1998) indica que en las comunidades de práctica, cada uno de sus miembros tiene su propia teoría de lo que es el mundo y su propia forma de entenderlo. Explica también que en las comunidades de práctica comparten recursos históricos y sociales, y que su objetivo primordial es el de generar un aprendizaje significativo, ése que cambie al ser humano al dejar de ser lo que era antes y adquiera una nueva identidad.

Es dentro de estas comunidades en donde se desarrollan ideas, las cuales se negocian y se comparten. Sus miembros deben de tener un compromiso mutuo, trabajar por una misma meta y compartir un inventario. El inventario puede comprender las acciones o conceptos que la comunidad produce o adopta durante el curso de su existencia. Este inventario se vuelve parte de su práctica y los miembros lo consideran como de su pertenencia. Otra característica de las comunidades de práctica es que éstas no están aisladas, por lo que el mundo se convierte en su mejor recurso educativo (Wenger, 1998).

Sin embargo, hay algunas comunidades que, aún teniendo una configuración social, viven situaciones de aislamiento al no salir de sus fronteras. Por lo tanto, este aislamiento no permite que puedan ser consideradas como comunidades de práctica, sino que más bien se pueden identificar como redes de prácticas de alguna entidad organizacional. La diferencia entre las comunidades de práctica y las entidades organizacionales o redes de prácticas, se basa en que éstas últimas negocian sus propias metas y surgen, se desarrollan y terminan en respuesta a eventos institucionales, dándole forma a sus propios límites, congruentes con los de la institución (Wenger, 1998).

Las comunidades de práctica viven un ciclo de reproducción al tener metas que van más allá de cumplir solamente con una sola necesidad particular, por ejemplo, la de reunirse para aprender sobre un nuevo sistema educativo. De llegar a cumplir con esa necesidad, tienen la habilidad de renacer en sí mismas al dar entrada a nuevos miembros, como pudiera ser, a los nuevos profesores que se van integrando a las escuelas o a nuevas escuelas para que se sumen a la comunidad. Pero para que el ciclo de vida de las comunidades de práctica sea de renovación y continuación, requieren de un esquema organizacional y de una cultura institucional que permita su evolución. Una evolución que pide que los profesores trabajen en equipo, colaboren y aprendan, significativamente, como grupo (Buysse et al, 2003).

Dentro de las comunidades de práctica, los docentes pueden aprender a ajustarse al cambio que, tanto interna como externamente, se exige para su profesión. Es la institución quien debe promover la formación de comunidades de práctica de profesores ya que como apunta Mai (2004), el desafío de los líderes educativos es el de promover actividades donde se puedan extraer o hacer explícitos los valiosos conocimientos tácitos de los profesores para con ellos enriquecer el pensamiento de los demás miembros de la institución, y con ello, posiblemente renovar la escuela. Mai sugiere que al promover estas actividades se busquen los espacios en donde los profesionales prefieran reunirse.

El grupo de profesores y administradores de las escuelas E1-E9 se reúnen los sábados durante un mes del año escolar en el campus Santa Catarina (nombre del municipio del estado de Nuevo León en que se encuentra uno de los dos campus del instituto, este campus a partir del capítulo tres de este estudio se denominará como campus 1) Su reunión se realiza para tomar los cursos sello. Los miembros del grupo realizan un esfuerzo conjunto de colaboración y aprendizaje, pues pertenecen a nueve escuelas públicas y todos buscan aprender nuevas técnicas y estrategias pedagógicas apoyándose también en la tecnología. En Huergo (2009, Marzo 18) se señala que algunas de las personas que forman parte del grupo ECM expresan tener el compromiso de aprender técnicas de enseñanza no tradicionales basadas en la colaboración entre profesores.

Sus miembros se nombran a sí mismos como una comunidad de práctica, y explican que su meta colectiva es la de compartir, durante sus reuniones grupales,

experiencias, conocimientos y aprendizajes para mejorar su práctica docente. Sin embargo, algunas de estas reuniones se llevan a cabo para asistir a cursos durante el tiempo libre de los profesores (sábados o durante la noche entre semana), lo que se pudiera identificar como un problema que podría generar que lo que ellos distinguen como comunidad de práctica no funcione como tal. Con esta base se realizó esta investigación, para explorar si la manera en que los profesores y administradores del grupo ECM colaboran tiene las características de una comunidad de práctica y, de ser así, identificar las acciones que llevan a cabo: lo que comparten, conocen, aprenden y, finalmente, utilizan en su práctica docente.

De operar como comunidad de práctica, podría provocar que todo el grupo de profesores adquiriera un aprendizaje significativo. Si la comunidad, durante el curso de su existencia, llega a transformar el aprendizaje que obtenga en acciones o conceptos, es decir, si realiza producciones que formen parte de su inventario, posiblemente se ajuste al cambio educativo actual y mejore su práctica. Y si esta mejora no solamente es patente dentro de la comunidad cuando se reúnen en los cursos sello o los cursos de aplicación en el instituto, sino también en los cursos de replicación que se ofrecen dentro de cada una de las escuelas y en sus respectivas reuniones formales o informales, formarán parte de una verdadera comunidad de práctica.

Antes de iniciar con estas reuniones periódicas, quizá algunos profesores no interactuaban tanto con sus colegas. Eso se puede suponer ya que la literatura consultada sobre el tema explica que, tradicionalmente, la naturaleza social del profesor es la de laborar en forma aislada dentro de su escuela. Las diversas oportunidades que el grupo de profesores y administradores de las escuelas E1-E9 tienen para reunirse con el fin de compartir experiencias, conocimientos y aprendizajes están dadas, aunque el tiempo a invertir corresponda al tiempo libre de los profesores.

Dadas estas oportunidades, pudiera llegar a producirse un cambio en la forma en que los docentes y administradores se relacionan, no solamente en el grupo ECM que se forma en los cursos sello, de aplicación o de replicación, sino también dentro de cada escuela y con las instituciones que los apoyan. Quizá disminuya el aislamiento del profesor, y esto ayude a fortalecer la unión de los miembros del grupo, teniendo con ello la posibilidad de formar una comunidad de práctica. O quizá los profesores y administradores piensen que, una vez que terminen los cursos, les convenga regresar a

su práctica normal y recuperar su tiempo libre. En este estudio se buscó identificar si la forma como colabora el grupo tiene las características de una comunidad de práctica, por lo que en el siguiente apartado se realiza su planteamiento.

1.2 Planteamiento

Chirichello (2004) indica que si en una comunidad los profesores trabajan colectivamente, dejando atrás el individualismo, éstos pueden llegar a compartir una visión y un conocimiento y lograr un aprendizaje auténtico y significativo. De ser así, se puede provocar un cambio que resulte en una mejora de las prácticas educativas (Giles y Hargreaves, 2006). Para Rusch (2005), el aprendizaje colectivo es más que la suma de aprendizajes individuales, es un conocimiento diferente, aquél que resulta de una interacción constante, donde las personas comparten lo que les resulta significativo.

En las comunidades de práctica, sus miembros trabajan colaborativamente, lo que conduce a que aprendan de forma colectiva, auténtica y significativa, convirtiéndose esto en su objetivo primordial. Sin embargo, para que ocurra, se requiere del tiempo, del lugar y de los recursos necesarios. El tiempo, para que los profesores puedan llegar a establecer relaciones duraderas que se traduzcan en un compromiso mutuo por alcanzar la meta. El lugar, para que sea ahí donde compartan su inventario, es decir, las acciones o conceptos producidos o adaptados entre ellos, los docentes. Y los recursos, para que el cambio producido dentro de las comunidades de práctica se renueve cuando sea necesario y para que la comunidad perdure a través del tiempo.

El grupo de profesores y administradores denominado Escuela de Clase Mundial (ECM) que laboran en las escuelas E1-E9 mencionadas en el apartado anterior, se reúne periódicamente gracias al apoyo del instituto y de la entidad gubernamental educativa del estado de Nuevo León. El instituto proporciona el lugar y los recursos didácticos y humanos para que el grupo pueda aprender sobre las nuevas técnicas educativas de enfoque constructivista. La entidad gubernamental ha sido el enlace entre el instituto y las escuelas E1-E9. Por su parte, los profesores y administradores de las nueve escuelas dedican parte de su tiempo libre para asistir a los cursos sello (sábados un mes al año), de aplicación (viernes todo el año) o de replicación (noches una vez a la semana). Con todos los factores como el tiempo, el lugar y los recursos cubiertos, y con la participación que se ha generado desde hace dos años entre profesores y

administradores (directores y técnicos pedagógicos), tal vez se pueda estar formando una comunidad de práctica de profesores, o quizá esté funcionando como una red de prácticas.

Al revisar varios estudios empíricos sobre el tema de las comunidades de práctica de profesores, los resultados indican que este tipo de experiencias traen consigo resultados alentadores (Wood, 2007). Sin embargo, dentro de las escuelas, estas comunidades no se encuentran consolidadas. De acuerdo a Buysse et al (2003), los grupos de profesores existentes están solamente cerca de la perspectiva de comunidades de práctica. Es decir, quizá haya grupos que pudieran considerarse como comunidades de práctica pero que no se abren ni comparten sus prácticas con otras comunidades.

Considerando lo anterior, si el grupo de profesores y administradores denominado ECM que se reúne en el instituto (escuela privada que coordina los cursos), empieza y termina su trabajo colaborativo en el lugar de reunión semanal, y si los profesores o administradores de las escuelas E1-E9 que forman parte del grupo ECM no comparten lo aprendido con sus colegas cuando llegan a sus respectivas escuelas, no se estará hablando de una comunidad de práctica, será una red de prácticas. Los grupos de profesores que trabajan en forma aislada deben considerarse como redes de prácticas, ya que surgen dentro de sus entidades organizacionales y terminan cuando finaliza el proyecto por el cual fueron concebidos.

Tal vez colaboren y aprendan significativa, colectiva y auténticamente dentro de su grupo, pero si lo hacen en forma marginal, aislándose al llegar a sus escuelas, no estarán formando una comunidad de práctica. Las comunidades de práctica no trabajan en forma aislada, sino que recurren y se conectan al mundo para continuar aprendiendo y se renuevan constantemente (Buysse et al, 2003). Por este motivo, se busca identificar si el grupo ECM es una comunidad de práctica, pues de ser así se podrá decir que están logrando la meta por la que fue concebido, es decir, compartir experiencias, conocimientos y aprendizajes para con ello mejorar la práctica docente de las escuelas E1-E9.

Adicionalmente, se podrán identificar las estrategias colaborativas que acontecen entre los profesores (participantes) y que llevaron a cabo para aprender a trabajar como comunidad desde la perspectiva de la práctica (compromiso mutuo), la

meta compartida, su dominio (inventario o repertorio compartido) y la forma en que establecen sus relaciones y se comunican. Adicionalmente, se podría diseñar una guía que ayudara a identificar a una red de prácticas de una comunidad de práctica y se podrían describir las acciones que llevaron a cabo los miembros del grupo en caso de que sus acciones colaborativas tuvieran la característica de una comunidad de práctica.

Little (2003) menciona que el aislamiento grupal podría dividir a los profesores en sus lugares de trabajo. De ser así, no se contaría con la actitud ni con el ambiente positivo que se requiere para enfrentar el cambio en las escuelas hacia lo que es un estilo de trabajo como comunidad de práctica. Por lo tanto, es importante reconocer a las comunidades de práctica que están en operación. E igual de necesario es reconocer a los grupos que pueden llegar a operar como comunidades de práctica, para transformarlos, de redes de prácticas, a comunidades, y motivarlos a seguir realizando acciones colaborativas que tengan las características de comunidades de práctica (Giles y Hargreaves, 2006).

El trabajar colaborativamente y recibir el reconocimiento como comunidades de práctica por parte de la institución, hará que con el tiempo los profesores y administradores obtengan la legitimidad de su rol ante la sociedad, al ligar sus ideas con las de otros miembros de la comunidad educativa. Esta conexión de ideas es característica de las comunidades de práctica, pues éstas se conectan y establecen relaciones, tanto interna como externamente, con otras comunidades (Buisse et al, 2003).

La formación y continuidad de las comunidades de práctica está tanto en manos de los administradores, quienes facilitan el tiempo y los recursos requeridos para su funcionamiento, como en manos de los profesores, quienes también deben responder, voluntariamente, con el tiempo y con el recurso propio de sus conocimientos y experiencias. Los docentes deben ejercer su liderazgo y tomar decisiones colectivamente para que su comunidad tenga el éxito que esperan. Los administradores deben proporcionar el lugar y el horario para sus reuniones. Sin embargo, estas funciones que deben adoptar tanto profesores como administradores se contraponen con el modelo de administración jerárquico existente en la mayoría de las escuelas (Miller y Rowan, 2006).

Retomando los argumentos presentados, se puede pensar que, de acuerdo a la literatura consultada, algunas comunidades que se dicen ser comunidades de práctica, no funcionan como tales. Puede ser que algunos profesores trabajen colectivamente, pero si forman parte de una comunidad que se encuentra aislada de su escuela, están interactuando en un estado de balcanización, tal y como lo definen Hargreaves y Neufeld (1999), por lo que no se puede considerar que formen parte de una comunidad de práctica.

Si los grupos de profesores continúan reproduciendo el aislamiento del salón de clases en el aislamiento de su comunidad, estarán formando parte de una red de prácticas. De ser así, es posible que la comunidad no continúe funcionando cuando haya un cambio que la afecte, como lo fue el caso de la asociación AMEREI que se menciona en el apartado de antecedentes de esta propuesta, pues sus lazos son fuertes internamente, pero no externamente. El tipo de administración jerárquica en las escuelas contribuye a que los profesores que trabajan en comunidad tiendan a aislarse, al no fomentar el trabajo colaborativo. El aislamiento de una comunidad de profesores les impide entonces funcionar como una verdadera comunidad de práctica.

Por lo tanto, se considera la necesidad de indagar por medio de este estudio de enfoque cualitativo, sobre el tipo de práctica que realiza el grupo de profesores y administradores denominado ECM, el cual se reúne periódicamente porque cuentan con el apoyo del instituto y del organismo público del área educativa para hacerlo, apoyo que se traduce en tiempo, espacio y recursos.

Por medio de esta investigación, se intenta conocer si el grupo ECM trabaja en forma de comunidad de práctica (primer escenario), o en forma de red de prácticas (segundo escenario). Si en el estudio se determina que el grupo ECM está rindiendo frutos como comunidad de práctica, se desarrollará una guía que contribuya a identificar a una red de prácticas y a una comunidad de práctica y se identificarán las acciones que como comunidad de práctica han llevado a cabo.

De cumplirse el primer escenario, se identificarán las estrategias colaborativas que acontecen entre los profesores participantes del grupo, la manera en que los profesores y administradores generan conocimiento y lo utilizan en la práctica, lo que aprenden los miembros del grupo al participar como comunidad y cómo cambiaron las

relaciones entre profesores y administradores. En caso de estar ante el segundo escenario, se intentará identificar cómo percibe el grupo ECM el compromiso establecido en su posible comunidad y cómo generan conocimiento que no utilizan en la práctica dentro de sus escuelas, lo que les faltó aprender y qué cambio requieren en las relaciones entre los profesores y administradores miembros del grupo para que su colaboración tenga las características de una comunidad de práctica.

De funcionar como una red de prácticas, se considera identificar las acciones a llevar a cabo para fijar su establecimiento como comunidad, tomando en cuenta lo establecido por Wilkinson citado en Pavey et al (2007), quien indica que el valor del desarrollo de una comunidad estriba en los esfuerzos de las personas y no necesariamente en el logro de una meta. Wilkinson se enfoca en las interacciones, y en Pavey mencionan que éstas son la fuerza que dirige los esfuerzos para estimular la capacidad de la comunidad y para fortalecer su potencial de llegar a autodirigirse.

Ambos escenarios descritos en los párrafos anteriores se basan en el concepto de comunidades de práctica establecido por Wenger (1998), quien explica que en éstas, se tiene un compromiso mutuo por participar, comparten una misma meta que continuamente se renegocia al haber acuerdos y desacuerdos sobre ella, provocando el que sus miembros se mantengan unidos. También producen o adoptan un inventario formado por rutinas, palabras, herramientas, formas de hacer las cosas, historias, gestos, símbolos, acciones o conceptos.

Los escenarios se basan también en las afirmaciones de Wilkinson (1991), quien establece que bajo la teoría de la interacción de la comunidad se busca entender cómo las relaciones entre sus miembros cambian los atributos de la comunidad. En el primer escenario, los atributos de las comunidades de práctica no permiten su aislamiento, sino que cruzan y se conectan con sus fronteras de práctica. En el segundo escenario, sí repercuten en su aislamiento, por lo que sus miembros operan como una red de prácticas.

Al realizarse lo anterior, se pudieran llegar a identificar las acciones que el grupo de profesores y administradores de las escuelas E1-E9 requieren para no aislarse y para hacer su práctica pública. Con el fin de que, cuando la institución o la organización dé por finalizado el proyecto con el que se provee del tiempo, del lugar y

de los recursos que requiere la comunidad para reunirse, no se pierda la continuidad de las relaciones entre sus miembros y sigan renovándose y funcionando como una comunidad de práctica, para que, en un futuro, se enfrenten juntos a los nuevos cambios y retos o metas que estén por venir.

Con base en los antecedentes presentados surge la pregunta de investigación:
¿La forma de colaboración que se ha establecido entre los profesores y administradores del grupo ECM tiene las características de una comunidad de práctica?

De la que se desprenden las siguientes cuatro preguntas, cuyas respuestas servirán de apoyo para resolver la pregunta principal:

1. ¿Cuáles son las estrategias colaborativas que acontecen entre los profesores (participantes) miembros de una posible comunidad de práctica, desde la perspectiva de la práctica (compromiso mutuo), la comunidad (meta compartida), el dominio (inventario compartido) y la comunicación (relaciones entre sus miembros)?
2. ¿De qué manera los profesores generan conocimiento en una posible comunidad de práctica y lo usan en su práctica?
3. ¿Qué aprenden los profesores al participar en una posible comunidad de práctica y utilizar el conocimiento generado en sus prácticas docentes?
4. ¿Cómo cambian las relaciones entre los profesores miembros de una posible comunidad de práctica al comunicar y compartir intereses y valores y cómo repercute este cambio entre sus miembros, dentro y fuera de sus respectivas escuelas?

Al comparar al grupo ECM con las características de una comunidad de práctica se propone partir de los atributos que formuló Wenger (1998): dominio (inventario compartido), comunidad (meta compartida) y práctica (compromiso mutuo de continuamente negociar su contorno y mantenerse unidos). Y también lo formulado por Wilkinson (1991): comunicación (relaciones entre los miembros). Dado que el grupo propuesto como sujeto de investigación se desenvuelve en un contexto local, es necesario considerar la realidad mexicana, y más que eso, la que se vive en el estado de Nuevo León, México.

Al respecto, Moreno Castañeda (2001), indica que en el contexto mexicano, quienes administran buscan controlar las formas de aprender y enseñar, así como a quienes aprenden y enseñan. Por este motivo se investigaron no solamente a los profesores, sino también a los administradores (directivos, técnicos pedagógicos y la coordinadora del proyecto por parte del instituto), puesto que también participan del grupo ECM tomando o impartiendo cursos y/o replicando lo aprendido en sus respectivas escuelas.

Como parte del proceso para poder llevar a cabo este estudio, la investigadora asistió, con el fin de realizar la primera inmersión de campo, a una reunión entre la coordinadora del proyecto por parte del instituto con los directores y técnicos pedagógicos de las escuelas E1-E9. Esto con el fin de conocer a los miembros de las escuelas públicas y exponerles la teoría de las comunidades de práctica así como los objetivos de lo que en ese entonces era la propuesta de estudio. Como resultado, se obtuvo una primera percepción sobre el estilo de liderazgo de estos directores y técnicos pedagógicos de escuelas, sin embargo, hubo que confirmarla formalmente incluyéndolos en el grupo de participantes a estudiar.

1.3 Objetivos de la investigación

Tomando en cuenta las preguntas que rigen este estudio, se proponen los siguientes objetivos de investigación:

1.3.1 Objetivo general:

1. Identificar si la forma de colaboración que se ha establecido entre los profesores y administradores del grupo ECM tiene las características de una comunidad de práctica.

1.3.2 Objetivos específicos:

- 1.1 Distinguir cuáles son las estrategias colaborativas que acontecen entre los profesores (participantes) miembros de una posible comunidad de práctica, desde la perspectiva de la práctica (compromiso mutuo), la comunidad (meta compartida), el dominio (inventario compartido) y la comunicación (relaciones entre sus miembros).

- 1.2 Identificar de qué manera los profesores generan conocimiento en una posible comunidad de práctica y lo usan en su práctica.
- 1.3 Reconocer qué aprenden los profesores al participar en una posible comunidad de práctica y utilizar el conocimiento generado en sus prácticas docentes.
- 1.4 Determinar cómo cambian las relaciones entre los profesores miembros de una posible comunidad de práctica al comunicar y compartir intereses y valores y saber cómo este cambio repercute entre sus miembros, dentro y fuera de sus respectivas escuelas.

Los objetivos anteriores tienen el propósito de:

1. Distinguir una red de prácticas de una comunidad de práctica.
2. Conocer las acciones que se llevan a cabo en una comunidad de práctica de profesores.

1.4 Justificación

Los profesores que han impartido durante años un cierto tipo de enseñanza, actualmente identificada como tradicional, se enfrentan a grandes cambios que quizá repercutan en la forma de relacionarse con sus colegas. Estos profesores anteriormente trabajaban de un modo aislado al no hacer público su proceso de enseñanza. Nadie, ni los directores ni sus colegas, tenían injerencia sobre lo que hacían, siempre que cumplieran con el currículo. Ahora, cada vez más instituciones los animan y les ofrecen oportunidades para hablar de su práctica en público, para reconocer que hay nuevas y mejores formas de enseñanza, para aprender de ellas y para llevarlas a la práctica con el fin de discutir posteriormente su acción.

Los profesores se enfrentan con ello al escrutinio de su práctica, es decir, a la opinión de sus colegas y a las sugerencias de los directivos por cambiar las prácticas que antes consideraban exitosas. Esto modifica la manera en que los profesores se relacionan dentro de su escuela. Aunado a lo anterior, surgen oportunidades para asistir a sesiones fuera de su institución, ya no con el fin de ser parte de una audiencia que pasivamente escucha una nueva conferencia, sino para participar como actores del cambio de su práctica educativa. Esto es lo que sucede con el grupo de profesores y

administradores de las escuelas E1-E9 que participan en la posible comunidad de práctica a la que se hace referencia en este estudio.

A los profesores y administradores que laboran en las escuelas públicas de Nuevo León que fueron elegidas para formar parte del grupo ECM, quizá les resultó difícil en un principio saber que sus escuelas habían sido elegidas para participar en el grupo liderado por el instituto y el organismo público del área educativa. Esto se puede inferir al saber que han tenido que dedicar buena parte de su tiempo libre para adentrarse en las estrategias educativas propuestas para este grupo. Los profesores quizá asistieron motivados por la meta de mejorar su práctica educativa o tal vez fueron impulsados por sus directores.

Sin embargo, se desconoce si este grupo permanece en su forma original, es decir, si todos los profesores que trabajaban en las escuelas E1-E9 continúan laborando en ellas o si, como resultado de la decisión de su escuela de participar en este proyecto, algunos docentes hayan desertado de sus escuelas. Adicionalmente, se busca saber si la participación del profesor en los cursos que se imparten fuera de su horario laboral ha sido impuesta por los directores o qué tanto tiene que ver la participación voluntaria de los docentes en los cursos sabatinos y nocturnos.

Se justifica esta investigación porque en caso de que la participación de los profesores haya sido producto de una imposición arriba-abajo, no se podría llegar a hablar de una comunidad de práctica. Existen grupos que quizá surgen por imposición, como las redes de prácticas, pero las comunidades de práctica no, éstas se forman por la convicción de sus miembros ante una meta, un propósito y un compromiso en común. Y quienes lideran la iniciativa no obligan, sino que convencen. Por lo tanto, se deberá determinar a través de las preguntas que se les realicen a los participantes de este estudio, o por medio de la observación, si los profesores y administradores han logrado percibir de este posible sacrificio una ventaja para su desarrollo personal y profesional.

Las escuelas E1-E9 se encuentran ubicadas en municipios distintos al de Santa Catarina, por lo que además se debe considerar que el tiempo y la distancia no se encuentran a favor del profesor ni del administrador, es decir, quizá hubieran preferido tomar los cursos sello sabatinos en cada una de sus escuelas (los cursos de replicación nocturnos sí los toman en su lugar de trabajo, aunque los que trabajan dos turnos deban

regresar al primero un día a la semana para finalmente llegar a su casa tarde, esa noche) lo anterior es algo que también habría que indagar.

Al participar activamente en las prácticas colaborativas, el grupo de profesores y administradores debe de ir cambiando de algún modo la forma de relacionarse con sus colegas. En términos de su importancia social, educativa y cultural, se espera que el grupo ECM viva un proceso de cambio en donde, al compartir el inventario que resulte de su aprendizaje colectivo, lo prepare para el siguiente cambio, no que conduzca a los profesores o a las escuelas a la necesidad de desertar ante el cambio. Si se quiere que el cambio suceda, se debe buscar que los lazos que forman las relaciones entre los profesores miembros de una comunidad sean fuertes y duraderos, y esto puede surgir cuando se comparten experiencias y aprendizajes dentro y fuera de su posible comunidad.

Por este motivo es importante conocer qué estrategias motivan a una posible comunidad de profesores a compartir su inventario, producto de su aprendizaje colectivo, para científicamente, establecer acciones que promuevan que las comunidades de práctica, en el futuro, continúen unidas compartiendo aprendizajes y se encuentren listas para afrontar otro cambio con el fin de mejorar su práctica educativa. En la práctica, puede contribuir a que las comunidades de profesores lleguen a transformarse, de redes de prácticas, en comunidades de práctica, al llevar a cabo acciones que eviten su aislamiento.

1.5 Beneficios esperados del estudio

1. Desarrollar una guía que contribuya a distinguir una red de prácticas de una comunidad de práctica.
2. Identificar las acciones que se llevan a cabo en una comunidad de práctica de profesores.

1.6 Delimitaciones del estudio

Este estudio consideró realizar entrevistas a ocho profesores de diversos grados educativos, observar a seis profesores durante su práctica educativa, observar dos reuniones de aplicación de cursos pedagógicos y tecnológicos y llevar a cabo una sesión de discusión con administradores y algunos profesores que laboran en cuatro de las

nueve escuelas públicas que conforman el grupo ECM. Las cuatro escuelas participantes fueron seleccionadas por la diversidad de sus contextos al localizarse, cada una de ellas, en distintos municipios del estado de Nuevo León, como lo son: Monterrey, San Pedro, San Nicolás y Benito Juárez.

Se llevó a cabo, durante los primeros meses del año 2010, una entrevista inicial con las directoras de cada una de las cuatro escuelas, con el fin de que sugirieran a dos profesores que participaran activamente en el grupo ECM y que estuvieran dispuestos a participar en una entrevista. En cada escuela participante, por lo tanto, se tuvo contacto con dos profesores a quienes se les realizó una entrevista a profundidad utilizando un formato semiestructurado, por lo tanto, fueron ocho los profesores participantes en las entrevistas del estudio.

Adicionalmente, y con el propósito de comparar los resultados de las entrevistas con la observación, se observó a seis profesores mientras impartían sus clases en tres de las cuatro escuelas participantes. De estos seis profesores, tres participaron en las entrevistas y el resto no, esto ayudó a comprobar los datos obtenidos en las entrevistas pero al mismo tiempo a ampliar dichos datos con lo observado en el salón de clases a través de los tres docentes no entrevistados anteriormente.

También se asistió a dos cursos con el propósito de observar a los administradores y a algunos profesores del grupo ECM mientras se reunían para tomar dos cursos de aplicación, uno de estrategias pedagógicas y otro de estrategias con aplicaciones tecnológicas. Posteriormente, se condujo un grupo de discusión en el que participaron los administradores y algunos profesores del grupo ECM y finalmente se entrevistó a la coordinadora del grupo ante el instituto. Por otro lado, se analizaron algunos documentos como los estatutos del grupo, rúbricas de evaluación, evidencias del trabajo de los alumnos o de la planeación de los profesores, noticias del grupo y fotografías de algunas reuniones de los miembros del grupo o de los alumnos en el salón de clases.

1.7 Limitaciones del estudio

Como se había mencionado en un principio, la presente investigación contó con la participación inicial de ocho profesores que estuvieron dispuestos a ser entrevistados por la investigadora de este estudio. Los profesores participantes impartieron clases en

el ciclo escolar 2009-2010, que fue el ciclo en que se llevó a cabo el estudio, en diversos grados educativos de las cuatro escuelas públicas participantes. También se observaron a seis profesores impartiendo clases con lo que se pudieron identificar aspectos relacionados con la práctica docente y la respuesta del alumno ante las nuevas prácticas educativas. La sesión grupal con administradores y algunos profesores de las nueve escuelas del grupo ECM, así como las sesiones de observación de estos participantes en dos cursos de aplicación, sirvieron para entender la realidad que este grupo vivió durante el proceso de cambio educativo. La entrevista a la coordinadora del grupo por parte del instituto ayudó a confirmar o comparar los datos obtenidos por medio de entrevistas y observaciones a los profesores y directores del grupo. La aplicación de diversos instrumentos para su posterior análisis de datos y el contar con una variedad moderada pero representativa de participantes, permitió identificar la manera en que la colaboración entre los miembros del grupo ECM tiene las características de una comunidad de práctica.

Sin embargo, el llevar a cabo las entrevistas, las observaciones, el grupo de discusión y el análisis de documentos mencionados anteriormente, trajo consigo diversas limitaciones. Previamente al estudio de campo, éstas se identificaron como una posibilidad de que la investigadora pudiera enfrentarse a ellas:

El grupo de profesores participantes: un profesor que haya sido sugerido para participar del estudio por demostrar una activa participación en los cursos sello, de aplicación o de replicación del grupo ECM, no necesariamente indicará que lo anterior es cierto, ya que puede indicar que busca con esta actitud apoyar a su director u obtener algún incentivo externo al ser miembro activo del grupo.

Los participantes del estudio en las sesiones de observación: no se puede asegurar que todos los profesores observados en el salón de clases demuestren una variedad de perspectivas sobre lo que han aprendido y sabido aplicar con respecto a las nuevas técnicas de enseñanza de enfoque constructivista.

No se pudo asistir a los cursos sello en donde se reunieron los 175 profesores del grupo junto con los administradores por haberse llevado a cabo antes del inicio de este estudio, por lo que se cuenta solamente con la información expresada por los

participantes de lo que sucedió en esos cursos, con algunos documentos como fotografías o estatutos, mas no con la observación.

Se contó con tiempo para llevar a cabo las entrevistas individuales o grupales, las sesiones de observación en el salón de clases o en los cursos de aplicación mas no se tuvo el tiempo para asistir a otras sesiones que pudieron ser fuente de información importante, como las juntas de consejo técnico o de replicación. Por lo que la información obtenida de estas reuniones proviene solamente de la información proporcionada durante las entrevistas y del análisis de los documentos.

La capacidad de obtener la mayor cantidad posible de información explícita y de comprender el significado de la información implícita (gestos, posturas, silencios, tonos de voz, risas) dependió de la capacidad de la investigadora.

El lograr establecer lazos de confianza entre los participantes y la investigadora para con ello obtener la información, los datos o los documentos necesarios para llevar a cabo la investigación, dependió de la capacidad de la investigadora y de la disposición de los participantes para compartir los documentos.

La investigación de campo se limitó a cuatro de las nueve escuelas del grupo ECM. Lo anterior debido a que cada escuela se encuentra en diversos municipios del estado de Nuevo León, México, por lo que se vio mermada la posibilidad de considerar a todas las escuelas como participantes del estudio por motivos del tiempo relacionado con los desplazamientos y horarios para contactar a más participantes.

El tiempo para llevar a cabo la investigación se vio limitado a los primeros meses del año y a que la disponibilidad de tiempo de la investigadora coincidiera con las juntas, clases y sesiones de los participantes del estudio.

1.8 Definición de términos

Asociación Mexicana de Especialistas en Recuperación Electrónica de Información (AMEREI): Asociación regiomontana que inició en 1993 y terminó en el 2002, cuya misión fue buscar el desarrollo, tanto profesional como personal, de sus miembros (Ramos de Carvalho, 2009; Turnbull Muñoz, 2005).

Comunidad de práctica: aquellas donde sus miembros generan un conocimiento compartido y reflexionan sobre sus prácticas compartidas (Gadja y Koliba, 2008). Se tiene un compromiso mutuo por participar, comparten una misma meta que continuamente se renegocia y producen un inventario o repertorio (Wenger, 1998).

El instituto: pseudónimo para este estudio de la institución que lidera la formación del grupo ECM.

Entidad gubernamental educativa: pseudónimo para este estudio de quien es el enlace entre el instituto y las escuelas E1-E9.

Escuela de Clase Mundial (ECM): grupo formado por los profesores y administradores de nueve escuelas públicas del estado de Nuevo León, México, cuya intención es practicar una educación no tradicionalista basada en el trabajo colaborativo y buscando lograr un cambio hacia la excelencia académica (Huerco 2009, marzo 18).

Escuelas E1-E9: pseudónimo bajo el cual se reconoce en este estudio a las nueve escuelas que forman parte del grupo ECM.

Redes de práctica: aquellas que, aún teniendo una configuración social, viven situaciones de aislamiento al no salir de las fronteras de su unidad organizacional (Wenger, 1998).

Capítulo II. Marco teórico

En este capítulo se presenta el estado del arte sobre el tema de comunidades de práctica localizado a través de la literatura consultada en publicaciones arbitradas, tanto de publicaciones periódicas como de libros especializados. Esto se hace con el fin de que se comprenda el problema de investigación planteado en el capítulo anterior, cuando se explica que algunos grupos que se dicen ser comunidades de práctica, no funcionan como tales, pues continúan realizando viejas prácticas que les impiden llegar a serlo. Lo anterior se identifica como problema pues estos grupos corren el riesgo de quedar inactivos al no estar preparados para afrontar los cambios que se les presenten en el futuro. La pregunta que se plantea en el estudio es: ¿La forma de colaboración que se ha establecido entre los profesores y administradores del grupo ECM tiene las características de una comunidad de práctica?

Se pretende presentar aquí la literatura que aporte información respecto al tema de las comunidades de práctica de profesores para entender qué tipos de prácticas comunitarias existen y cuándo fueron surgiendo estas prácticas. También se busca saber el porqué de la adopción del término comunidades de práctica, la participación latinoamericana y mexicana en este tipo de prácticas, su evolución en las comunidades industriales y empresariales así como en las organizaciones escolares, las razones de su formación dentro de las organizaciones escolares y los factores que desmotivan o motivan a los profesores a participar en ellas.

Igualmente, conocer el efecto de las comunidades de práctica en el aprendizaje de los profesores, el tipo de administración que sirve como una estructura firme para el funcionamiento de las comunidades de práctica, las formas de participación de los profesores en ellas, la cultura que rodea a estas comunidades y los factores que promueven los ambientes de trabajo colaborativo. Por último, se realiza un análisis crítico tanto de la teoría como de los estudios empíricos presentados, con el fin de localizar algún vacío existente en la literatura científica de la actualidad que pueda ser factible de ser investigado.

Con esta revisión se busca contar con las bases teóricas para identificar a aquellas posibles comunidades de práctica de profesores que funcionan como tales, reconocer a las que no, y apuntar hacia aquellas que están en riesgo de no continuar con

sus prácticas, identificando los diversos factores que provocan esa posibilidad, ya que con esto se impide que los profesores mejoren su práctica educativa actual, acorde a los cambios que rigen al mundo en general.

Wenger (1998) señala que los profesores que se enfocan en la enseñanza no precisamente se están enfocando en el aprendizaje de los alumnos. La instrucción por sí misma no causa el aprendizaje, sino que es la que crea el contexto en el cual se busca que éste se lleve a cabo. Para el autor, el ambiente donde se produce el aprendizaje es en la práctica, y explica que la enseñanza y el aprendizaje no están ligados inherentemente, ya que muchos aprendizajes se llevan a cabo sin enseñanza y mucha enseñanza se da sin aprendizaje. El aprendizaje, expresa, es un proceso emergente, y la enseñanza es uno de sus tantos recursos estructurales.

Bajo esta perspectiva, Wenger (1998) afirma que el maestro y los materiales son recursos del aprendizaje. También indica que la importancia de la enseñanza radica en la forma en que la interacción se planea y en la forma en que la interacción emerge, por lo que explica que la interacción es una habilidad para enseñar y aprender que se debe formar tanto en los maestros como en los alumnos, ya que ésta conduce a la negociación de lo que resulte significativo para las partes involucradas, lo que recae en algo más que solamente asegurarse de que la mecánica de transmisión y adquisición de información se ha llevado a cabo. Esta negociación es la que produce la energía que se requiere para generar el aprendizaje.

McLaughlin y Talbert (2006) concuerdan con Wenger al decir que los profesores tienen el reto de cambiar o mejorar sus habilidades de enseñanza para impartir una instrucción de calidad a través de prácticas que promuevan la socialización fuera y dentro del salón de clases. Lo anterior es un reto porque este tipo de prácticas no son familiares para ellos, puesto que la concepción del aprendizaje es distinta. Por lo tanto, las autoras se pronuncian por una cultura escolar que favorezca la socialización de los profesores para que al interactuar entre ellos aprendan unos de otros y analicen las posibles mejoras en la enseñanza. Se busca que los profesores cambien su rol hacia un método más relacionado a la forma en que los alumnos aprenden.

Con ello, se espera llegar a toda la particularidad de alumnos, con un beneficio tanto para los profesores como para los alumnos. Beneficio que se obtiene al ir

logrando, año con año, resultados de aprendizaje más complejos, basándose en la perspectiva de que los alumnos cuentan con diferentes habilidades y tienen distintas necesidades de aprendizaje. De forma tal que factores como el conocimiento de los estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples y las características de las distintas etapas del desarrollo del alumno, son tomados en cuenta por el profesor para llegar a sus metas educativas (McLaughlin y Talbert, 2006).

Giles y Hargreaves (2006), indican que el aprendizaje complejo y colectivo se da por medio de la colaboración existente en las comunidades de práctica. Estas comunidades se distinguen por el trabajo en equipo y el liderazgo distribuido, y su logro depende de las capacidades personales de los profesores para realizarlo. Los autores apuntan hacia la necesidad de un cambio en la práctica del profesor, de un cambio de esquema de lo individual a lo social para la mejora de la enseñanza, por este motivo, este marco teórico contiene lo que se ha localizado en la literatura clásica y contemporánea respecto a los motivos que conducen a los profesores a interactuar entre sí participando en comunidades de práctica.

Desde la perspectiva de las comunidades de práctica, los profesores son quienes deciden lo que deben aprender a través de un proceso de reflexión y de responsabilidad colectiva entre colegas y no los administrativos o directores (McLaughlin y Talbert, 2006). Si la administración facilitara la formación de comunidades de práctica de profesores dentro de las organizaciones escolares, los docentes podrían contar con mayores oportunidades de participación y de colaboración más allá de los límites de su salón de clase o departamento académico.

Así, por medio del trabajo y la responsabilidad colectiva, éstos puedan llegar a obtener un aprendizaje significativo, mejorar su práctica docente y al mismo tiempo afrontar con más posibilidades de éxito los retos que vayan surgiendo debido a los constantes cambios en el ambiente educativo. A continuación se describen, en un primer apartado, los tipos de prácticas comunitarias de profesores que se mencionan en la literatura.

2.1 Tipos de prácticas comunitarias

En este primer apartado se analizan las distintas formas de referirse a las prácticas comunitarias, para, posteriormente, describir lo que caracteriza a cada una de

ellas. Se empieza por las comunidades profesionales, para seguir con las comunidades profesionales de aprendizaje, las comunidades de aprendizaje y las comunidades de práctica. En Wesley y Buysse (2001), se comenta que hay aspectos en común entre las distintas prácticas comunitarias, ya que en todas ellas se enfatiza en la necesidad de incrementar el diálogo interactivo entre los profesores sobre su conocimiento y sus prácticas profesionales, y coinciden también en que la reflexión y la investigación son la parte central para lograr mejoras en las prácticas. En el ámbito educativo, los profesores deben trabajar en comunidades cuyo objetivo sea centrarse en la mejora de la práctica como medio esencial para el logro de los resultados escolares (Gajda y Koliba, 2008).

2.1.1 Comunidades profesionales

En las comunidades profesionales los profesores trabajan en comunidad, compartiendo sus creencias y también su responsabilidad por la enseñanza. Desde este tipo de comunidades, los profesores buscan contrarrestar el hecho de que en las comunidades tradicionales los profesores se enfocan en cumplir con la misión de la escuela y basan su enseñanza en los alumnos promedio. En las comunidades profesionales de profesores se ve la forma de crear oportunidades para que todos los alumnos cumplan con los estándares de alto nivel en conocimientos y solución de problemas, tratando con ello de llegar a la educación igualitaria (McLaughlin y Talbert, 2001).

Calabrese (2004) indica que las escuelas pueden ser organizadas alrededor de la capacidad de los profesores de trabajar en comunidad. En Colbert et al (2006), señalan, por medio de un estudio, la forma de implementar un modelo basado en un proceso de retroalimentación. Dicho modelo busca fortalecer a los profesores y a otros miembros de la organización educativa para participar colaborativamente en las comunidades profesionales. El modelo descrito por los autores toma en cuenta la opinión de los profesores y de los administradores educativos para implementar una reforma educativa.

La reforma se centra en una cultura escolar que se esfuerza en dirigir la enseñanza a todos los alumnos, inclusivamente, para asegurar la extensión de las ventajas educativas que hayan sido dirigidas antes de forma exclusiva al grupo de estudiantes blancos y de clase media, que es el caso específico de este estudio. Collinson y Fedoruk (2001), argumentan que las fallas de las reformas educativas en los

Estados Unidos serían predecibles si las escuelas no se convierten en lugares donde los profesores, al igual que los alumnos, pudieran aprender, y enfatizan en la necesidad de una carrera de aprendizaje a largo plazo e interacciones colegiales para todos los profesores.

Pomson (2005), señala que las comunidades profesionales evitan el aislamiento del profesor en su salón de clases. Supovitz (2002) coincide con Lieberman y Miller (2005) al decir que éstas representan la forma efectiva de mejorar la instrucción. Esta mejora es con el fin de preparar a los alumnos para un trabajo productivo por medio de un nuevo estilo de aprendizaje de tipo constructivista basado en el esfuerzo. El tipo de aprendizaje descrito es lo que demanda la sociedad actualmente, dentro de un entorno más democrático, y este entorno lo ofrecen las comunidades profesionales.

Giles y Hargreaves (2006) explican que las comunidades profesionales en las escuelas se distinguen por el trabajo colaborativo y por la colección y uso de evaluaciones y otros datos. Lo anterior representa el progreso de las prácticas a través del tiempo por medio de una investigación. Coinciden con ellos Scribner et al (1999), porque dicen que los miembros de estas comunidades comparten e interpretan la información y con esto contribuyen a mantener e incrementar la memoria organizacional. Además, comparten también normas y valores, se enfocan en el aprendizaje del alumno y participan de un diálogo reflexivo a través del cual se desprivatizan y mejoran sus prácticas.

2.1.2 Comunidades profesionales de aprendizaje

Al igual que en las comunidades profesionales, las comunidades profesionales de aprendizaje buscan llegar a una educación igualitaria para los alumnos, ya que en Scribner et al (1999) señalan que la enseñanza se debe enfocar en el alumno como propósito fundamental de las escuelas. York-Barr y Duke (2004), proponen crear oportunidades para que los profesores participen en comunidades profesionales de aprendizaje ya que, al ser parte de ellas, se puede compartir la experiencia docente. El establecer comunidades profesionales de aprendizaje no es costoso y sí es gratificante profesionalmente. Sin embargo, en Gajda y Koliba (2008), se apunta que un sistema de colaboración eficaz de este tipo no surge espontáneamente o por invitación. Debe de

haber un propósito para que esto ocurra y que surja de parte de los administradores educativos.

2.1.3 Comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje, como las comunidades profesionales y las comunidades profesionales de aprendizaje, también se enfocan en el aprendizaje de todos los alumnos y buscan que la mejora en la práctica de los profesores sea continua. Pero por otro lado, estas comunidades se caracterizan por un liderazgo fuerte tanto de parte del director como de los encargados de los departamentos académicos. Cuando estos dos tipos de liderazgo coinciden, se obtienen suficientes recursos y beneficios que conducen a transformar o reformar la forma en que se imparte la educación (McLaughlin y Talbert, 2001). Bajo esta cultura escolar, caracterizada por la socialización de los profesores, surge la crítica y se unen las experiencias de los docentes (Wood, 2007).

En las comunidades de aprendizaje, los roles van más allá del estatus y del poder, y se enfocan en construir relaciones basadas en la confianza (Chirichello, 2004). De acuerdo a York-Barr y Duke (2004), se debe facilitar el desarrollar comunidades de aprendizaje a través de toda la organización. De tal forma que se confronten las barreras de la cultura y de la estructura de la escuela y se transformen las ideas en acciones sustentables, creando y nutriendo una cultura de éxitos.

Las comunidades de aprendizaje funcionan como el medio para lograr el núcleo escolar que sostenga la colaboración entre los profesores (Gajda y Koliba, 2008). En Doyle (2004) se pronuncian por las nuevas formas de pensar respecto al desarrollo de comunidades de aprendizaje. En estas nuevas formas se dejan de lado las ideas jerárquicas y sus miembros se adaptan a nuevos roles que tienen que ver con la colaboración. Esta colaboración conduce a liderar y administrar la cultura escolar, examinar las prácticas actuales y compartir la toma de decisiones.

2.1.4 Comunidades de práctica

En las comunidades de práctica se ven reflejados los valores y creencias de las comunidades de aprendizaje o comunidades profesionales de aprendizaje, pues se enfocan en el aprendizaje equitativo de los alumnos, sin embargo, aquí se habla de un

aprendizaje significativo, es decir, ése que cambie al ser humano cuando adquiere una nueva identidad (Wenger, 1998). También coinciden con las comunidades de aprendizaje en que buscan la mejora continua, pues sus metas van más allá de un cierto periodo de tiempo o de cumplir con una necesidad particular (Buysse et al 2003). Al igual que en las comunidades de aprendizaje, existe un fuerte liderazgo entre sus miembros, pues trabajan en equipo enfocándose en la reestructuración y cambio de cultura del ambiente de trabajo (McDonald y Klein, 2003).

Sin embargo, las comunidades de práctica se caracterizan por distinguir que el corazón de su práctica profesional está compuesto por un triángulo. Las partes de este triángulo son: profesores, alumnos y contenido, pero están también conectados a algo más grande, fuera de sus fronteras (Buysse et al 2003). También se distinguen por lograr que a los profesores se les provea de autonomía y motivación para tomar decisiones que sean de interés para todos los alumnos, mejorando al mismo tiempo su propio aprendizaje (Supovitz, 2002).

Gajda y Koliba (2008) refieren que el término de comunidad de práctica fue utilizado por primera vez para describir la forma en que los grupos generan un conocimiento compartido y reflexionan sobre sus prácticas compartidas. Explican que son grupos de profesores que se reúnen para compartir preocupaciones, problemas o la pasión por algún tema. Para con ello, profundizar en sus conocimientos y experiencias en el ámbito educativo, debido a su interacción.

Lieberman y Miller (2005), al igual que Supovitz (2002), explican que Wenger desarrolló la teoría social de aprendizaje, a la que llamó comunidades de práctica. Las comunidades de práctica se basan en el trabajo en equipo. Para Lieberman y Miller, las comunidades de práctica generalmente pueden ser definidas como un grupo de profesionales y otros asociados que buscan y comparten empresas de aprendizaje comúnmente enfocadas en algún tema particular. Collinson y Fedoruk (2001) concuerdan con Supovitz (2002), quien expone que para que el trabajo en equipo sea adecuado se debe asignar tiempo para juntas comunes, para tener frecuentes conversaciones colegiales acerca del trabajo de los alumnos. La gente, dicen, hace mejor su trabajo si aprende cómo hacerlo más efectivamente, y esto se logra si continuamente exploran las formas de hacerlo mejor.

Por otro lado, en Pavey et al (2007) indican que tanto Kaufman como Wilkinson describen el enfoque de interacción de las comunidades de práctica, diciendo que la interacción hace de la comunidad un campo dinámico en lugar de un sistema, por la red de interacciones sociales que integra diversos intereses y valores de la comunidad en una sociedad local. Los autores mencionan que cuando los miembros de la comunidad prefieren tomar decisiones entre ellos, más que dejar que otros las tomen por ellos, reflejan el deseo de dirigir su futuro y crean una práctica en común para el desarrollo de la comunidad. Concluyen diciendo que la meta en el desarrollo de una comunidad desde la teoría de la interacción es la de construir una comunidad que sea dirigida más completamente por sus miembros de acuerdo a sus valores y a sus intereses.

El construir comunidades de práctica puede mejorar la educación, y este modelo es prometedor porque altera las relaciones lineales o jerárquicas usualmente usadas para transmitir la información. Al participar en ellas, todos crecen profesionalmente cuando comparten, desarrollan y transforman lo que saben sobre sus prácticas efectivas. Se establece también un ambiente de confianza entre sus miembros, aumentando con esto la posibilidad de relacionarse a largo plazo dentro de estas comunidades (Buysse et al 2003). En el segundo apartado, se detalla cronológicamente la forma en que fueron surgiendo las prácticas comunitarias en la comunidad en general.

2.2 Análisis cronológico de las prácticas comunitarias

Debido a que en la revisión de la literatura se han encontrado distintas denominaciones para la práctica comunitaria, este segundo apartado tiene como objetivo realizar un análisis cronológico que refleje la década o el año de surgimiento, en esta revisión de la literatura, de los distintos términos comunitarios. Dado que el desarrollo del análisis toma como base la mayor parte de la información referida en este documento, se colocan anexos con esquemas que describen a detalle el surgimiento de los distintos conceptos relativos a las prácticas comunitarias.

El primer esquema describe los conceptos que tienen que ver con las prácticas comunitarias y el año en que fueron surgiendo en la literatura revisada, en él, se identifica por ejemplo al año de 1669 como distintivo de la creación de una comunidad tradicional (ver Anexo 2). De este esquema general se desprenden siete más, uno para cada concepto o grupos de conceptos utilizados en la literatura. El segundo esquema

cronológico detalla algunas de las comunidades tradicionales, las personas que han investigado al respecto y la forma particular en que se visualiza cada una de ellas. Siles González (2005), explica que fue Boyle quien crea la llamada “Comunidad de caballeros con una mente similar” quienes le ayudaban a validar sus experimentos científicos. También es aquí donde Smith (2009) identifica a Schön como el mayor teólogo de la sociedad de aprendizaje (ver Anexo 3).

El tercer esquema explica cómo las organizaciones de aprendizaje, el desarrollo organizacional y el aprendizaje organizacional surgen en la sociedad industrial. Fernández Rodríguez (2008), explica que Drucker es quien visualiza a la sociedad industrial a través de una filosofía liberal basada, entre otros elementos, en las personas (ver Anexo 4). El cuarto esquema, referente a las teorías relacionadas con las prácticas comunitarias, parte de 1987, año en el que Buysse et al (2003) refieren a Schön, doctor en filosofía por la universidad de Harvard, de acuerdo a Smith (2009), cabe aclarar que este esquema no incluye la teoría de la interacción de comunidades desarrollada por Kaufman y posteriormente por Wilkinson.

Buysse et al (2003), asocian a Schön con la teoría de la práctica reflexiva, quien a su vez, indica Lagemann (2003) citando a Henson, se influenció por el filósofo y educador americano relacionado con el constructivismo, John Dewey. Lagemann (2003) describe a Dewey como un “conexionista y pragmático que pensaba que la ciencia educativa era todo lo que entraba en los corazones y las mentes de los maestros, y lo que les permitiría organizar las experiencias educativas de tal manera que alentarían el aprendizaje en los niños” (p. 555).

Para Chadwick (2001), el enfoque constructivista en el aprendizaje ha tomado auge en América Latina influenciándose por la reforma curricular de España, para lo cual cita al Ministerio de Educación de ese país de 1989, y debido a que algunas universidades de países latinoamericanos cuentan ya, o se están dirigiendo, hacia un currículo constructivista. El enfoque constructivista surge de la ideas de Piaget, sin embargo, otros importantes investigadores y teóricos se unieron a estas ideas, como Vygotski o Dewey, cuando el primero se refiere a los procesos sociales entre alumnos y el segundo al énfasis en el autodescubrimiento del alumno (D'Eramo, 2000) y en la experiencia compartida que se da a través de la comunicación (Morán, 2009).

Alonso (2008) explica que Dewey y Vigotsky se ubican junto a teóricos de la corriente constructivista que se adentra en la pedagogía progresista de la talla de: Freinet, Freiré y Montessori. Sin embargo, para Dewey no siempre fue así, ya que de acuerdo a Morán (2009), durante las décadas que siguieron a la Segunda Guerra Mundial el pensamiento de este teórico iba acorde a las dos corrientes filosóficas con mayor influencia en la postguerra, el positivismo lógico y la filosofía analítica. Por otro lado es en 1936 cuando, indica Pruzzo (2004), se avizora en Dewey un enfoque constructivista cuando éste afirma que la realidad final de la ciencia de la educación no se encuentra en los laboratorios experimentales sino en las mentes de las personas que participan del proceso educativo.

Al respecto, Guba (1990) reporta lo escrito por Phillips cuando indica que se puede decir que los recientes avances filosóficos de la ciencia se han visto influenciados por Dewey, quien prefirió cambiar el término de “la verdad” al reportar los resultados de algún estudio, por el de “afirmación garantizada” ya que considera que este último término no es permanente, es decir, puede ser modificado a futuro como producto de una nueva investigación. Es necesario aclarar que Phillips recalca lo anterior en un reporte relativo a la ciencia post positivista, cuya corriente (que impulsa el uso de un enfoque, mas no un paradigma, el cualitativo) sitúa a la investigación en un contexto natural. Con lo anterior se intenta responder a las posibles fallas detectadas por algunos teóricos en el paradigma positivista, la cual define los resultados de las investigaciones como objetivos y absolutos. Por lo que en Guba no identifican a Dewey, como sí lo define Alonso (2008), en el terreno constructivista.

Chadwick (2001) explica cuáles son las metodologías que actualmente se identifican como parte del enfoque constructivista: el lenguaje total, la enseñanza de estrategias cognitivas, la enseñanza cognitivamente guiada, la enseñanza apoyada (en inglés scaffolded), la enseñanza basada en la alfabetización (en inglés literacy, por lo que en el análisis de los datos y en las conclusiones del estudio el término que se utiliza es el de literacidad) y el descubrimiento dirigido, entre otras.

El autor enfatiza en que el aprendizaje debe ser significativo y dice que el construir significados nuevos no es un asunto de transmisión, memorización, ni de acumulación de conocimientos, sino que depende de un papel activo, de interacción social y comunicación por parte del alumno y con el apoyo del profesor, para aprender

por medio de estrategias que conduzcan a la manipulación, revisión, expansión y asimilación de la información.

Para Dewey, de acuerdo a Morán (2009), era esencial reconocer la diferencia entre lo que es una asociación y lo que es una comunidad, indicando que la asociación es física y orgánica, mientras que la comunidad es moral. Sin embargo, identifica a la asociación como el primer eslabón para la creación de una comunidad. Scribner et al (1999), por su parte, indican que Schön relaciona a la teoría del aprendizaje organizacional con las comunidades profesionales.

Otras teorías descritas en este esquema son la teoría de la acción basada en equipos y la teoría social del aprendizaje (Supovitz, 2002), la teoría institucional (Rusch, 2005), la teoría social (Sánchez Díaz de Rivera, 2009), quien explica que ésta tiene sus raíces en Hegel, educador europeo. Henson (2003), describe también, entre otras teorías y enfoques, a la corriente sociocultural. Opina que ésta se basa en varias ideas, entre ellas la de Marx, filósofo, economista y revolucionario activista alemán de acuerdo a Adler (s.f.) y Vygotsky, sociólogo ruso del siglo XX (ver Anexo 5).

En el quinto esquema, se explican varios conceptos referentes a las prácticas comunitarias, algunos de los cuales se relacionan ya con la organización escolar. Se ubica al año de 1988 como aquél en el que surge el movimiento de profesionalización de los docentes (Little, 2003). Se describe la forma en que se van introduciendo los conceptos de comunidades dentro de la investigación y la práctica, se identifican los aspectos en común que tienen las distintas prácticas y se enlistan las diferentes nomenclaturas utilizadas para describir la colaboración entre profesores. (ver Anexo 6). Se puede visualizar, en el sexto esquema, el desarrollo que ha tenido a través de los años la investigación y la práctica dentro de las denominadas comunidades profesionales (ver Anexo 7), término que es utilizado en el año de 1990 por Johnson, según lo descrito por Pomson (2005). Aquí se describe la relación que tienen con el constructivismo, sus características, enfoques y elementos críticos para formarlas. En el séptimo esquema se detallan lo que son las comunidades de práctica, término utilizado por primera vez en 1991. Se indica cómo este tipo de prácticas surgen en respuesta a algunas barreras para el desarrollo profesional universitario (Buysse et al, 2003).

Se detallan, en el séptimo esquema, las características de las comunidades de práctica y lo que las lleva a diferenciar de otros tipos de prácticas comunitarias. Por último, se registra el éxito que han tenido al promover la colaboración entre profesores y por hacer su práctica pública, de acuerdo a Wood (2007) (ver Anexo 8). El octavo y último esquema, se refiere a las comunidades de aprendizaje, que de acuerdo a la literatura consultada en este estudio, es en 1998 cuando se empiezan a detallar sus bases, características y objetivos. También se mencionan las teorías con las que se relacionan y el papel que juegan los profesores al participar en ellas (ver Anexo 9). En el siguiente apartado, el tercero, se explica el motivo por el cual se adopta el término de comunidades de práctica de profesores para los fines de este documento.

2.3 Adoptando un término: comunidades de práctica

Las prácticas que más destacan en esta revisión de la literatura son, por un lado, las comunidades de práctica, de acuerdo a Buysse et al (2003); McDonald y Klein (2003); Wenger et al (2002); Wesley y Buysse (2001); Wenger (1998). Y, por otro lado, las comunidades profesionales de aprendizaje, según lo reportado por Wood (2007); Giles y Hargreaves (2006); Loertscher (2005); Little (2003); Supovitz (2002); McLaughlin y Talbert (2001). Las comunidades de práctica y las comunidades profesionales de aprendizaje toman en cuenta la meta de la organización, pero están enfocadas principalmente al conocimiento y al aprendizaje de la comunidad (Wenger et al 2002).

Las prácticas comunitarias comparten aspectos en común como la colaboración, las ideas, el aprendizaje, el lenguaje, el compromiso, los valores, los intereses, las herramientas, las imágenes, el sentimiento de comunidad y el diálogo, entre otros, siendo “la reflexión y la investigación las prácticas centrales” (p.118) para ampliar el conocimiento y lograr mejoras en la enseñanza de las escuelas (Wesley y Buysse, 2001). Wenger (1998), menciona además que las prácticas comunitarias comparten la identidad, el significado que se le da a la experiencia, las trayectorias de aprendizaje y el sentimiento de pertenencia, entre otros aspectos.

Considerando la explicación de Buysse et al (2003), quienes dicen que las comunidades de aprendizaje son intentos anteriores a las comunidades de práctica, y debido a que Wesley y Buysse (2001), consideran a las comunidades de práctica como

un tipo de práctica menos conocida pero que ha visto su acogida en el campo de la educación recientemente, son estas últimas, las comunidades de práctica, la base que dirige a esta revisión de la literatura. En el siguiente apartado, el cuarto, se describe la participación de los organismos educativos, latinoamericanos y mexicanos, en las prácticas comunitarias.

2.4 Participación latinoamericana y mexicana en comunidades de práctica

Dada la importancia de considerar los factores sociales, políticos y culturales al desarrollar actividades colaborativas (Wesley y Buysse, 2001), se hace un recuento de lo que sucede en el contexto latinoamericano y mexicano en lo referente a la participación comunitaria dentro del ámbito educativo. En Medina Vásquez (2002), se señala que América Latina está en riesgo de quedarse fuera de lo que rige al mundo actualmente, es decir, una economía basada en los conocimientos y en la información, al no adaptarse a los cambios con la velocidad requerida. En América Latina, dice, predomina la resistencia al cambio.

Respecto a lo que ocurre en México, Moreno Castañeda (2005) relata que en las escuelas hay una fuerte tendencia a operar de la forma tradicional, por el afán de la organización de tener el control de los tiempos, los lugares, los contenidos y los modos de aprender y de enseñar. El marco cultural latinoamericano y mexicano existente en las prácticas comunitarias actuales, se puede reflejar con lo expresado por Gajda y Koliba (2008). Ellos explican que el aislamiento del profesor y la mentalidad sobre las prácticas individualistas siguen estando muy arraigados en la cultura de la escolarización. Los profesores se pueden sentir incómodos al colaborar, ya que están acostumbrados a trabajar con una autonomía casi exclusiva.

Algo de lo que ocurre en la época actual, con las prácticas comunitarias latinoamericanas y mexicanas, se podría comparar con lo que solía suceder en los años treinta en los Estados Unidos, de acuerdo a Lagemann (2003), quien refleja el desdén de los docentes por colaborar para ayudar a mejorar los programas escolares. El quinto apartado que a continuación se presenta, refleja la forma en que se fueron evolucionando y desarrollando las comunidades de práctica dentro de las organizaciones escolares.

2.5 Evolución y desarrollo de las comunidades de práctica en las organizaciones escolares

En este apartado se examinan primero las causas por las que se han formado las comunidades de práctica en los ámbitos industriales y empresariales, para posteriormente analizar las razones por las que surgen las comunidades de práctica en las organizaciones escolares. Debido a que las comunidades de práctica de profesores son distintas entre sí, se revisan los factores que motivan o desmotivan a los docentes que participan en ellas. Por último, se describe el tipo de aprendizaje que obtiene el profesor al moverse de un ambiente individualista a uno colectivo para participar con sus colegas en las comunidades de práctica.

2.5.1 Causas para la formación de comunidades de práctica en las organizaciones industriales y empresariales

En el decenio de 1990 surgieron muchos libros especializados que trataron el tema de las organizaciones de aprendizaje. Este tipo de organizaciones sustituyó a las de la cultura de la excelencia y a las del control total de calidad del decenio de 1980. La razón, que era necesario pensar más allá de los límites de la organización e indispensable tomar en cuenta todo lo que iba surgiendo en el mundo exterior, estando atento a las necesidades de clientes y proveedores (Iles, 1994).

Buyse et al (2003), concuerdan con Wenger et al (2002), en que se requiere un cambio que invite a volver a pensar desde un marco participativo. Comentan que la organización actual necesita de una estructura que encaje con la forma en la que se desarrolla el mundo globalizado. Una empresa debe interactuar con todos los elementos fronterizos que la circundan. Las comunidades de práctica son los elementos de la organización que, desde su concepción, llevan implícito el relacionarse e interactuar con toda la variedad de organizaciones y comunidades externas a la empresa.

En esta serie de interacciones, explican, el conocimiento se vuelve un aspecto esencial. Al mismo tiempo que las comunidades de práctica dentro de las organizaciones ayudan a mantener y a desarrollar nuevas ideas y conocimientos internos, los van desarrollando, intercambiando y fortaleciendo por medio de la comunicación fronteriza. Aquella que, de acuerdo a McLaughlin y Talbert (2006), se lleva a cabo con los padres de familia, desarrolladores profesionales, proveedores,

accionistas, empresas, gobierno y otros miembros de la comunidad. Con lo que se permite que mejore la calidad de sus productos debido a que establecen un buen nivel de confianza al aprender entre organizaciones, lo que conlleva a que el conocimiento crezca a todo su potencial.

Willinsky (2005), indica que el conocimiento es clave en la sociedad actual pues es un bien tangible ya reconocido dentro de la competencia global, pues incluso puede ser ya patentable. El autor comenta que hoy en día operan los trabajadores del conocimiento, y explica que este término fue utilizado primero por Peter Drucker en el libro titulado *Administración por Resultados* y que fue escrito en 1964. Al respecto, Drucker (1998) comenta que los trabajadores del conocimiento, a diferencia de los trabajadores de fabricación manual, llevan cargando siempre con ellos su más importante recurso, que es el conocimiento mismo.

Dado que éste “produce recursos móviles” (p.18), se incrementa el número de trabajadores que se identifica más por lo que sabe que por la empresa que les paga. A este tipo de trabajadores los llama “trabajadores itinerantes” (p.18), cuya movilidad y flexibilidad es más posible en la economía del conocimiento, al llevarlo consigo y al trabajar en cualquier lugar y en cualquier momento.

Wenger et al (2002), comentan que entre los miembros de una comunidad de práctica se va creando un círculo de aprendizaje que es diferente a la típica matriz organizacional en donde se distribuye la autoridad y se administran los recursos. Iles (1994) explica que para llevar a cabo un aprendizaje de la organización a largo plazo se requiere de cambios estructurales en ella. Cambios como una mayor descentralización en las responsabilidades, aptitudes para participar en trabajo en equipo auto dirigido y el desarrollo de nuevas competencias para aprender a aprender. Lo anterior coincide con lo expresado por McLaughlin y Talbert (2001), quienes indican que, hoy en día, los trabajos son menos rutinarios.

2.5.2 Razones para la formación de comunidades de práctica en las organizaciones escolares

Desde que Henry Ford implementó con eficacia la línea de montaje para la fabricación de autos, se empezó a aplicar en las escuelas una lógica similar al producir ciudadanos educados con un enfoque del estudiante como si fuera un producto. Dentro

del salón de clases, bajo esta lógica de producción, el profesor experimenta una forma de trabajar regida por una cultura basada en el aislamiento (Steel y Craig, 2006). Supovitz (2002) explica que los sistemas de producción industrial del siglo 20 empatan con el modelo educativo tradicional de la enseñanza basada en la memorización. Stair (1994) concuerda con lo anterior, ya que dice que por varios decenios la educación estuvo abiertamente orientada a la asimilación.

En Wood (2007) se recuerda que la educación pública a las masas se inicia en un era en la que predominaba la ideología de la técnica racional, por este motivo, a los maestros se les designó un rol técnico acorde a esa ideología, y fueron destinados a implementar las ideas de otros. Se explica también que los profesores, bajo la ideología racional, transmiten exclusivamente lo que cuenta como conocimiento. Se recalca que este tipo de práctica ha permanecido en las escuelas públicas durante cerca de 100 años, diciendo que en ella los profesores han sido premiados más por su obediencia que por participar en diálogos críticos, inquisitivos e innovadores (Wenger, 1998).

Bajo la premisa de la técnica racional, continúa Wood (2007), los profesores buscan tener control y eficacia sobre su grupo. La única forma en que creen poder hacerlo, es teniendo la puerta del salón de clases cerrada, ya que para algunos de ellos, la idea de hacer pública su clase resulta intimidante, pues durante todos estos años han trabajado más allá del escrutinio de otros adultos. En consecuencia, los profesores han mantenido también para sí mismos sus dudas, miedos y errores.

Como contraste a lo anterior, Wenger (1998) explica la teoría social del aprendizaje, diciendo que el ser humano es de naturaleza social, y que por lo tanto el aprendizaje, que es la transformación del conocimiento, no debe ser visto como un proceso individual. Se debe de centrar en el aspecto social, en donde el conocimiento se pueda compartir. En el ámbito académico, las comunidades de práctica se han formado por la necesidad de un cambio en la forma en que se concibe una escuela, según lo referido por Scribner et al (1999). Es decir, ya no como instituciones racionales que comúnmente tienen una estructura jerárquica de arriba hacia abajo, sino como instituciones escolares que trabajen como comunidades, caracterizadas por un estilo contrario al burocrático.

Los líderes educativos se sienten cada vez menos familiarizados con la complejidad cultural de sus comunidades escolares debido a la diversidad y movilidad. Por lo que Webber y Robertson (2004) señalan que en lugar de pensar ¿qué podemos enseñar?, se ha cambiado la perspectiva a: ¿qué podemos aprender? Lo que representa el desarrollo de la “humildad cultural”, (p. 272).

Como consecuencia de la necesidad de un cambio en el ámbito educativo, Doyle (2004) comenta que muchos educadores de hoy en día están discutiendo las nuevas visiones que se tienen para transformar las escuelas en comunidades. Pero dice que mientras que las investigaciones sobre escuelas efectivas no empiecen a enfatizar en el rol del liderazgo en la instrucción, la responsabilidad sobre el liderazgo caerá casi por completo en las manos de los directores, quienes continuarán gobernando de una forma jerárquica.

2.5.3 Factores que desmotivan a los profesores a participar dentro de las comunidades de práctica

En ocasiones los profesores se sienten estresados (Giles y Hargreaves, 2006), y entonces todo el grupo de colegas es parte de eso, de lo que denominan “pensamiento grupal” (p.127). Pero estos son problemas que se deben a la evolución en el ciclo de vida de la comunidad y surgen cuando se viven momentos que se caracterizan por la falta de recursos económicos. Lo anterior genera medidas de austeridad y esto conduce a la falta de tiempo. El motivo es quizá que los profesores cuentan con pocas horas libres y algunas veces en esas horas sustituyen clases, ya que quizá no se cuente con profesores sustitutos, o quienes están, tal vez no cuentan con la suficiente preparación.

Es en estos momentos, como lo hicieron en una escuela en donde Giles y Hargreaves (2006) realizaron un estudio de campo, cuando se debe de trabajar en el reconocimiento, la actitud y la moral de los profesores y en donde el papel de los líderes, tanto administrativos como docentes, cobra gran importancia. El éxito o fracaso de las comunidades de práctica reside en los profesores, por lo que es necesario que tomen parte de la responsabilidad colectiva y busquen soluciones efectivas. Es necesario que sean líderes del cambio, por lo que la revitalización y el fortalecimiento deben dirigirse hacia quienes trabajan directamente con los alumnos, es decir: los profesores (Wood, 2007; Pomson, 2005; Wohlstetter et al 2003; Wenger, 1998).

Lo que dificulta que se logre el trabajo en comunidad, de acuerdo a Rusch (2005), es que la gente trabaja muy duro para reproducir los sistemas organizacionales que mejor conocen, porque la sociedad prefiere lo que es predecible. Por este motivo, Pomson (2005) opina que aunque la organización de trabajo diario deja espacio para que los profesores colaboren, pocos lo hacen, o pocos son capaces de formar relaciones colaborativas sin un apoyo activo.

York-Barr y Duke (2004) explican los motivos de la poca colaboración cuando comentan que tradicionalmente los profesores han socializado para lo privado, para ser seguidores y no para asumir responsabilidades fuera del salón de clases. También comentan que como una de las normas prevalecientes en la profesión de enseñar es la de la equidad, el profesor que da un paso adelante para asumir el rol de liderazgo al participar en una comunidad de práctica es visto por los demás como que se está saliendo de la línea.

Un problema significativo con los roles de liderazgo formal ha sido el conflicto que se crea con esta norma. Respecto a sus prácticas, de acuerdo a Mai (2004), existe una tendencia de los profesionales en todos los campos, educativos o no, de no mostrar o no enseñar sus métodos y técnicas por lo que, al no compartir sus conocimientos con otras personas, al no mostrar su “conocimiento tácito” (p. 217) concepto que explica el autor que surge del filósofo Michael Polanyi en 1966, los métodos y técnicas de una persona experta representan poco potencial de mejora para la organización entera.

Este tipo de práctica se da también en el ámbito educativo, por lo que Penuel y Riel (2007) apuntan a que es un hecho que los profesores trabajan dentro del salón de clases por cuenta propia, por lo que necesitan abrirse a nuevas oportunidades para que el conocimiento tácito se haga más explícito y así poder explorar nuevas filosofías y estrategias de enseñanza en un lenguaje que todos puedan comprender. Los profesores, como grupo, representan una mezcla interesante de profesionales con quienes compartir y colaborar.

Lo anterior se da cuando, por ejemplo, los profesores veteranos comparten con los novatos. Sin embargo, explican que lo normal es que haya dos comunidades separadas en la escuela, como la de profesores veteranos y la de profesores novatos, quienes forman grupos con diferentes perspectivas, experiencias y valores, olvidando

que, a través de la colaboración y del diálogo reflexivo, juntos pueden construir un nuevo conjunto de valores y creencias (Scribner et al 1999).

A veces, expone Wenger (1998), se cree que se ha formado una comunidad de práctica, pero él explica que no todos los grupos de gente pueden ser considerados como comunidades de hecho, aún y cuando su práctica se acerque de forma muy estrecha a la filosofía de este tipo de comunidades. Dice que no es necesario que todos los participantes interactúen entre sí y que todos se conozcan muy bien, pero comenta que entre menos lo hagan, su comunidad será más una red con un conjunto de prácticas relacionadas, que una comunidad de práctica. Tampoco es necesario que todos traten de lograr una sola meta, pero explica que entre menos personas lo hagan, más miembros se cuestionarán qué es lo que están tratando de lograr, es decir, no habrá un aprendizaje significativo para la comunidad, por lo tanto, no habrá una comunidad de práctica.

En Scribner et al (1999) se comenta que algunas veces hay cierta tensión cuando los profesores buscan trabajar en equipo entre colegas para lograr mejores prácticas para sus alumnos, puesto que en ocasiones este tipo de ética, basada en la reflexión crítica y la colaboración, se contrapone con las necesidades burocráticas de jerarquía y control. Finalizan diciendo que son los profesores quienes deben de negociar estas tensiones. Giles y Hargreaves (2006) concuerdan con (Fink, 2000; McLaughlin y Talbert, 2001; Talbert, 1995), al decir que es muy difícil establecer comunidades de práctica pues tienen un legado jerárquico muy arraigado de administración arriba-abajo, además de una fragmentación departamental por materia.

Para Scribner et al. (1999), la persona que lidera un proceso de cambio educativo por lo regular se encuentra, dentro de la jerarquía organizacional, en los niveles más altos de la organización. De esta forma, se enfrenta a un doble desafío, por un lado, implementar y hacer valer los principios fundamentales de la burocracia organizacional, y por otro, promover, sugerir y conducir a los profesores hacia el cambio.

Doyle (2004) indica que los líderes entienden cómo ciertos símbolos, rituales y ceremonias se convierten en obstáculos para que la escuela se mueva de un poder jerárquico a una comunidad que comparte. Por ejemplo, para ayudar a cambiar la percepción del poder, los líderes deben quitar los símbolos y signos que se refieran a un

rango, pues éstos transmiten mensajes de poder y dañan las relaciones que van emergiendo. Estas acciones son tan sutiles como pedir que no se sienten siempre en un lugar particular o solicitar a los administradores que renuncien a un estacionamiento preferencial.

Gajda y Koliba (2008) afirman que los profesionales de la educación desde los grados de preescolar hasta preparatorios han entendido que las escuelas operan desde la perspectiva de la educación racional siguiendo formas de comunicación lineales y llevando a cabo la toma de decisiones de arriba hacia abajo. La supervisión es jerárquica y hay una formalidad en las reglas y en la reglamentación. Por el motivo anteriormente descrito, los profesores se vislumbran como piezas clave del proceso de cambio educativo. Los profesores deben sentirse empoderados, dejar de lado las ideas jerárquicas y adaptarse a los nuevos roles que tienen que ver con la colaboración y el compartir la toma de decisiones (Doyle, 2004).

Para Chirichello (2004), los directores deben facilitar el empoderamiento del profesor, el cual describe al utilizar la metáfora de un arroyo que trata de cruzar hasta el otro lado del desierto. A menos que el arroyo permita ser consumido por el viento, su esencia no podrá perderse y convertirse en otro arroyo al otro lado del desierto. Por lo que explica que cuando los directores deciden soltar el poder, eventualmente se va evaporando su esencia jerárquica y con ello facilitan el empoderamiento de los profesores. Finalmente indica que cuando los directores se den cuenta de la sinergia que se crea con el empoderamiento colectivo de los profesores, empezarán a entender sus beneficios.

2.5.4 Factores que motivan a los profesores a participar dentro de las comunidades de práctica

Se ve un verdadero cambio en la práctica educativa cuando los profesores multiplican sus esfuerzos dentro de la escuela. Trabajando con sus colegas, pidiendo retroalimentación sobre la clase dada y tomando cursos fuera de su lugar de trabajo, de acuerdo a lo expresado por McLaughlin y Talbert (2006). Comentan que la forma de enfrentarse al cambio con mejores armas, es a través de la responsabilidad colectiva de los profesores, ya que esto es lo que lidera el cambio educativo actual.

Gajda y Koliba (2008), consideran que la responsabilidad colectiva de la instrucción es la base estructural de toda comunidad. Piensan que lo ideal es que, en una escuela, todos los profesores sean miembros al menos de un equipo docente que centre su propósito en los logros de los alumnos. En esa escuela se deben de observar vínculos fuertes entre todas las comunidades de práctica. En Rusch (2005) se explica que, al asumir una responsabilidad colectiva para las operaciones y mejoras de la escuela, los participantes de la comunidad se comprometen en el proceso de cambio y reconocen su interdependencia del sistema. Asumen que las relaciones de trabajo son de influencia mutua y son conscientes de que se deben abrir ante discusiones que por lo regular pudieran haber sido consideradas como indiscutibles.

Furman (1995) relata los resultados de un estudio en donde, cinco años después de haber aplicado un modelo relativo al trabajo en equipo basado en los resultados de la educación, el trabajo de los profesores, al planear juntos, se transformó en una colaboración. Dicha colaboración partía de un ámbito público y los directores cambiaron sus funciones al ya no dirigir de una forma autoritaria a los profesores. En cambio, facilitaron su trabajo en equipo y promovieron la toma de decisiones en consenso.

Como resultado, los administradores aumentaron la credibilidad y la confianza con respecto a los profesores y tuvieron más confianza en su papel como líderes, llegando a persuadir, apoyar, escuchar y delegar mejor. La visión, compartida por administradores y profesores, fue que todos los alumnos pudieran aprender y tener éxito. Ésta se alcanzó porque los educadores continuamente evaluaron sus prácticas para este fin. El estudio también demostró que el trabajo en equipo fue de mayor impacto para los educadores pues hubo colaboración y consulta entre ellos. Pero el efecto en la mejora de los resultados en los alumnos fue difícil de documentar (Furman, 1995).

Little (2003), expresa que se requiere de la reasignación del tiempo del profesor para liberarlo de actividades burocráticas y que con ello pueda interactuar más como miembro de la comunidad. Se requiere tiempo para llegar a establecer el nivel de confianza necesario para la apertura de sus prácticas, las que lo enorgullecen y las que lo cohiben, para con ello generar el cambio. Por su parte, McDonald y Klein (2003), expresan que los profesores, al participar en una comunidad, pueden ejercer como líderes al abogar porque las reformas y las prácticas educativas vayan de acuerdo a su

contexto escolar. Existe una tendencia de querer copiar lo que en otro país o escuela tuvo resultados o lo que un experto o autor de algún libro viene a decir y se va. La realidad es que cada escuela tiene un contexto único y particular.

McLaughlin y Talbert (2001) recomiendan también que se fomente el liderazgo en todos los profesores y no solamente en algunos. Las investigadoras recomiendan que no sean los coordinadores o directores quienes decidan por el profesor lo que éste debe aprender. Dicen que para lograrlo, se necesita romper con una estructura jerárquica fuertemente arraigada. Scribner et al (1999) dan a conocer el buen resultado de un estudio en donde se propuso promover la comunicación entre los diferentes equipos de profesores. Asignaron roles específicos entre ellos, por ejemplo: el de la cultura escolar, el del cambio en el aprendizaje individual al grupal, el cronista o el recolector de datos. Los profesores, al reunirse para discutir cuestiones profesionales, lo sintieron como un respiro a sus aisladas vidas laborales, establecieron confianza entre ellos y compartieron un mismo propósito.

Por su parte, Giles y Hargreaves (2006) comentaron que por medio de una observación etnográfica, identificaron a un grupo de profesores que tenían un rol central en el esfuerzo de mantener la visión y la dirección de la escuela. Este rol aseguraba que por medio de ellos la comunicación fluyera en todas las direcciones. Cuando un profesor sale de su aislamiento, repiensa sus prácticas y contribuye con ideas para la instrucción. Estas ideas les pueden parecer frescas a otros profesores de su comunidad, balanceando las prácticas viejas con las nuevas y utilizando datos para evaluar el cambio (McLaughlin y Talbert, 2006).

Las autoras a su vez coinciden con Rusch (2005) y Supovitz (2002), cuando hablan de la conciencia y la responsabilidad colectiva. Explican que éstas permiten a los profesores innovar y arriesgarse utilizando nuevas prácticas educativas, sabiendo que se cuenta con el apoyo de la comunidad. McLaughlin y Talbert (2006) coinciden con York-Barr y Duke (2004), cuando explican que el aprendizaje adulto requiere más de una actividad grupal que de un acto individual, por lo que, cuando los profesores aprenden juntos, los alumnos aprenden más.

Por su parte, Zuber-Skerritt (2005), habla sobre el proceso de desarrollo del liderazgo, al decir que se basa en la combinación que se tenga de las múltiples

inteligencias. Es decir, la combinación del IQ (coeficiente intelectual) y del EQ (coeficiente emocional), la creatividad, los altos niveles de energía y la motivación. Las personas, al combinar estas habilidades, pueden ayudar a que el proceso de cambio sea emocionante. Las personas con capacidad de liderazgo son entonces la pieza clave para atraer a nuevos miembros hacia la comunidad. Por lo que es importante lograr contar con ellas en la etapa más temprana del desarrollo de la comunidad (Wenger et al 2002).

Willinsky (2005) reafirma la necesidad de que los profesores trabajen como comunidad. Cita para ello a Hargreaves: “Ningún profesor sabe lo suficiente como para con ello lograr una mejora en sí mismo” (p. 101). Por lo tanto, Wood (2007) recomienda la formación de comunidades de aprendizaje de profesores, pues en ellas se promueve una colaboración que les permitirá hacer su práctica pública. El autor explica que la educación debe ser reinventada, al expresar que los profesores deben trabajar activa, colaborativa y sistemáticamente. Deben buscar respuestas a sus propios dilemas o prácticas y construir un conocimiento profesional bien enraizado, no solamente dentro de la teoría educativa, sino también desde las experiencias que se viven dentro del salón de clases.

Al respecto, Doyle (2004) coincide con Zuber-Skerritt (2005), quien comenta que para ser competitivo se debe de ser colaborativo. Dice que la colaboración surge cuando se conectan las personas que van a aprender unas de otras mientras disfrutan al tomar decisiones y actuar como líderes. Aunado a lo anterior, Chirichello (2004) explica que vivimos en un mundo rico en relaciones, con patrones que conducen a una conexión más que a una separación. Señala que en el siglo 21 no debe predominar el aislamiento.

York-Barr y Duke (2004), por su parte, hacen referencia a la cita de Marilyn Wilson quien escribió:

Espero que la escuela del futuro tenga un sistema no jerárquico que cultive las arterias de influencia informal, un lugar en donde el pulso y el ritmo de la buena enseñanza y del buen aprendizaje estén impulsados por la capacidad de los profesores líderes... solamente entonces se podrá iniciar el trabajo de reconfigurar los entornos escolares en donde sea posible alcanzar una mejora para cada alumno (p. 293).

En Honaker (2004), se comenta que la administración escolar es la que debe de proporcionar espacios a los profesores para que planifiquen, debatan y decidan, entre sí, lo que es mejor para su escuela. Explican que si todos, profesores, directores y

administradores, conocen y aprueban un plan, y si las puertas de los salones y de las oficinas permanecen abiertas, la práctica de la enseñanza mejorará y aumentará el rendimiento de los alumnos.

Wohlstetter et al (2003), durante un estudio etnográfico de enfoque cualitativo realizado en una red de escuelas que experimentaron un esfuerzo de mejora en sus prácticas basado en la descentralización, encontraron evidencia de que, en algunas escuelas, la administración descentralizada produjo cambios en las prácticas en el salón de clases. Por ejemplo, logros a más altos niveles en los alumnos, con lo cual los profesores se fortalecieron, volviendo efectivos sus esfuerzos de cambio. Los profesores, al recibir incentivos y reconocimientos, tanto intrínsecos como extrínsecos (como dinero para comprar material didáctico o incentivos personales), se sintieron más profesionales.

A continuación se relatan las experiencias positivas que expresaron algunos profesores que participaron en las entrevistas de campo y grupos de opinión realizado por Wohlstetter y colegas: -“Si alguien tenía una pregunta o idea, buscábamos información al respecto, investigábamos y la información se diseminaba a los equipos para que pudieran disponer de los resultados”. – “Esta experiencia comunicativa eliminaba nuestro sentimiento de aislamiento” – “Se crearon programas curriculares más coherentes” -“La descentralización nos hizo sentir que esto es nuestro”.

Sin embargo, hubo también comentarios negativos como el siguiente: “Estamos hartos de hacer cosas gratuitamente”. Algunas escuelas, especialmente en las áreas urbanas, no tuvieron el conocimiento, la experiencia o los recursos para lograr ser autosuficientes, mejorar la instrucción y llevar a cabo las tareas administrativas básicas para lograr la descentralización. Los equipos de trabajo que no funcionaron fueron aquellos que no recibieron compensaciones económicas por trabajar en la tarde, fuera de horas de trabajo, ya que los maestros preferían utilizar ese tiempo para dar, por ejemplo, clases de apoyo y ganar dinero por ello.

Por lo anterior Wohlstetter et al (2003) concluyen que se requieren también reconocimientos intrínsecos, como celebrar cumpleaños y hacer sentir a los profesores que se les toma en cuenta al ser parte del grupo. Sin embargo, indican que el reconocimiento extrínseco económico no es la panacea, ya que a medida que el proyecto

progresa, el interés cambia. Los profesores necesitan sentir que asisten a un lugar en donde toman decisiones, se realizan planes concretos y que el tiempo dedicado a la junta es productivo. No deciden asistir solamente porque van a ofrecer comida a los asistentes.

2.5.5 Efecto de las comunidades de práctica en el aprendizaje de los profesores

Wenger (1998) explica que para que en las comunidades de práctica se obtenga un aprendizaje que sea significativo, ese que se recuerde durante toda la vida, debe haber una participación conjunta entre dos procesos. El primer proceso, llamado “reification”, corresponde al término en inglés que se maneja en la literatura sobre la práctica docente. “Reification” se utiliza para describir el proceso de inventariar lo que los docentes producen. Para efectos de este documento, se utilizará el término recopilación en el mismo sentido que en la literatura en inglés se utiliza “reification”.

El aprendizaje significativo se obtiene al participar en conjunto el proceso de recopilación, a través del cual se almacenan gran cantidad de datos o información, y el proceso de participación, en donde se lleva a cabo la negociación sobre los datos, la información y los significados (Wenger, 1998). A pesar de todo, McLaughlin y Talbert (2006), Buysse et al (2003) y Wenger (1998), explican que, en las comunidades convencionales, la educación se rige todavía por el conocimiento ya desarrollado y difundido a través de otros expertos en libros, manuales o en forma directa. Por lo que el rol del profesor debe cambiar y no ser más el “sabio” transmisor de conocimiento, sino el que facilita la solución de problemas.

En la literatura se refleja una gran concordancia entre autores e investigadores al hablar sobre la necesidad de que los profesores mejoren sus prácticas. También concuerdan en que los profesores desarrollen soluciones que se puedan implementar dentro del salón de clases para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos. Entre los autores se encuentran Beachum y Dentith (2004); Cowdery (2004); Buysse et al (2003); Supovitz (2002); Auger y Wideman (2000); Scribner et al (1999), quienes coinciden en que tanto los alumnos como los profesores deben crecer y aprender.

Collinson y Fedoruk (2001), por ejemplo, realizaron un estudio cualitativo dentro de escuelas primarias enfocadas en el uso de la tecnología. El estudio buscaba examinar la percepción de los profesores con respecto al tiempo. Encontraron una

notable diferencia en las escuelas que obtienen premios de calidad profesional: el balance del tiempo. El resultado del estudio reflejó que las escuelas premiadas le dan más valor al tiempo informal que al tiempo formal destinado al aprendizaje estructurado. Ya que el aprendizaje informal está relacionado con el trabajo y dirigido al profesor al ser continuo y no estar sujeto a los horarios rigurosos de la escuela. El aprendizaje formal, al no ser coordinado por los profesores, no se relaciona con el trabajo diario de la enseñanza.

Por su parte, Honaker (2004) apunta hacia la calidad de los profesores, pues dice que es la principal influencia en el desempeño de los alumnos. Por lo tanto, opina que los administradores deben trabajar con el objetivo de elevar la calidad de los profesores. Recomienda que apliquen una variedad de estrategias para apoyarlos en su desarrollo profesional. Hay algunas estrategias eficaces que han demostrado tener impacto en la mayoría de los alumnos, como es el que los profesores trabajen en equipo, o el apoyar a los profesores principiantes con tutoría para poder cubrir y responder a sus necesidades.

York-Barr y Duke (2004), indican que el profesor es quien tiene el conocimiento de lo que ocurre en primera línea, dentro del salón de clases. Conoce la cultura de la escuela y sabe qué apoyo necesita para hacer bien su trabajo, por lo que su participación en prácticas comunitarias es crítica. Esta participación ayuda a incrementar la calidad del trabajo del profesor y a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. También explican que resulta efectivo cuando al profesor se le motiva a compartir sus mejores prácticas, funcionan como mentores de nuevos profesores y colaboran con sus colegas. A través de este tipo de interacciones, se evita su aislamiento, lo que ayuda a crear un medio ambiente de trabajo más profesional, a tomar decisiones informadas y a liderar la mejora en la instrucción.

El sexto apartado que se presenta a continuación, contiene una revisión de la literatura sobre las comunidades de práctica que siguen una estructura acorde con el modelo de gestión educativa que proponen Miller y Rowan (2006), al que llaman “administración orgánica” (p.219), que es contrario a los modelos de control jerárquicos o burocráticos.

2.6 La administración orgánica: estructura de las comunidades de práctica de profesores

En este apartado se revisa, en primer lugar, cómo este nuevo modelo administrativo podría llegar a proporcionar el ambiente necesario para que el profesor participe junto a sus colegas en comunidades de práctica. El tipo de comunidades donde los miembros ejerzan su liderazgo y tomen decisiones colectivamente. Posteriormente, se explican las razones por las cuales un cambio en la forma de trabajar de los profesores, de lo individual a lo participativo, podría llegar a cambiar la cultura de aislamiento. Esa cultura en la que se ha visto inmerso el profesor durante muchos años. Por último, se exponen los motivos por los cuales la colaboración y el aprendizaje entre profesores se vuelven elementos esenciales de toda escuela que busque trabajar en un ambiente que invite a la formación de comunidades de práctica.

Gajda y Koliba (2008) piensan que la colaboración entre profesores es un elemento esencial del cambio en una escuela y, por lo tanto, dicen que es algo que los directores tienen la responsabilidad de cultivar y supervisar. Recomiendan centrarse en el rendimiento y la mejora del comportamiento colectivo de los docentes, buscando la colaboración entre profesores. Indican también que este tipo de colaboración no encaja con la forma jerárquica en que se organiza una escuela.

Miller y Rowan (2006) señalan que una gran parte de la investigación realizada sobre el tema de administración de la educación se centra en la administración orgánica en las escuelas. Explican que la administración orgánica se practica cuando ocurre un cambio fuera de lo convencional, es decir, donde no domina un modelo de control en línea jerárquica o burocrática. En donde los empleados participan activamente en el proceso de toma de decisiones, cooperan y llevan a cabo relaciones colegiales, con lo cual van superando las incertidumbres técnicas.

2.6.1 Participación, liderazgo y toma de decisiones

En Beachum y Dentith (2004), se describe cómo durante un estudio etnográfico de corte cualitativo, se encontró que en algunas escuelas se llevaron a cabo procesos de cambio exitosos gracias a un fuerte trabajo en equipo. La característica distintiva de los profesores fue que desempeñaron actividades similares a las administrativas. Dichas actividades las realizaron en áreas relacionadas con la planeación curricular,

supervisión, adquisiciones, visitas escolares, planes disciplinarios, implementación de programas especiales o administración de fondos.

Como resultado de este trabajo en equipo (participación), los profesores sintieron el respaldo de los administradores, porque escuchaban y respetaban sus opiniones (toma de decisiones). No pensaron que sus ideas hacia nuevas iniciativas debían ser autorizadas previamente por la administración (liderazgo) y tampoco se vieron presionados por el éxito de las mismas. La confianza recíproca y el tomarse en cuenta, les proveyeron de un fuerte sentido de auto-eficacia y de un alto aprecio por la misión de la escuela.

2.6.2 Cambio de la cultura de aislamiento

Al hablar sobre “comunidades de práctica colaborativas” (p.1606) se debe pensar en la reestructuración y cambio de cultura del ambiente de trabajo de los profesores (McDonald y Klein, 2003). Supovitz (2002) explica que el término de comunidades de práctica colaborativas lleva implícito el trabajo con equipos pequeños, para que los profesores puedan participar en ambientes más íntimos, colaborativos y colegiales. En Chirichello (2004) se dice que las personas que trabajan en forma individual no podrán participar de forma colaborativa. Comenta que la mutualidad y la sinergia deben predominar sobre el aislamiento y el individualismo.

Doyle (2004) afirma que bajo una estructura escolar lineal, la responsabilidad sobre el liderazgo recae casi al completo en las manos de los directores, quienes continúan gobernando de una forma jerárquica. Por lo tanto, las reuniones escolares que se llegan a formar funcionan como una cadena de mando, en donde el director dicta las políticas y los procedimientos que deben seguir los profesores y los administradores. Por su parte, Wenger et al (2002), explican que en las comunidades de práctica se genera un grado de estabilidad mayor al que tienen los equipos de trabajo.

Los equipos empiezan y terminan de acuerdo a la duración de los proyectos en los que estén involucrados. En cambio, es más probable que la gente de las comunidades se siga frecuentando a través de su vida laboral, independientemente de cualquier cambio profesional que experimenten. Esto debido a que su pertenencia en la comunidad es informal y voluntaria, por lo tanto, más estable. Indican también que

muchas comunidades naturales no llegan a crecer más allá de lo que es una red de amigos, por alguna falla que no logra atraer a nuevos participantes (Wenger et al, 2002).

Gajda y Koliba (2008), por su parte, explican que la colaboración no encaja con la estructura jerárquica en la que se organizan las escuelas. Para Chirichello (2004), las escuelas que acepten esta creencia tenderán a tener una nueva estructura que sea circular en lugar de lineal, bajo la cual el individualismo le pueda dar paso al colectivismo y en donde los directores tendrán mayor tiempo para liderar más que para administrar. Esta comunidad no descansa en la burocracia, sino en la experiencia personal de sus participantes.

En Colbert et al (2006), se explica que recientes investigaciones han indicado que las reformas educativas pudieran tener mayor éxito si las dudas y preocupaciones respecto a la eficacia del profesor se identifican. Recomiendan que posteriormente se usen como una base para resaltar las habilidades de los profesores y obtener resultados específicos en los alumnos. En un estudio cualitativo, los autores comentan que las respuestas obtenidas en entrevistas realizadas a profesores reflejaron sentir la necesidad de que sus ideas, prácticas y voces sean conocidas y posiblemente incorporadas en la reforma educativa. Sin embargo Calabrese (2004), argumenta que parece haber una conspiración entre los administradores y los profesores, en donde cada uno acuerda operar en su mundo sin casi o ninguna intrusión hacia el otro lado.

En el estudio cualitativo de Collinson y Fedoruk (2001), los profesores expresaron preferir el aprendizaje informal. Se encontró que los profesores suelen expresar que necesitan más tiempo para aprender y compartir. Sin embargo, los administradores responden creando más tiempo discrecional sin ofrecerles mayores oportunidades para interactuar en sus tiempos comunes. Como resultado, los profesores continuarán diciendo que necesitan más tiempo. Adicionalmente, el estudio concluye con la necesidad de combinar el tiempo en común y el propósito en común, con lo que se incrementan las posibilidades de compartir.

2.6.3 Nueva cultura de aprendizaje: de la cooperación a la colaboración

Little (2003) entra en un tema controversial al explicar que los reclamos que se dan sobre si las comunidades profesionales de aprendizaje realmente contribuyen al desarrollo individual, a la mejora en la instrucción educativa y a la reforma escolar, se

basan en la evidencia de que al trabajar en comunidades no ha habido muchos cambios en el nivel de enseñanza y aprendizaje en el salón de clases. Para generar culturas de aprendizaje, y que éstas no se encuentren aisladas, se deben tomar las siguientes medidas: auditar la actual cultura de aprendizaje de la organización e identificar y eliminar las barreras para el intercambio de conocimientos y para el aprendizaje, como serían las dudas o el temor al cambio (Iles, 1994).

Rusch (2005) y Wenger (1998), coinciden con McLaughlin y Talbert (2001), cuando expresan que cada ambiente de trabajo condiciona a una enseñanza diferente. Dicen que aunque se tenga la noción de que una comunidad micro (o sub-cultura), se ve afectada directamente por las condiciones de las comunidades macro, como las normas institucionales y culturales, cada micro comunidad será diferente, independientemente de que pertenezcan o no a la misma escuela.

El ambiente tradicional dentro del salón de clases es aquel en donde, según McLaughlin y Talbert (2001), el respeto significa para los profesores no preguntar sobre sus prácticas de enseñanza. Por lo mismo, no comparten trabajo ni éxitos, porque a ellos no les comparten tampoco sus colegas, por lo que la norma de envidia o resentimiento es la que caracteriza a sus relaciones en la comunidad. Este aislamiento ha llevado a que el trabajo del profesor, cuando se comparte, se haga buscando su propio interés más que el del alumno, haciendo que las relaciones sean cooperativas más que colaborativas (Pomson, 2005).

Indudablemente, con la cooperación, el profesor mejora el trabajo con los alumnos, pero no habrá un cambio en los profesores, ni como personas, ni como profesionistas. Se debe lograr la transición de una cultura de trabajo cooperativa a una cultura de trabajo colaborativa. La cultura colaborativa se distingue por un aprendizaje colectivo y continuo con el que se generen habilidades más sofisticadas basadas en el conocimiento, como el que requiere la economía globalizada (Supovitz, 2002).

Al respecto, Supovitz (2002) recomienda que las escuelas se esfuercen en tener estructuras para construir pequeñas comunidades de aprendizaje, formadas por equipos de profesores. Basa su recomendación en la teoría de acción basada en equipos, para la que cita a Newmann y Wehlage. Se fundamenta en la premisa de que, en las escuelas, con distritos apoyándolas y un desarrollo profesional que guíe y construya a los equipos

de enseñanza, se desarrollará más la cultura colaborativa. Una cultura enfocada en las prácticas de instrucción, por lo que este enfoque repercutirá en más altos niveles educativos en los alumnos.

La hipótesis de un estudio de Supovitz (2002), fue el probar esta teoría a través de un análisis empírico basado en datos, buscando saber si al trabajar en escuelas basadas en equipos, los profesores colaboraban más. La conclusión fue que al organizar escuelas dentro de ambientes educativos pequeños, se ayuda a construir comunidades más colaborativas de profesores. Esto, si se les provee de autonomía y motivación para tomar decisiones curriculares y pedagógicas que sean de interés para los alumnos y que, por lo tanto, mejore su aprendizaje.

En un estudio realizado por Wood (2007), los profesores participantes dijeron sentir que al colaborar entre ellos se incrementó la confianza para con sus colegas. También comentaron que entendieron mejor cómo cumplir con las necesidades de sus alumnos, que el ambiente de trabajo fue más abierto a tomar riesgos y a la innovación y que se percibió después una mayor eficacia profesional gracias a la cual lograron mejorar el aprendizaje de sus alumnos. La percepción de los directores, líderes administrativos, fue que con la colaboración surgieron nuevos líderes. También descubrieron que entre profesores, al compartir y buscar soluciones a sus problemas, se desarrolló un sentimiento de eficacia, responsabilidad y autoridad para tomar acciones pensando en los alumnos.

Las iniciativas dentro de organizaciones serias toman su tiempo, puede llevarles de cinco años a más el lograr un cambio cultural significativo dentro de la organización. Una comunidad puede operar dentro de un plan piloto, por ejemplo, durante un año, para después de ese tiempo empezar a recibir presupuesto, reconocimiento y legitimidad por parte de la compañía (Wenger et al, 2002). Pero sin una asignación formal por parte de la escuela, los profesores expertos pueden no tener el tiempo necesario para ayudar a otros profesores que lo necesiten. Si se hace formal, se les puede reducir su tiempo de clase para convertir a los profesores expertos en recursos para otros profesores y para que, de esta forma, la escuela avance más de prisa en el proceso de reforma.

Supovitz (2002) comenta que cuando el estilo de liderazgo administrativo no es positivo, el director no crea normas que sugieren la importancia de un aprendizaje

profesional continuo, de colaboración y cambio. En un estudio, el director tendía a ver a la comunidad de profesores como resistentes al cambio y tomaba los retos para sí mismo, hablando mucho en primera persona sobre lo que tenía que hacer o pedir. Su estilo de liderazgo promovía poco la participación en equipo, más bien, buscaba que las ideas fluyeran de arriba (director) hacia abajo (profesores). Obligaba a implementar sus ideas, además, trabajaba siempre con el mismo grupo de profesores y los nombraba como su comité de apoyo más importante, sus líderes, formando con esto dos comunidades separadas en la escuela.

Lo anterior coincide con lo expresado por Rusch (2005) y McLaughlin y Talbert (2001), cuando explican que se deben proveer de los mismos recursos, motivación (reconocimiento, dinero o atención) y apoyo a todos los profesores. Con el fin de crear una atmósfera en la que todos puedan tener éxito, generando cambios sistemáticos continuos. Aunque puede ser que de forma diferente, sin sentir la presión de que todos deben de hacer lo mismo. Para Rusch (2005), el gran reto para los líderes administrativos es el no dejar que los profesores disminuyan su seguridad al creer que están haciendo las cosas mal si no quieren cambiar su forma de enseñar. Identifica que en ellos se puede dar el miedo a la rivalidad, a los celos, a la variación y a la comunicación abierta que refuerza su aislamiento. Esto viene dado por un mecanismo de defensa natural que inhibe la discusión de valores críticos, como por ejemplo, si los niños deben tener iguales oportunidades de aprender.

Los líderes administrativos de las comunidades de práctica no deben de ejercer como jefes expertos en todo, sino que se deben desenvolver como colegas, orientadores o guías. Con ello se posibilita la libertad a los profesores para hacer el trabajo y ser a su vez líderes creando conocimiento, competencia e innovación (Giles y Hargreaves, 2006; Wenger et al, 2002; Wesley y Buysse, 2001). Tal es el caso del estudio que realizan Wohlstetter et al. (2003), en donde en un sistema de redes escolares, los equipos de trabajo rotaban periódicamente su liderazgo. Así, se comprometían a compartir información, problemas y soluciones, tomando decisiones productivas. Esto los llevó a mejorar en sus prácticas educativas por medio del diseño de rúbricas literarias o la aplicación de nuevas estrategias en el salón de clases.

En otro estudio empírico que realizó Wood (2007), cuando se entrevistó a la directora líder, sus comentarios fueron: “Yo creo en la relación alta demanda –alto

apoyo” (p.703). También expresa no creer en las prácticas homogéneas y no buscar que solamente unos cuantos profesores se superen. Ella dice buscar que los profesores compartan estándares comunes en las prácticas intelectuales. Está a favor de mantener la creatividad de los docentes, pues dice que es la que los hace únicos. Espera que crezca la confianza entre los profesores para compartir sus prácticas, y que se haga más crítica para que con ello mejoren las prácticas. Invita a que surjan profesores líderes, de entre todas las clases de liderazgo, para que la comunidad se inspire en ellos y como consecuencia se mejore el aprendizaje de los niños.

Para finalizar este apartado, se cita la frase de Rusch (2005), quien dice: “Los agentes del cambio deben saber cómo cambiar del concepto de islas de cambio al concepto de archipiélagos de cambio, para que esto eventualmente afecte al continente de la educación” (p.114). En el séptimo apartado de la introducción al marco teórico, el cual busca abarcar la literatura existente al momento sobre comunidades de práctica de profesores, se analizan los factores que pueden llegar a promover la colaboración entre los profesores. Un tipo de colaboración que resulte en lo que Gajda y Koliba (2008) establecen como “el diálogo entre el equipo de alta calidad” (p. 145), vital para lograr comunidades de práctica que sirvan como un medio para mejorar la práctica docente.

2.7 Factores que promueven los ambientes de trabajo colaborativo

Para Scribner et al (1999) la persona que lidera un proceso de cambio educativo por lo regular se encuentra, dentro de la jerarquía organizacional, en los niveles más altos de la organización. Dado lo anterior, explican los autores, la comunicación, base del proceso de cambio, sigue fluyendo de arriba hacia abajo. Cualquier problema que se tenga en los niveles más bajos de la organización, llegará hasta arriba una vez que pase por todas las jerarquías. Igualmente, cualquier mejora o nueva implementación que se sugiera desde los niveles más altos, llegará hasta abajo con su respectiva pérdida o falta de información.

Gajda y Koliba (2008) afirman que las escuelas operan desde la perspectiva de una supervisión jerárquica donde hay una formalidad en las reglas y en la reglamentación. Por el motivo anteriormente descrito, los profesores se vislumbran como piezas clave del proceso de cambio educativo. Auger y Wideman (2000) declaran que se debe de crear el ambiente propicio para que el rol del profesor cambie hacia lo

que las nuevas necesidades demandan. La tendencia dentro de las comunidades de práctica, las cuales se adaptan a las necesidades de la sociedad de conocimiento, es la de enfocarse más en el aprendizaje del profesor a través del trabajo en equipo. Y buscan enfocarse menos en su entrenamiento, para que con ello pueda jugar ese rol que se requiere en las iniciativas de cambio.

El trabajo en equipo se debe de supervisar, sin embargo, el modelo de supervisión tradicional a los profesores se centra en el comportamiento de los individuos al revisar sus objetivos docentes para la instrucción y al observar su instrucción dentro de las aulas (Gajda y Koliba, 2008). Por lo tanto se requiere, explican, de un plan para supervisar, evaluar y mejorar la calidad de los docentes respecto a sus logros colectivos al colaborar dentro de una comunidad de aprendizaje profesional.

Al respecto, Gajda y Koliba (2008), relatan un estudio que se llevó a cabo en Estados Unidos bajo los principios de la investigación-acción, en donde se entrevistaron a los directores de escuelas secundarias y a los superintendentes de distrito, con el fin de evaluar las iniciativas de mejora para establecer escuelas de alta calidad en equipos de profesores. En la primera iniciativa se estudió la relación entre la mejora de la escuela y el rendimiento de los alumnos.

Se entrevistaron entre 500 profesores y 3700 alumnos. En la segunda iniciativa, se analizó el reordenamiento de la estructura organizacional de las escuelas con el fin de que se pudiera apoyar al trabajo en equipo de los profesores. El objetivo primordial del estudio era buscar un rendimiento equitativo en todos los alumnos de las escuelas secundarias a través del desarrollo de la colaboración de profesores en comunidades profesionales de aprendizaje.

Gajda y Koliba (2008) utilizaron el modelo TCIF (“Teacher Collaboration Improvement Framework”, por sus siglas en inglés) para examinar, evaluar y mejorar la colaboración entre docentes en las comunidades de práctica dentro de sus contextos educativos. Explicaron que hay seis etapas o pasos en el modelo TCIF: 1.aumentar la instrucción sobre la colaboración; 2.identificar e inventariar a las comunidades de práctica; 3.reconfigurar a los equipos docentes; 4.evaluar la calidad de la colaboración; 5.hacer correcciones y por último: 6.reconocer los logros.

En el estudio, cada uno de los pasos propuestos por el modelo se evaluaron de acuerdo a la rúbrica titulada: “Evaluación y Mejoramiento de la Calidad de la Colaboración de Profesores”. Misma que contiene aspectos referentes a la forma y regularidad con la que se llevan a cabo las reuniones en equipo, al trabajo que cada miembro desempeña, al tipo de análisis que llevan a cabo sobre las prácticas de enseñanza y el desempeño de los alumnos, la forma de participar en diálogos e informar los resultados de sus análisis, las bases que utilizan para su toma de decisiones, las conclusiones a que llegan después de enfrentar acuerdos y desacuerdos, la manera en que los miembros comparten el objetivo de la comunidad, la forma en que las prácticas cambian y los tipos de procesos que se llevan a cabo para elegir a los líderes de las comunidades.

Un modelo similar al propuesto por Gajda y Koliba (2008) fue diseñado por Fulmer (2006), quien opina que la evidencia más clara de que los directores se están convirtiendo en líderes de instrucción es cuando siguen el proceso de supervisión clínica. Este es un proceso colaborativo y reflexivo entre los profesores en las fases de diseño, planeación, incorporación, análisis y refinación para asegurar la mejora en el aprendizaje del alumno. Gajda y Koliba (2008) indican que el tener un propósito en común es lo que mantiene el diálogo entre los profesores. Y un objetivo importante de la organización es llegar a una mejora en la enseñanza con el fin de lograr un aumento en el rendimiento de los alumnos que sea equitativo. La medida en que las acciones de un equipo repercuten en cambios realizados en la práctica que tengan un mérito o valor, se determina mediante la evaluación y la investigación-acción, al llevar a cabo una recogida sistemática de datos, analizarlos y utilizarlos.

En el estudio, los investigadores explican que una comunidad de 7 profesores se autoevaluó y de ahí obtuvieron sus dimensiones más fuertes y las más débiles. Una de las más débiles en cuanto a su funcionamiento, resultó ser el proceso de toma de decisiones. Si el modelo de supervisión hubiera sido el tradicional de acuerdo a Gajda y Koliba (2008), posiblemente la decisión a seguir se centraría en el comportamiento de los individuos. Sin embargo, dado que este modelo opera dentro de una comunidad de aprendizaje, la decisión para superar esta debilidad en la toma de decisiones fue el emplear técnicas para asegurar la calidad de colaboración en esa área.

El octavo y último apartado de este capítulo sobre el marco teórico corresponde al desarrollo de un análisis crítico sobre lo que la literatura respecto a las comunidades de práctica expone, las inconsistencias o contradicciones encontradas en ella así como los vacíos que se localizan en la información teórica o práctica y que requieren respuesta.

2.8 Análisis crítico

En la literatura sobre comunidades de práctica de profesores, se pueden encontrar, dentro de las distintas teorías o resultados de investigaciones empíricas, algunas inconsistencias, contradicciones o vacíos que necesitan respuesta, y que, de llegar a ellas, se podría ayudar a resolver la pregunta que se ha propuesto realizar en esta investigación: ¿La forma de colaboración que se ha establecido entre los profesores y administradores del grupo ECM tiene las características de una comunidad de práctica?

De la que se desprenden las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las estrategias colaborativas que acontecen entre los profesores (participantes) miembros de una posible comunidad de práctica, desde la perspectiva de la práctica (compromiso mutuo), la comunidad (meta compartida), el dominio (inventario compartido) y la comunicación (relaciones entre sus miembros)? ¿De qué manera los profesores generan conocimiento en una posible comunidad de práctica y lo usan en su práctica? ¿Qué aprenden los profesores al participar en una posible comunidad de práctica y utilizar el conocimiento generado en sus prácticas docentes? ¿Cómo cambian las relaciones entre los profesores miembros de una posible comunidad de práctica al comunicar y compartir intereses y valores y cómo repercute este cambio entre sus miembros, dentro y fuera de sus respectivas escuelas?

2.8.1 *Inconsistencias o contradicciones*

1. Cultura de la comunidad de práctica

Se dice que en las comunidades de práctica los profesores deciden lo que deben de aprender. Que entre ellos hay una responsabilidad colectiva y un proceso de reflexión entre colegas y no con administrativos ni directores. Sin embargo, las autoras explican que se requiere el apoyo de la administración para facilitar la formación de las

comunidades de práctica (McLaughlin y Talbert, 2006). Encuentro en lo anterior una contradicción puesto que en una escuela que inicia un proceso de cambio, bajo una estructura jerárquica, será difícil lograr que los directores y administradores apoyen la formación de comunidades de práctica pero que no se involucren en el proceso de interacción de la comunidad. Ya que en la cultura escolar se distingue un afán de la administración de tener control de los tiempos, los lugares, los contenidos y los modelos de aprender y enseñar (Moreno Castañeda, 2005).

Se indica también que dentro de las comunidades de práctica se busca la retroalimentación entre profesores y administradores educativos y que, al realizarla, se trabaja colaborativamente en comunidades profesionales (Colbert et al, 2006). Por otra parte, Gajda y Koliba (2008) explican que los directores tienen la responsabilidad de cultivar las comunidades de práctica y supervisarlas. Lo anterior al parecer se contrapone con la propuesta de McLaughlin y Talbert (2006) de no incluir en el proceso de reflexión de las comunidades de profesores a administradores ni directores.

Sin embargo, para explicar el motivo por el que no existe esa supuesta contradicción, hay que tomar en cuenta lo que mencionan Goddard y Bohac-Clarke (2007) cuando explican que las escuelas constan de un modelo de cuatro círculos concéntricos rodeados por una frontera denominada cultura escolar. Indican que los cuatro círculos son: estructuras organizacionales, estructuras de dirección y administración, estructuras de planes de estudio y estructuras de enseñanza-aprendizaje. También señalan que la frontera de la cultura escolar se relaciona también con dos círculos exteriores que representan a la cultura local - regional y la cultura nacional o cultura de la sociedad.

Los autores, de acuerdo a los resultados de sus investigaciones, han determinado que un cambio institucional se produce en ciclos de desplazamiento secuencial a través de los cuatro círculos y dicen que toma aproximadamente dos años completar el desarrollo dentro de cada ciclo. Por lo que Goddard y Bohac-Clarke (2007) sugieren que los directores, en el primer año del cambio, deben ocuparse solamente de observar, de hacer cambios en el segundo, consolidar los cambios en el tercero y esperar el éxito en el cuarto para que, a partir del quinto año, buscar una nueva posición.

Por su parte, Gajda y Koliba (2008) apuntan a que una comunidad eficaz no surge espontáneamente o por invitación. Dicen que debe de haber un propósito y que éste debe surgir por parte de los administradores educativos (Gajda y Koliba, 2008). Pero por otro lado, Calabrese (2004) vislumbra lo que parece ser una conspiración entre los administradores y los profesores, en donde cada uno acuerda operar en su mundo sin casi o ninguna intrusión hacia el otro lado. Por lo tanto, una cuestión a investigar será sobre la percepción que tienen los profesores del papel de los directores y administradores educativos en su comunidad de práctica. Al responder lo anterior, se podrá definir el tipo de cultura en el que se desenvuelve la comunidad.

2. El tiempo y los recursos

Otro aspecto que se considera que refleja inconsistencia en la información, es el que corresponde a unos de los factores principales para la formación de comunidades de práctica, como lo son el tiempo, el espacio o los recursos. Algunos autores opinan que establecer comunidades de práctica no es costoso y que sí es gratificante (York-Barr y Duke, 2004). Sin embargo, por otro lado, se explica que recae en la capacidad de liderazgo del director y de los coordinadores académicos, el obtener recursos y beneficios para que los profesores tengan tiempo de participar en las comunidades de práctica (McLaughlin y Talbert, 2001).

Supovitz (2002) concuerda con lo anterior y dice que además se le debe de proveer de motivación a los profesores que dedican su tiempo a participar en comunidades de práctica. Collinson y Fedoruk (2001) opinan que los profesores hacen mejor su trabajo si continuamente exploran las formas de hacerlo mejor, y que para lograr esta continuidad se necesita tiempo para aprender. Miller y Rowan (2006), por su parte, detallan los resultados de un estudio donde los procesos de cambio fueron exitosos gracias a un fuerte trabajo en equipo donde los profesores desempeñaron actividades similares a las administrativas.

Por lo anterior, otra pregunta que se considera importante indagar es sobre la cantidad de tiempo que los profesores dedican a participar en las comunidades de práctica y conocer si esta dedicación de tiempo, de alguna manera, la ven recompensada por el hecho de sentirse partícipes de la comunidad de práctica. De sentirse recompensados se aclararía lo que apunta Doyle (2004) cuando dice que en una

comunidad de práctica los profesores tienen la confianza de que serán recompensados por cuestionar las prácticas actuales de los alumnos. Y aunque saben que habrá diferencias y conflictos, entienden lo importante de las discusiones.

3. El tiempo formal vs. el tiempo informal

Explica Rusch (2005) que aunque los directivos asignen tiempo y espacio para que los profesores colaboren, éstos no lo hacen, pues prefieren lo predecible, es decir, la sensación de seguridad que les da el mantenerse aislados dentro de su salón de clases. Por su parte, Pomson (2005) concuerda y explica que aún con la asignación del espacio y del tiempo para colaborar, pocos profesores lo hacen sin un apoyo activo. Los profesores suelen expresar que necesitan más tiempo para aprender y compartir. Sin embargo, los administradores responden creando más tiempo discrecional sin ofrecerles mayores oportunidades para interactuar en sus tiempos comunes (Collinson y Fedoruk, 2001).

Por otro lado, como contrapunto, de acuerdo a Penuel y Riel (2007), sin una asignación formal por parte de la escuela, los profesores expertos pueden no tener el tiempo necesario para ayudar a otros profesores que lo necesiten. Si se hace formal, se les puede reducir su tiempo de clase para convertir a los profesores expertos en recursos para otros profesores y para que, de esta forma, la escuela avance más de prisa en el proceso de reforma. Aquí cabe la pregunta sobre qué tipo de tiempo prefieren tener para interactuar y colaborar, el formal o el informal.

El problema de la asignación formal, señalan Penuel y Riel (2007), es que el seleccionar a los verdaderos expertos para que éstos ayuden a los demás profesores puede llegar a ser crítico cuando no se cuenta con suficiente presupuesto para el desarrollo profesional, lo cual ocurre en muchas escuelas, por lo tanto, la asignación del tiempo informal puede llegar a ser un importante recurso para ayudar en el proceso de implementación de la reforma.

Otro problema puede ser que el profesor al que se le asigne un tiempo formal para ayudar a sus colegas se puede sentir obligado a participar, aunque sea sin dar realmente resultados relevantes Gutiérrez Aladro (comunicación electrónica, febrero 28 de 2010). Para lograr buenas relaciones individuales y de grupo, un factor esencial y de gran impacto es la confianza (Penuel y Riel, 2007). La confianza, dicen, es uno de los

recursos básicos para lograr el cambio educativo y surge cuando se da y recibe ayuda de forma libre, cuando se llega a una solución en conjunto.

Si existe confianza, es más fácil que un profesor acuda con otro en busca de ayuda, por lo que con ello se reducirá el riesgo asociado al cambio. Esta confianza ayuda también a mitigar los efectos de los conflictos y las diferencias sobre los puntos de vista con respecto a la enseñanza, ayuda a construir un compromiso compartido de la reforma y a contribuir a las normas positivas de una escuela.

2.8.2 Vacíos que necesitan respuesta

1. Mejoras en la práctica docente

Wesley y Buysse (2001), opinan que en las comunidades de práctica debe darse un proceso de reflexión e investigación para mejorar las prácticas. De hacerlo, se pueden llegar a mejorar los resultados escolares (Gajda y Koliba, 2008). Sin embargo, es difícil documentar esta mejora (Furman, 1995). Pues, como explica Wood (2007), puede llevar de cinco años a más el lograr un cambio cultural significativo dentro de la organización.

En Goddard y Bohac-Clarke (2007) se señala que los esfuerzos de reforma escolar no parecen tener un impacto inmediato en el rendimiento académico de los alumnos. Sin embargo, dicen que si se comprenden los ciclos de la vida escolar, se llegaría a entender que en los inicios del cambio puede ser más importante aumentar la moral que elevar las puntuaciones de los logros de los alumnos. Sin embargo señalan que se debe tocar tierra en el ámbito académico para buscar un mayor éxito en el aprendizaje de sus alumnos.

Por lo anterior, un aspecto a observar durante la práctica docente en el salón de clases y otra de las preguntas que se pretenden realizar al aplicar los instrumentos de apoyo a la investigación, será la de qué mejoras en los alumnos se alcanzan a percibir y/o documentar como consecuencia de la participación de los profesores durante los primeros años de sus comunidades de práctica.

2. Diálogos que se desarrollan en la comunidad

De acuerdo a Wood (2007), bajo la premisa de la técnica racional, los profesores mantienen para sí mismos sus dudas, miedos y errores, fuera del escrutinio de sus colegas y que son renuentes a tener diálogos críticos, inquisitivos e innovadores. Por lo que será interesante preguntar lo que opinan los profesores sobre el tipo de diálogos que se desarrollan cuando participan en una comunidad de práctica.

Tal vez se encontraría que se llevan a cabo diálogos compartidos y de reflexión entre los profesores, diálogos que tengan que ver con la propuesta de mejorar la práctica educativa o diálogos relacionados con las altas expectativas que se tienen sobre los alumnos (Colbert et al, 2006). Finalmente, la posibilidad de encontrar diálogos de alta calidad en algunos profesores quizá pueda ayudar a otros profesores a evitar la colaboración “light”, pues como señalan Gajda y Koliba (2008), suelen confundirse simples conversaciones con el diálogo profesional que resulta vital para la mejora de una escuela.

3. Conexión con las fronteras

Iles (1994) indica que los miembros de las comunidades de práctica de profesores deben de estar conectados fuera de las fronteras que representan su cultura escolar, interactuando, además de con la organización, dirección-administración, planes de estudio y procesos de enseñanza-aprendizaje de su escuela; con la cultura local-regional y la cultura nacional (Goddard y Bohac-Clarke, 2007). Es necesario pensar más allá de los límites de la organización (Iles, 1994). Para esto se requiere de una estructura organizacional acorde al mundo globalizado (Buysse et al, 2003).

Wenger et al (2002), reforzando lo anterior, explica que se debe tener una nueva estructura organizacional que sea circular en lugar de lineal, bajo la cual individualismo le pueda dar paso al colectivismo y en donde los directores tengan mayor tiempo para liderar más que para administrar. Por su parte, Slater et al (2006), señalan que se deben identificar las dimensiones de una cultura y citan a Hofstede para decir que estas dimensiones son: la distancia del poder, el individualismo contra el colectivismo, la feminidad frente a la masculinidad y el evitar la incertidumbre.

Será necesario investigar si los profesores tienen oportunidad de replicar lo aprendido en su comunidad de práctica, fuera de ella, es decir, salir de la frontera para llegar a cada una de las escuelas a las que pertenecen.

4. Reconocimiento como participantes de la comunidad de práctica

Chirichello (2004) revela que muchas comunidades naturales no llegan a crecer más allá de lo que es una red de amigos, por alguna falla que no logra atraer a nuevos participantes. Existen, de acuerdo a la literatura analizada, diversos factores que desmotivan a los profesores a participar dentro de las comunidades de práctica. Por un lado, el estrés de algunos docentes se llega a convertir en el pensamiento grupal del gremio.

Este estrés es provocado, generalmente, por la falta de recursos económicos, lo cual conduce a la aplicación de una estrategia de austeridad por parte de la administración y genera, por lo tanto, falta de tiempo en los profesores, teniendo como consecuencia un pensamiento grupal poco optimista. Giles y Hargreaves (2006) opinan que se debe trabajar en el reconocimiento, la actitud y la moral de los profesores y que, por lo tanto, el papel de los líderes es de gran importancia. La pregunta para los profesores debe estar relacionada, por lo tanto, en si reciben reconocimiento, por parte de la administración, por su participación en la comunidad de práctica.

El instrumento que se propone aplicar a los profesores participantes se conforma por la serie de preguntas resultantes del análisis crítico, mismas que se formularán en las entrevistas semi-estructuradas que se realicen, la entrevista se complementa también con preguntas seleccionadas de la rúbrica utilizada por Gajda y Koliba (2008) que se titula: “*Evaluación y Mejoramiento de la Calidad de la Colaboración de Profesores*”, así como con algunas de las preguntas propuestas por el Dr. Manuel Flores Fahara, investigador de la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey, en el instrumento que realizó para evaluar la colaboración que se da entre los profesores que participan dentro de comunidades de práctica. El instrumento final (ver Anexo 11), es el producto de la revisión realizada en la prueba piloto. Se planea aplicar el instrumento para evaluar la participación de los profesores que conforman el proyecto ECM.

En el siguiente capítulo se describe el proceso metodológico que se siguió para recabar los datos del estudio y se explica en lo que consiste el enfoque cualitativo, que es el que rige al estudio que aquí se reporta.

Capítulo III. Metodología

En este capítulo se presenta el tipo de enfoque que se adopta para el desarrollo de la investigación, se describe el contexto en el que se lleva a cabo la misma, se especifican los criterios de selección de las personas que participan, se describe la prueba piloto, se detallan los instrumentos que se utilizan y se muestra el procedimiento bajo el cual se recolectan los datos.

En un primer apartado se describe el enfoque de investigación en el cual se basa este estudio. La decisión del enfoque a utilizar se rige, primordialmente, por la forma en que el investigador plantea la pregunta de investigación. Si la pregunta busca comprender y construir una realidad la investigación se guiará hacia lo cualitativo (Lincoln y Guba, 1985).

3.1 El enfoque de investigación

Para la realización de esta investigación se emplea el enfoque metodológico cualitativo. Este enfoque recae dentro del paradigma naturalista-constructivista que concibe a la objetividad como una ilusión (Erlandson et al, 1993). Para el naturalismo, la realidad es compleja, por lo que se toma en cuenta la pluralidad en las respuestas que se obtienen de los participantes sujetos de estudio. Lincoln y Guba (1985) señalan que la realidad percibida es incompleta porque sólo se ve una parte del todo, por lo tanto, abogan por concebir diferentes tipos de realidad. Laszlo (comunicación personal, marzo 3 de 2007) señala que la fuerza del naturalismo recae en que, por medio de una visión subjetiva, de múltiples realidades, se extraen detalles de los participantes a través de un proceso de reflexión y acción para aprender cómo mejorar una situación estudiada.

Erlandson et al (1993) apuntan que el enfoque metodológico del paradigma positivista es el cuantitativo, el cual lleva aplicándose alrededor de 400 años. Por otra parte, el paradigma naturalista cuyo enfoque es la investigación cualitativa, lleva menos tiempo aplicándose en la realización de estudios científicos y se caracteriza por la visión de una realidad múltiple y por el esfuerzo conjunto de sus participantes. Dado que el esfuerzo en conjunto es una de las habilidades principales que deben tener los miembros de las comunidades de práctica, y tomando en cuenta que el trabajo en comunidad representa una nueva forma de trabajo para los profesores, quien realiza esta

investigación tiene la creencia de que el enfoque metodológico cualitativo es el que mejor se adapta a las necesidades de este estudio.

Sin embargo, la decisión de llevar a cabo un estudio de corte cualitativo se fundamenta también en la recomendación de Erlandson et al (1993), quienes establecen que el decidir utilizar un enfoque u otro, recae en el tipo de preguntas de investigación y en la forma en que se busquen obtener los datos. Dado que la pregunta principal que se propone estudiar se refiere a conocer si la forma de colaboración que se ha establecido entre los profesores y directivos del grupo ECM tiene las características de una comunidad de práctica, se decide abordar la investigación desde el paradigma naturalista-constructivista.

El enfoque metodológico del paradigma naturalista-constructivista es el cualitativo, y bajo sus bases se pretendió realizar un análisis profundo al entrevistar a varios miembros del grupo ECM: ocho profesores, nueve administradores (cinco directoras de las escuelas del grupo, tres técnicos pedagógicos y una profesora) y a la coordinadora del grupo por parte del instituto. Se complementó lo anterior con la observación de la práctica educativa de seis profesores en sus salones de clase y con la observación de dos cursos impartidos a los administradores del grupo (el curso de aplicación pedagógica y el de aplicación tecnológica), con el fin de entender la cultura escolar que rodea a los participantes de esta investigación. Las preguntas definidas en el formato de las entrevistas y la guía que se consideró durante el proceso de observación, tomaron en cuenta la teoría revisada sobre el tema de comunidades de práctica.

Flores Fahara (curso de métodos cualitativos, enero 25 de 2007), hizo constar que en el campo de la educación los profesores tienen diversas perspectivas de la realidad y de los fenómenos educativos en los que se ven involucrados. Por lo tanto, se buscó considerar esa variedad de perspectivas existentes entre los docentes y administradores que conforman el grupo ECM para determinar si por la forma en que colaboran se podían considerar como miembros de una comunidad de práctica. Al tomar en cuenta la variedad de perspectivas, se logró construir una realidad conjunta que permitió responder a la pregunta de investigación: ¿La forma de colaboración que se ha establecido entre los profesores y administradores del grupo ECM tiene las características de una comunidad de práctica?

De la que se desprendieron las preguntas: ¿Cuáles son las estrategias colaborativas que acontecen entre los profesores (participantes) miembros de una posible comunidad de práctica, desde la perspectiva de la práctica (compromiso mutuo), la comunidad (meta compartida), el dominio (inventario compartido) y la comunicación (relaciones entre sus miembros)? ¿De qué manera los profesores generan conocimiento en una posible comunidad de práctica y lo usan en su práctica? ¿Qué aprenden los profesores al participar en una posible comunidad de práctica y utilizar el conocimiento generado en sus prácticas docentes?

¿Cómo cambian las relaciones entre los profesores miembros de una posible comunidad de práctica al comunicar y compartir intereses y valores y cómo repercute este cambio entre sus miembros, dentro y fuera de sus respectivas escuelas? En el segundo apartado que se presenta a continuación, se describe el contexto en el que se llevó a cabo la investigación. El contexto presenta varios escenarios, ya que es un grupo que pertenece y se ubica en nueve escuelas y dos instituciones.

3.2 El contexto

A cada escenario que formó parte del contexto estudiado: escuela o institución, no se le llamó por su nombre sino que se le reconoció bajo un pseudónimo. La razón es que en esta investigación se pretendió preservar su verdadera identidad para cumplir con las cuestiones éticas de respeto a los miembros del grupo ECM y a la información que proporcionaron.

Nuevo León es un estado mexicano que se distingue por ser industrial. También cuenta con reconocidas universidades a nivel nacional. De ahí la importancia que muchas instituciones educativas de nivel básico de Nuevo León le dan a la preparación de sus alumnos, buscando siempre ofrecerles una educación con la que sean capaces de ejercer en el futuro un buen papel en la preparatoria o universidad a la que decidan pertenecer.

Los miembros del grupo Escuelas de Clase Mundial (ECM) reconocen esta importancia y como resultado buscaron ofrecer a sus alumnos mejores oportunidades para integrarse a un mundo global. Por lo anterior decidieron formar un grupo partiendo de la iniciativa de una institución privada bilingüe: el instituto. En el año 2006 el instituto implementó un proceso de cambio escolar, buscando mejorar su práctica

educativa por medio de un enfoque más constructivista y cooperativo. A partir de ese cambio se llevaron a cabo en el instituto una serie de nuevas prácticas docentes y su sistema educativo se replicó a modo de prueba (proyecto piloto) en una escuela pública primaria del municipio de San Pedro en el estado de Nuevo León, México.

Esta replicación se llevó a cabo como producto de la relación entre el instituto y el organismo público del área educativa que tiene bajo su cargo las escuelas de educación básica del estado de Nuevo León. Viendo el resultado favorable que tuvo la primer replicación, se decidió incrementar la cantidad de escuelas a ocho más. Por lo que algunos miembros del instituto (una coordinadora especialista en técnicas y estrategias pedagógicas y varios especialistas del área de tecnología), algunos técnicos de la institución pública del área educativa y los profesores y directoras de las nueve escuelas públicas conformaron el grupo ECM. Los profesores del instituto que imparten clases frente a grupo nunca formaron parte de este grupo, solamente algunos administradores (como la coordinadora y los especialistas en tecnología). Dada la diversidad de integrantes, fueron varios los escenarios en donde el grupo interactuó.

3.2.1 Primer escenario: Instituto campus 1

En el municipio de Santa Catarina, ubicado en el estado de Nuevo León, México, se encuentra el instituto campus 1. Este campus es un colegio particular bilingüe que alberga a alumnos de cuarto de primaria a tercero de secundaria. El instituto campus 1 fue sede de las reuniones semanales del grupo ECM que se llevaron a cabo los días sábado del mes de octubre del 2009 y a las que asistieron todos los miembros del grupo para tomar los denominados cursos sello. Es decir, los cursos sello se impartieron a 175 profesores y administradores de nueve escuelas públicas. Las reuniones generales se llevaron a cabo en un auditorio llamado Aula Virtual, dando cabida a todo el grupo. También se llevaron a cabo diversos cursos sello particulares, para lo cual los miembros del grupo se distribuyeron en algunos salones del instituto.

3.2.2 Segundo escenario: Instituto campus 2

En el municipio de San Pedro del mismo estado de Nuevo León se encuentra el instituto campus 2. Este campus alberga a alumnos desde preescolar hasta tercer grado de primaria y ofrece educación bilingüe. El instituto campus 2 fue el lugar en donde se llevaron a cabo semanalmente durante todo el año escolar 2009-2010 los cursos de

aplicación pedagógica y tecnológica en donde participaron los administradores del grupo ECM: directoras, técnicos pedagógicos y algunos profesores de las escuelas públicas. Para el curso pedagógico utilizaron una sala de juntas y para el de tecnología una sala de cómputo. Los cursos fueron coordinados e impartidos por la coordinadora y los especialistas en tecnología del instituto.

3.2.3 Tercer escenario: Escuelas públicas

Son nueve las escuelas públicas que pertenecen al grupo ECM, sin embargo, solamente cuatro participaron en este estudio. El contexto de las escuelas públicas difiere mucho al del instituto. No comparten alumnos del mismo estrato social, pero algunos profesores y alumnos de ambos escenarios han llevado a cabo juntos actividades colaborativas con el fin de adaptarse a un proceso de cambio buscando la mejora de su práctica educativa.

Por el hecho de replicar el sistema educativo del instituto a las escuelas, no se percibe que se tenga la finalidad de modificar, mejorar o cambiar la condición social o económica de los alumnos. Lo que se alcanzó a detectar en el estudio es que buscan compartir estrategias educativas con enfoque constructivista en las materias de español, matemáticas y tecnología, para con ello, lograr quizá una mejora en su práctica educativa.

En las nueve escuelas que conforman al grupo se llevaron a cabo semanalmente y durante todo el año escolar 2009-2010, cursos de replicación pedagógicos y tecnológicos y juntas de consejo técnico. Los directores de estas escuelas, junto con algunos de los profesores más preparados en el área tecnológica, impartieron estos cursos o condujeron las juntas de consejo semana a semana y en un tiempo fuera del horario escolar, generalmente en las noches de seis a ocho y en un día específico de la semana.

Estos cursos y juntas se llevaron a cabo en la sala de juntas, centro de cómputo o en la biblioteca de cada escuela. Sin embargo, solamente se obtuvo información de lo que ahí sucedía a través de las entrevistas realizadas a los participantes del estudio o por medio del análisis de documentos, mas no por un proceso de observación por la incapacidad de la investigadora de acudir en las noches a estas escuelas debido a otros compromisos laborales y personales.

3.2.4 Cuarto escenario: organismo público del área educativa

Los participantes del grupo ECM que pertenecen a este organismo estuvieron presentes durante el estudio en el instituto o en las escuelas. Son personas externas a las escuelas, pero al ser técnicos pedagógicos tienen una estrecha relación con ellas ya que ejercen la función de supervisar la práctica educativa de los profesores que laboran en las escuelas que se ubican dentro de la zona escolar a su cargo. Por lo tanto, se ubica a los técnicos pedagógicos como administradores participantes del grupo ya que pertenecen a un escenario de orden público que rige el funcionamiento de las escuelas participantes.

3.3 Criterios de selección de los participantes del estudio

En una investigación con un enfoque metodológico cualitativo, la realidad se construye a través de los participantes del estudio. El observador se desempeña como participante co-responsable del fenómeno observado. Laszlo (comunicación personal, marzo 3 de 2007) indica que el observador ejerce una influencia directa sobre lo que observa y, por lo tanto, se convierte en un elemento más del contexto a observar. Quien observa el fenómeno a estudiar participa del proceso, pero tiene el rol principal de investigar.

De acuerdo a Laszlo (comunicación personal, marzo 3 de 2007) la persona, como investigadora, informa a los participantes de las características del estudio al que son invitados. Una vez que aceptan participar, quien investiga tiene el compromiso de trabajar con los participantes en las diferentes etapas, estructurando sesiones, interactuando a través de sesiones de observación, definiendo preguntas, realizando entrevistas y preparando reportes, es decir, asumiendo el rol de facilitadora, y por lo tanto, convirtiéndose en un instrumento más para la obtención de información (Flores Fahara, curso de métodos cualitativos, enero 25 de 2007).

En este estudio participaron, por un lado, los profesores que pertenecen a cuatro de las nueve escuelas públicas del grupo ECM y que asistieron a los cursos sello todos los sábados del mes de octubre y a los cursos nocturnos de replicación o juntas de consejo técnico semanales que se llevaron a cabo en sus escuelas durante todo el año escolar. En cada una de las cuatro escuelas, se seleccionaron a dos profesores que

estuvieron dispuestos a participar del estudio con el fin de entrevistarlos a profundidad usando como instrumento un formato de entrevista del tipo semi estructurada.

Por otro lado, participaron también los administradores de las nueve escuelas que se reunieron los viernes de cada semana, durante el año escolar 2009-2019, para tomar los cursos de aplicación con el fin de aprender nuevas técnicas pedagógicas y tecnológicas que replicarían posteriormente en cada escuela del grupo ECM. Para poder obtener datos de estos participantes se realizó una entrevista grupal a modo de grupo de discusión y se observó su actuación durante dos cursos de aplicación a los que asistieron. También se entrevistó a la coordinadora del grupo por parte del instituto, quien fue la encargada de impartir semanalmente los cursos de aplicación pedagógicos.

3.3.1 Selección de cuatro escuelas participantes

La investigación con enfoque cualitativo que se llevó a cabo en este estudio buscó adentrarse profundamente en el contexto a estudiar. Por lo tanto, de las nueve escuelas que conforman al grupo, se seleccionaron exclusivamente cuatro de ellas bajo los siguientes criterios: que estuvieran en distintos municipios del estado de Nuevo León, que compartieran el mismo nivel educativo, que se ubicaran en contextos heterogéneos y que impartieran clases en horarios diversos.

Esto con el fin de obtener datos desde distintas perspectivas y enfoques basados en su experiencia de implementar una nueva práctica educativa. Además, se consideraron como otros aspectos importantes de selección, el que los directores mostraran interés de que los miembros de su escuela participaran en el estudio, que permitieran la inmersión a su escuela y que permitieran utilizar parte del tiempo de sus profesores para realizar las entrevistas o los procesos de observación. Por último, que tuvieran la disposición de proporcionar la información requerida.

Las escuelas participantes seleccionadas se encuentran en los municipios de San Pedro, Benito Juárez, Monterrey y San Nicolás. A continuación se muestran los datos generales de las escuelas, tanto de las seleccionadas como de las no seleccionadas, para que se visualice por medio de una tabla comparativa (ver tabla 3.1), el proceso que condujo a la selección final de las cuatro escuelas participantes.

Tabla 3.1
Tabla de Selección de Escuelas Participantes

Escuelas Participantes	Escuelas no Participantes
Escuela E1. Entidad municipal: San Pedro Garza García, N.L. Área: Urbana. Estudiantes: 230. Maestros: 13. Niveles: de 1 ° a 6 ° (1 grupo de cada grado). Horario: de 7:30 a 12:30.	Escuela E2. Entidad Municipal: San Nicolás de los Garza, N.L. Área: Urbana. Estudiantes: 665. Maestros: 21. Niveles: 1 ° - 6 ° (tres grupos por nivel). Horario: 7:30 - 12:30.
Escuela E3. Entidad Municipal: Juárez, N.L. Área: Suburbana. Estudiantes: 432. Maestros: 12. Niveles: 1 ° - 6 ° (dos grupos por nivel). Horario: 7:30 – 12:30.	Escuela E4. Entidad Municipal: San Nicolás de los Garza, N.L. Área: Urbana. Estudiantes: 670. Maestros: 24. Niveles: 1 ° - 6 ° (tres grupos por nivel). Horario: 7:30 - 12:30.
Escuela E5. Entidad Municipal: Monterrey, N.L. Área: urbana. Estudiantes: 203. Maestros: 13. Niveles: 1 ° - 6 ° grado (en 1 ° y 2 ° dos grupos por nivel; de 3° a 6° un grupo por nivel). Horario: 8:00 - 17:30.	Escuela E6. Entidad Municipal: Monterrey, N.L. Área: Urbana. Estudiantes: 343. Maestros: 17. Niveles: 1 ° - 6 ° (dos grupos por nivel). Horario: 13:00 - 18:00.
Escuela E7. Entidad Municipal: San Nicolás de los Garza, N.L. Área: Urbana. Estudiantes: 170. Maestros: 11. Niveles: 1 ° - 6 ° (un grupo por nivel; excepción 2° año, dos grupos por nivel). Horario: 13:00 - 18:00.	Escuela E8. Entidad Municipal: Guadalupe, N.L. Área: Urbana. Estudiantes: 244. Maestros: 14. Niveles: 1 ° a 3 ° de secundaria (seis grupos por nivel). 7 ° grado sólo participa en el proyecto. Horario: 7:30 - 12:30.
	Escuela E9. Entidad Municipal: San Pedro Garza García, N.L. Área: Urbana. Estudiantes: 555. Maestros: 50. Niveles: 1 ° a 3 ° de secundaria (seis grupos por nivel). Horario: 7:30 - 12:40 y 13:00 - 18:40.

Como se puede observar en la tabla, además de los criterios de selección antes mencionados, se buscó que tuvieran aproximadamente la misma cantidad de profesores y que pertenecieran a ambientes educativos pequeños, en el siguiente párrafo se presenta la justificación de estos últimos criterios.

Las escuelas seleccionadas cuentan con aproximadamente el mismo número de profesores, 13 en promedio. Por otro lado, las que no fueron seleccionadas albergan a una mayor cantidad de profesores. Se prefiere trabajar con comunidades escolares que cuenten con pocos profesores pues de acuerdo a Supovitz (2002), los profesores pueden mejorar el enfoque de su instrucción si se organizan en medios ambientes educativos más íntimos, en donde se puedan desarrollar comunidades más colaborativas y colegiales.

Se describen, en la Tabla 3.2, las características generales de las cuatro escuelas seleccionadas como participantes. Se incluye en la tabla una columna denominada “etiqueta” que comprende los códigos o la abreviatura bajo la cual se identificará a cada escuela a partir del capítulo cuatro de este estudio, que corresponde al de análisis de datos. En dicho capítulo se describirán las escuelas con mayor detalle, pues se sacará provecho de la técnica narrativa que se utiliza en algunos apartados de ese capítulo, para que el lector pueda identificarse más con estas cuatro escuelas participantes. La lista completa de códigos se puede consultar en el anexo 1.

Tabla 3.2
Escuelas participantes ECM

Municipio	Escuela	Etiqueta	Características
San Pedro	E1	SP	De grandes dimensiones, edificios a desnivel, colonia de clase media baja en municipio urbano. Horario matutino.
Benito Juárez	E3	BJ	Céntrica, edificio de arquitectura antigua, colonia de clase media baja en municipio rural. Horario matutino.
Monterrey	E5	MTY	Dimensiones promedio, edificio a desnivel, Colonia de clase baja. Horario extendido de 8 de la mañana a 5 de la tarde.
San Nicolás	E7	SN	Dimensiones promedio, edificio de un sólo nivel, colonia de clase media baja. Horario vespertino.

3.3.2 Selección de ocho profesores participantes

Ocho de los 175 profesores que son miembros del grupo ECM participaron en esta investigación en la cual se pretendía saber si la colaboración del grupo cumplía con las características de una comunidad de práctica. Se estableció contacto con los profesores participantes durante los últimos meses del ciclo escolar 2009-2010, en sus escuelas. También se buscó saber el tipo de conocimientos que compartieron y el aprendizaje que generaron y aplicaron en su práctica educativa.

La realidad que los profesores participantes vivieron o experimentaron en sus escuelas durante el proceso de cambio educativo que experimentaron en el grupo ECM, es la que sirvió de base para que ellos expresaran sus puntos de vista de acuerdo a la perspectiva de cada uno de los entrevistados. Al igual que en los criterios de selección de las escuelas, se buscó que las descripciones de los profesores participantes llegaran a ser contrastantes para obtener la diversidad de datos que el paradigma naturalista

propone, pues de esta forma resultaría más útil para los resultados del estudio (Lincoln y Guba, 1985).

Debido a lo anterior, se establecieron como criterios de selección el que pertenecieran al mismo nivel educativo, lo cual estaba ya establecido pues las cuatro escuelas seleccionadas eran de nivel primaria. De acuerdo a Penuel y Riel (2007), las reuniones agrupan por lo regular a profesores del mismo nivel. En ocasiones los profesores, dentro de ese nivel, se agrupan por grados o por materias. Esto permitió tratar con los profesores participantes asuntos que involucraran distintos contextos y con ello adquirir, por medio de la entrevista a profundidad, diversos puntos de vista.

Otros criterios utilizados para seleccionar a los profesores participantes fue el haber recibido la recomendación de sus directoras (en adelante se utilizará este género para referirse a ellas pues las cuatro escuelas participantes cuentan con mujeres ejerciendo la función de dirección) y que su participación haya sido voluntaria. Posteriormente, al conocer al profesor, se confirmó en base a su actitud su disposición de participar, la cual fue positiva en todos los casos. Se consideró buscar la participación de más profesores en caso de percibir que la información proporcionada no fuera suficiente o estuviera sesgada (decir que todo está bien o no responder a profundidad), pero no fue necesario.

Una vez contactados a los ocho participantes, éstos se consideraron como informantes que entienden la cultura de su posible comunidad de práctica y la transmiten. A continuación se presenta la tabla 3.3, en donde se pueden observar varios aspectos, como la etiqueta por la cual se reconocerá a cada profesor, el tipo de participación que tuvieron (abreviando si participó en una entrevista, en un proceso de observación o si la información proviene de las notas de campo de la investigadora) y la referencia bajo la cual se identificará al docente cuando en el capítulo de análisis de los datos o en el de resultados se cite alguna de sus frases. Por ejemplo, puede observarse en la tabla que fueron los profesores MTY1, MTY2 y SN1 a los que se pudo entrevistar y a la vez observar durante su práctica docente en el salón de clases. Bajo la tabla se mencionan las características que distinguen a cada profesor participante.

Cuando se considere necesario, se agregará al final de cada referencia del participante el número de celda en donde se encuentran registrados sus comentarios a

mayor detalle, especificando la columna y el renglón (ejemplo: 3,2). Esto con el fin de que el lector pueda consultar, si así lo desea, más información en los anexos y no solamente limitarse a un segmento de datos. Sin embargo, en esta parte del estudio no es necesario proporcionar mayor información al respecto, ya que se entenderá mejor cuando llegue el momento, en capítulos posteriores, de referirse a estas tablas detalladas.

Tabla 3.3
Profesores participantes ECM

Municipio	Etiqueta Escuela	Etiqueta	Participación	Referencia
San Pedro	SP	SP1	Ep1 (Primera entrevista a profundidad) Nc (Notas de campo)	Ep1SP1 NcSP1
San Pedro	SP	SP2	Ep2 (Segunda entrevista a profundidad) Nc (Notas de campo)	Ep2SP2 NcSP2
Benito Juárez	BJ	BJ1	Ep7 (Séptima entrevista a Profundidad) Nc (Notas de campo)	Ep7BJ1 NcBJ1
Benito Juárez	BJ	BJ2	Ep8 (Octava entrevista a Profundidad) Nc (Notas de campo)	Ep8BJ2 NcBJ2
Monterrey	MTY	MTY1	Ep3 (Tercera entrevista a profundidad) Nc (Notas de campo) Po3 (Tercer proceso de observación)	Ep3MTY1 NcMTY1 Po3MTY1
Monterrey	MTY	MTY2	Ep4 (Cuarta entrevista a profundidad) Nc (Notas de campo) Po4 (Cuarto proceso de observación)	Ep4MTY2 NcMTY2 Po4MTY2
San Nicolás	SN	SN1	Ep5 (Quinta entrevista a profundidad) Nc (Notas de campo) Po1 (Primer proceso de observación)	Ep5SN1 NcSN1 Po1SN1
San Nicolás	SN	SN2	Ep6 (Sexta entrevista a Profundidad) Nc (Notas de campo)	Ep6SN2 NcSN2

3.3.3 Características de los profesores participantes ECM

SP1: Mujer entre 50 y 55 años, profesora jubilada con tres años de reingreso laboral. Profesora de sexto de primaria. Graduada de la escuela Normal Superior con especialización en psicología y Orientación Vocacional. Se distingue por su gran capacidad de trabajo.

SP2: Mujer entre 45 y 50 años, con 24 años de experiencia docente, diez en escuelas privadas y el resto en públicas. Profesora de sexto de primaria. Próxima a titularse de la Maestría en Administración Educativa.

BJ1: Mujer entre 50 y 55 años, con 17 años de experiencia docente. Estudió la Normal Básica y la Superior con especialidad en Historia. Maestra de cuarto de primaria.

BJ2: Mujer entre 35 y 40 años con cuatro años de experiencia docente. Graduada de la Normal Básica hace 25 años. Maestra de tercero de primaria. Con ganas de renovarse en el uso de la tecnología.

MTY1: Mujer entre 20 y 25 años, cuatro años de experiencia docente, profesora de quinto de primaria, formación académica en la Normal para Maestros, moderna y joven.

MTY2: Mujer entre 45 y 50 años, veinticinco años de experiencia docente, profesora de segundo de primaria, formación académica en la Normal para Maestros, con fuerte sentido humanista.

SN1: Mujer entre 20 y 25 años, con cuatro años de experiencia docente. Profesora de primero de primaria. Licenciada en Educación Primaria. Especialista en el uso de la tecnología, ha tomado cursos en inglés y matemáticas. Clásica y joven.

SN2: Hombre entre 45 y 50 años, con 18 años de experiencia docente. Profesor de sexto de primaria. Licenciado en la Normal Superior. Con interés por renovarse en el uso de la tecnología.

3.3.4 Selección de directores y técnicos pedagógicos participantes

Para esta selección no fue necesario aplicar ningún criterio, puesto que en la selección de las cuatro escuelas participantes quedó determinado ya quienes serían las directoras que participarían. Respecto a los técnicos pedagógicos, correspondería al del nivel primaria, por ser el nivel al que pertenecen las cuatro escuelas. Sin embargo, su participación inicial se llevó a cabo solamente por medio de pláticas informales, ya que no se les entrevistó individualmente al ser los profesores participantes el principal objeto de estudio de la presente investigación.

Por lo tanto, posteriormente se decidió llevar a cabo una sesión de grupo de discusión en la que se entrevistó a los directores de las nueve escuelas (participantes y no participantes), a los técnicos pedagógicos y a algunas profesoras presentes durante

dicha sesión. Se complementó lo anterior con sesiones de observación durante dos cursos que tomaron en el instituto, uno pedagógico y otro tecnológico.

Se describen en la Tabla 3.4 las características generales de los administradores participantes y se incluye la etiqueta con la cual se identificarán a partir del capítulo de análisis de datos. Por ejemplo TPP (Técnico Pedagógico Primaria), CI (Coordinadora del Instituto), DSP (Directora San Pedro), entre otros. Se incluyen sus características específicas bajo la tabla 3.4.

En el caso de los directores, técnicos pedagógicos o profesores que no pertenecen a las cuatro escuelas seleccionadas pero que sí participaron en alguno de los dos cursos que se observaron (pedagógico o tecnológico) o en el grupo de discusión, se etiquetaron como DNP (Director no Participante), TNP (Técnico no Participante) o PNP (Profesor no Participante) agregando el prefijo correspondiente al tipo de sesión en donde se dio su participación cuando se refiere a ellos, por ejemplo: Gd (Grupo de discusión), Pi (Plática informal), Poa (Proceso de observación curso pedagógico), Pob (Proceso de observación curso tecnológico).

Tabla 3.4
Directoras, técnicos pedagógicos y coordinadora participantes ECM

Municipio	Etiqueta Escuela	Etiqueta	Participación	Referencias
San Pedro	SP	DSP	Gd (Grupo de Discusión) Pi (Plática informal) Poa (Proceso de observación pedagógica) Pob (Proceso de observación tecnológica)	GdDSP PiDSP PoaDSP PobDSP
Benito Juárez	BJ	DBJ	Gd (Grupo de Discusión) Pi (Plática informal) Poa (Proceso de observación pedagógica) Pob (Proceso de observación tecnológica)	GdDBJ PiDBJ PoaDBJ PobDBJ
Monterrey	MTY	DMTY	Gd (Grupo de Discusión) Pi (Plática informal) Poa (Proceso de observación pedagógica) Pob (Proceso de observación tecnológica).	GdDMTY PiDMTY PoaDMTY PobDMTY
San Nicolás	SN	DSN	Gd (Grupo de Discusión) Pi (Plática informal) Poa (Proceso de observación pedagógica) Pob (Proceso de observación tecnológica)	GdDSN PiDSN PoaDSN PobDSN

Municipio	Etiqueta Escuela	Etiqueta	Participación	Referencias
N/A	N/A	TPSE	Gd (Grupo de Discusión) Pi (Plática informal) Poa (Proceso de observación pedagógica) Pob (Proceso de observación tecnológica)	GdTPSE PiTPSE PoaTPSE PobTPSE
N/A	N/A	TPP	Gd (Grupo de Discusión) Pi (Plática informal) Poa (Proceso de observación pedagógica) Pob (Proceso de observación tecnológica)	GdTPP PiTPP PoaTPP PobTPP
N/A	N/A	TPS	Gd (Grupo de Discusión) Pi (Plática informal) Poa (Proceso de observación pedagógica) Pob (Proceso de observación tecnológica)	GdTPS PiTPS PoaTPS PobTPS
Santa Catarina	Instituto	CI	Ep9 (novena entrevista a profundidad) Pi (Plática informal) Poa (Proceso de observación pedagógica) Pob (Proceso de observación tecnológica) Po(1 al 6, salones de clase)	Ep9CI PiCI PoaCI PobCI Po1CI al Po6CI

3.3.5 Características de las directoras, técnicos pedagógicos y coordinadora participantes

DSP: Directora de la escuela San Pedro. Mujer entre 50 y 55 años, directora desde hace 20 años, los mismos que tiene de fundada la escuela. Muy atenta y amable, activa y entusiasta. Facilidad de palabra, emotiva al comunicarse. Con gran capacidad de liderazgo y reconocida por sus profesores como muy trabajadora.

DBJ: Directora de la escuela Benito Juárez. Mujer entre 40 y 45 años, directora desde hace 7 años. Líder nata, amable y considerada con sus profesores al promover su participación. Reconocida por sus profesores como buena guía.

DMTY: Directora de la escuela Monterrey. Mujer entre 50 y 55 años, directora desde hace 10 años en esta escuela, de actitud jovial y amable. Líder positiva y alentadora que promueve el trabajo en equipo. Querida entre sus profesores.

DSN: Directora de la escuela San Nicolás. Mujer entre 55 y 60 años, directora desde hace 14 años en la misma escuela. Amable, trabajadora y disciplinada.

Observadora y enfocada en los resultados. Reconocida como promotora del diálogo entre los profesores.

TPSE: Técnica pedagógica de la Secretaría de Educación. Mujer entre 55 y 60 años, coordinadora de técnicos pedagógicos del organismo público del área educativa. Entusiasta, participativa y de mentalidad abierta y positiva.

TPP: Técnico pedagógico de primaria. Hombre entre 35 y 50 años, técnico pedagógico de primaria por parte del organismo público del área educativa. Con capacidad de liderazgo, positivo, entusiasta, amable y comunicativo.

TPS: Técnico pedagógico de secundaria. Hombre entre 55 y 60 años, técnico pedagógico de secundaria por parte del organismo público del área educativa. Amable, participativo, divertido y de mentalidad abierta.

CI: Coordinadora del instituto. Mujer entre 45 y 50 años, coordinadora del grupo ECM por parte del instituto. Especialista en letras de profesión, con 25 años de experiencia docente. Actualmente desempeña un puesto administrativo coordinando al grupo ECM. Líder positiva que promueve los ambientes colaborativos.

3.3.6 Selección de la coordinadora participante

La selección como participante de la coordinadora del grupo ECM fue primordial, ya que ella es quien conoce a todos los miembros del grupo y en cada ámbito, pues impartió los cursos sello sabatinos a los profesores, los cursos de aplicación los viernes a los administradores, estuvo en continuo contacto con las directoras y los técnicos pedagógicos, visitó las escuelas, estuvo en juntas en el organismo público del área educativa y evaluó la práctica docente desde el salón de clases a la mayoría de los profesores participantes.

Por lo tanto, se entrevistó a la coordinadora ya que ella es quien dirige, coordina y planea el curso del grupo ECM. Para llevar a cabo la entrevista se utilizó el mismo instrumento que se aplicó al grupo de discusión. Estos datos y los del grupo de discusión se contrastaron con los obtenidos en las entrevistas a los profesores.

3.3.7 Selección de otros participantes

Durante las entrevistas a los profesores participantes se lograron conversaciones profundas dentro de las cuales surgieron los nombres de algunos de sus colegas que se distinguían por tener características interesantes, de liderazgo, colaboración, interacción o participación. Para Erlandson et al (1993), se debe investigar el contexto de forma holística, para maximizar las posibilidades de identificar la solución del problema. Debido a ello se planeó observar a seis profesores mientras realizaban sus prácticas educativas en el salón de clases, llegando a observar tanto a tres profesores participantes en las entrevistas a profundidad, como a tres profesores no participantes durante la aplicación de dicho instrumento.

Los datos obtenidos durante estas observaciones, junto con los de las observaciones de los cursos de aplicación dirigidos a los administradores del grupo (ambos registrados en notas de campo), se triangularon con los datos obtenidos durante las entrevistas a profesores, al grupo de discusión y a la coordinadora del grupo ECM (registrados igualmente en notas de campo). También se triangularon con la información registrada en el diario de reflexión (el cual se describirá a detalle en otro subapartado por venir) y con el análisis de los documentos. Con ello, se llegó a complementar la información ya recabada en las entrevistas con datos que posiblemente no se hubieran obtenido durante las mismas (Mayan, 2001).

Las directoras de tres de las cuatro escuelas participantes aceptaron la inmersión de quien realizó esta investigación como observadora participante. La directora de la cuarta escuela es muy probable que también hubiera aceptado, sin embargo, no se visitó con fines de observación por falta de tiempo (limitante que se consideró al plantear el problema) al ser la escuela participante que se ubica en el municipio más alejado de la zona metropolitana del estado de Nuevo León.

En el siguiente apartado se describe cómo fue que se realizó la prueba piloto que permitió definir el instrumento que se aplicaría a los profesores participantes.

3.4 Prueba Piloto

En el mes de diciembre del 2009, la investigadora asistió a la reunión de administradores del grupo ECM, la cual se llevó a cabo en las instalaciones del instituto

campus 2 y que fue organizada por la coordinadora del grupo. En dicha reunión, se asignó un espacio para presentar lo que en ese momento estaba aún por definirse como propuesta de investigación. Quien realiza este estudio presentó un breve recorrido teórico sobre el tema de las comunidades de práctica, conoció al grupo de miembros que lidera el grupo ECM y realizó con los participantes una prueba piloto de la entrevista semi-estructurada.

La prueba piloto se realizó primero colectivamente con el fin de evaluar las preguntas. Posteriormente, se realizó una segunda prueba al aplicar la entrevista a una persona del grupo administrativo. Esta prueba no se hizo con el fin de utilizar las respuestas durante el análisis de datos. El interés estuvo dirigido exclusivamente en la formulación de las preguntas, es decir, saber si las directoras y técnicos pedagógicos las entendían, si sus contestaciones pudieran encaminarse a obtener datos relevantes, determinar el tiempo aproximado que pudiera llegar a requerir cada entrevista y reconsiderar, por su reacción ante las preguntas o por sus respuestas, el volver a formular, eliminar o añadir nuevas preguntas.

Tanto la coordinadora del proyecto en el instituto, como las directoras y los técnicos pedagógicos de las nueve escuelas, realizaron recomendaciones sobre la redacción de algunas preguntas, al considerar que pudieran no estar del todo claras o por resultar tendenciosas. En otros casos se eliminaron, gracias a su recomendación, algunas preguntas que pudieran considerarse como repetitivas.

La prueba piloto tampoco se llevó a cabo con el fin de que la coordinadora del instituto, las directoras o los técnicos pedagógicos de las escuelas aprobaran las preguntas ni interfirieran en el diseño del instrumento, sino por decisión de quien realizó la presente investigación y con el objetivo de que al grupo de administradores cada pregunta les quedara clara, anticipando de esta forma la posible reacción que tendrían los profesores participantes durante la investigación de campo, evitando así realizar alguna pregunta que no estuviera bien formulada, es decir, se buscó reestructurar el instrumento antes de su aplicación real.

Para ello, se generó una tabla con las recomendaciones recibidas (ver Anexo 10). Se anexa también la entrevista piloto realizada a una de las personas que participó en dicha reunión (ver Anexo 11). En la entrevista, se pudo comprobar que las preguntas

eran adecuadas para los futuros profesores participantes. Se modificó la redacción de algunas preguntas y se eliminaron otras. No se incluyen datos de la persona entrevistada ni códigos que permitan procesar la información obtenida pues la entrevista no fue realizada con el fin de codificar los datos, analizarlos ni incluirlos en los resultados del estudio.

Es importante señalar la disposición a participar que mostraron los administradores del grupo, quienes contribuyeron con su experiencia a mejorar, durante la prueba piloto, el instrumento. Su participación contribuyó a sumarle calidad. Adicionalmente, se obtuvo durante dicha reunión la autorización por parte de los directores de las escuelas, para visitar su escuela en el momento en que se requiriera. Incluso proporcionaron algunos nombres de profesores que pudieran llegar a proporcionar buena información y que posiblemente aceptaran participar.

Finalmente, se obtuvo también el visto bueno del instrumento por parte del asesor de este estudio, el doctor Manuel Flores Fahara. Una vez confirmada la calidad del formato de entrevista a aplicar a los profesores sujetos a estudio, se procede a describir, en el quinto apartado, los instrumentos que se utilizaron durante la inmersión de campo.

3.5 Los instrumentos

El investigador es el instrumento principal para llevar a cabo el estudio, de acuerdo a Lincoln y Guba (1985). Sin embargo, quien realizó el presente estudio se apoyó en los siguientes instrumentos que le sirvieron para recolectar la información:

3.5.1 Entrevista semi estructurada a profesores

Para llevar a cabo las entrevistas dirigidas a los profesores, se utilizó como guía una serie de preguntas previamente definidas, con el objetivo de obtener la información que se requería para responder a la pregunta de investigación. Este conjunto de preguntas siguió un patrón semi-estructurado, es decir, no se esperaba que fueran las únicas para cada entrevista ni tampoco que todas ellas se plantearan a cada profesor. La forma en que se condujo la entrevista dependió de la actitud de cada entrevistado(a) o de la entrevistadora, de la forma en que se extendió o se limitó quien contestaba y quien

preguntaba, y de la interacción que se logró entre el profesor(a) con la persona que realizó la investigación.

Tanto Erlandson et al (1993) como Lincoln y Guba (1985), coinciden en que la entrevista semi-estructurada, basada en preguntas centrales no tendenciosas hechas con palabras cuidadosamente seleccionadas, es un instrumento esencial para que de ahí surjan o emerjan preguntas adicionales. Las preguntas base de este instrumento utilizado parten de algunos criterios de la rúbrica propuesta por Gajda y Koliba (2008), cuyo propósito fue el de evaluar el desarrollo de una comunidad de práctica. Se incluyeron también algunas de las preguntas pertenecientes al instrumento de evaluación para la colaboración docente (Flores Fahara, curso de Tesis I, agosto de 2009), y otras más, provenientes del análisis crítico realizado en el capítulo del marco teórico de este reporte de investigación.

Se decidió que para el estudio, sería de utilidad distribuir las preguntas en cuatro áreas principales, mismas que corresponden a las características que, de acuerdo a Wenger (1998), debe tener toda comunidad de práctica que funcione verdaderamente como tal: el compromiso mutuo, la meta compartida, el inventario producido y las conexiones internas o externas entre sus miembros. Se incluyeron también preguntas para dos áreas más que se consideran importantes de acuerdo a la teoría analizada en el marco teórico, la correspondiente a la asignación de tiempo, espacio y recursos, y la del liderazgo de los miembros de la comunidad.

Lo anterior por ser también elementos esenciales para algunos de los autores que se han presentado a lo largo de este documento. Las preguntas con las que se realizaron las entrevistas semi-estructuradas a los ocho profesores de las cuatro escuelas investigadas se encuentran en el anexo 12, al final de este documento.

3.5.2 Observación participante en el salón de clases

Durante el proceso de observación participante en tres de las cuatro escuelas públicas y en seis salones de clase, se buscó identificar el contexto de la escuela y de la comunidad en que se encuentra, tomando en cuenta el espacio físico, la interacción que se dio entre los participantes (alumnos y profesor), los factores sutiles que se fueron presentando en el curso de la sesión observada y las conversaciones que se llevaron a cabo. Se puso atención también en el lenguaje no verbal y se trabajó con notas de

campo con el fin de triangular estas anotaciones con los demás instrumentos aplicados durante el estudio. También se fueron escribiendo las dudas, miedos, hipótesis de trabajo e impresiones de la investigadora en un diario de reflexión ubicado al final de cada nota de campo realizada.

Durante la observación, se propuso llevar el rol de observador completo, ya que no se interactuó con la gente de administración, no se contestaron llamadas ni se impartieron clases. Se buscó observar a los profesores en su práctica educativa pero no se participó en ella. Se trabajó con notas de campo para registrar ahí los eventos, las frases y las situaciones que se observaron de la interacción entre profesores y alumnos (Mayan, 2001) y se agregó a cada nota el diario de reflexión de la investigadora.

Tres de los seis profesores observados durante su práctica docente no participaron en las entrevistas, por lo que en este estudio, cuando se hace referencia a los resultados que provienen de la observación de estos profesores, se identifican como Po2PNPSN (Proceso de observación 2, Profesor no Participante de la escuela San Nicolás), Po5PNPMTY (Proceso de observación 5, Profesor no Participante de la escuela Monterrey) y Po6PNPSP (Proceso de observación 6, Profesor no Participante de la escuela San Pedro).

3.5.3 Observación participante en los cursos pedagógicos y de tecnología

Durante el proceso de observación participante en dos de los cursos de aplicación impartidos por la coordinadora del proyecto por parte del instituto y por los especialistas en tecnología del instituto, se buscó identificar la forma en que interactuaban los administradores del grupo ECM representados en este caso por las directoras, los técnicos pedagógicos y algunos profesores. Se tomó en cuenta el espacio físico, la observación a los participantes (incluyendo a quienes impartieron el curso por parte del instituto), los factores sutiles y sus conversaciones. Se puso atención también en el lenguaje no verbal. También se trabajó con notas de campo y con el diario de reflexión con el fin de triangular estas anotaciones con los demás instrumentos aplicados durante el estudio.

Durante la observación participante se propuso llevar el rol de observador completo, ya que no se interactuó con los participantes mientras realizaban sus sesiones colaborativas para aprender nuevas técnicas o estrategias pedagógicas o tecnológicas,

no se contestó a ningún cuestionamiento por parte de los instructores hacia el grupo ni se impartió algún tema relativo al curso. Se buscó observar al grupo de administradores en sus prácticas colaborativas, pero no se participó en ellas. (Mayan, 2001)

3.5.4 Grupo de discusión

Para llevar a cabo la entrevista semi-estructurada dirigida al grupo de administradores ECM, se utilizó como guía una serie de preguntas previamente definidas con el objetivo de responder también a la pregunta de investigación. El instrumento aplicado no se evaluó durante la prueba piloto pues surgió en un momento posterior a la fecha de la prueba, pero sí se puso a consideración del asesor de esta investigación, el Dr. Manuel Flores Fahara. Incluso se presentó a la coordinadora del grupo ECM considerando que ella estaba inmersa en la dinámica del grupo para obtener alguna sugerencia de su parte.

Las preguntas que se incluyeron en este instrumento y que se muestran en el anexo 13 provienen en su mayoría de las recomendaciones recibidas durante la presentación formal de la propuesta de este estudio ante sinodales y del asesor de la investigadora, el Dr. Manuel Flores Fahara.

La entrevista grupal a modo de grupo de discusión siguió un patrón semi-estructurado, sin la consigna de realizar todas y cada una de las preguntas sino más bien de ir las aplicando de acuerdo a la forma en que el grupo se fuera conduciendo, e incluso, agregando nuevas preguntas que fueran surgiendo de acuerdo al ambiente provocado por el grupo. La sesión dependió de la actitud colectiva de los participantes y de la interacción que tuvo la investigadora con ellos.

El grupo de discusión se llevó a cabo por considerarse una estrategia útil para entrevistar al grupo de administradores al mismo tiempo, ya que para la época en que se llevó a cabo, casi por finalizar el ciclo escolar 2009-2010, la mayoría de los administradores expresaron sentirse presionados por el trabajo que quedaba por hacer para terminar el año en sus escuelas o instituciones. Por lo tanto, se asumió que ya no contaban con tiempo disponible para concertar citas para una entrevista individual. Sin embargo, estuvieron dispuestos a participar en la sesión grupal que se llevó a cabo un viernes en el instituto campus 2, durante el último curso de aplicación del año escolar mencionado que tuvieron los administradores del grupo ECM.

3.5.5 Entrevista semi estructurada a la coordinadora del grupo ECM

Las mismas preguntas base que se realizaron a los administradores durante el grupo de discusión, se aplicaron a la coordinadora del grupo por parte del instituto. Se duplicó el uso del instrumento semi-estructurado para triangular la información obtenida de la participante que coordina el proyecto ECM con la obtenida a través de los participantes arriba mencionados. Solamente se agregaron unas cuantas preguntas más que surgieron durante esta entrevista, por ser de naturaleza semi-estructurada.

3.5.6 Documentos

Los documentos representan una fuente de información que tiene la característica de estabilidad, es decir, al analizarlos se conoce lo ocurrido en el pasado tal y como haya quedado registrado. Los documentos reflejan situaciones dadas en un contexto específico y en su lenguaje natural, de ahí estriba su riqueza. Representan también una fuente de información no reactiva, ya que a diferencia de las respuestas que se pudieron recibir de las personas entrevistadas y del proceso de observación, donde los participantes quizá hayan dependido de la reacción que se tuviera por parte de la investigadora ante alguna respuesta o práctica educativa realizada, la información registrada en los documentos no cambia (Lincoln y Guba, 1985).

Los autores consideran la importancia del análisis de documentos bajo el argumento de que si un evento ocurrió, éste debe de haber quedado registrado en algún lado. Al leer y analizar los documentos que cada escuela proporcionó, y que se pueden identificar como documentos intrusivos puesto que el investigador los solicita al querer introducirse en algún grado en el contexto (Erlandson et al, 1993), se pudieron encontrar también señales de interacción entre sus miembros.

Sin embargo, las minutas de sus reuniones que pudieron ser de gran ayuda para determinar si durante las mismas se siguió un orden o programa definido, para analizar la participación de cada profesor, enterarse de las actividades que realizan y saber cómo se interrelacionan estas actividades entre los miembros de la comunidad o en sus respectivas escuelas, no fueron proporcionadas aunque sí prometidas. En una de las escuelas (SN) se tuvo la oportunidad de analizarlas pero la DSN no proporcionó copia de las mismas.

Sin embargo, sí se pudo observar por lo registrado en las minutas que en las juntas de consejo técnico incluyen el tema de la aplicación de las estrategias pedagógicas aprendidas en los cursos sello, de aplicación y de replicación del grupo ECM. Los documentos que sí fueron proporcionados gracias a la coordinadora del instituto o a los profesores participantes, fueron por ejemplo las rúbricas, las evidencias de actividades de los alumnos o los estatutos que reflejan lo aprendido en el grupo ECM en la práctica docente.

Existen además, de acuerdo a Lincoln y Guba (1985), otro tipo de documentos que también se analizaron, denominados documentos de información no intrusiva. Este tipo de documentos son aquellos que se fueron acumulando sin la intención del entrevistador ni del entrevistado. Son registros físicos, entre los que se tienen: la forma en que se comunicó el entrevistado con sus colegas o con la directora de la escuela, el acomodo de los objetos dentro de su salón de clases o de su oficina, la cantidad de papeles acumulados en su escritorio o el tipo de libros que se exhiben en la biblioteca de su escuela.

También se consideraron, para los fines de esta investigación, las imágenes, fotografías, diplomas, noticias o dibujos que se encontraban colocados alrededor de la escuela durante alguna de las visitas, y todo tipo de información que se pensó pudiera servir de evidencia respecto al trabajo colaborativo entre los profesores. Ambos tipos de documentos, los intrusivos y los no intrusivos, se utilizaron para entender el contexto de las cuatro escuelas investigadas y para apoyar al proceso de auditoría de la investigación al realizar la triangulación de datos, es decir, al comparar la información obtenida a través de ellos con la que se obtuvo en las entrevistas, el grupo de discusión y la observación.

3.5.7 Diario de reflexión

El diario de reflexión, además de apoyar a la credibilidad del estudio a realizar, también ayudó a la transferibilidad, fiabilidad y confirmabilidad del estudio (Erlandson et al, 1993). Los autores recomiendan el uso de este tipo de documento porque al escribir las opiniones, pensamientos, suposiciones o prejuicios de quien investiga, contribuye a analizar las situaciones que preceden a la interacción con los profesores,

para posteriormente comparar este antecedente con los resultados del análisis de la información obtenida por medio de los otros instrumentos aplicados.

En el diario de reflexión se registraron también los detalles sobre la logística de la investigación, los horarios para la realización de las entrevistas y otras cuestiones de tipo metodológico. Sin embargo, explican Erlandson y colegas, se requiere de una gran disciplina para mantener el diario actualizado, como su nombre lo dice, diariamente o como en este caso, cada vez que se asistía a alguna sesión de campo. En esta investigación se escribió en él cada vez que se visitó una escuela, se entrevistó a un profesor o a algún miembro del grupo ECM, cada vez que se realizó algún proceso de observación o cuando se llevó a cabo la sesión grupal. La información que el diario contiene fue útil también para apoyar al proceso de auditoría del estudio y se registró bajo cada nota de campo.

Los registros que se insertaron en las notas de campo y en el diario de reflexión fueron, con respecto a las notas de campo: el lugar y hora en que se llevó a cabo la sesión, los tipos de comportamientos observados, las interacciones de los participantes, el orden o programa definido y las conversaciones que se llevaron a cabo incluyendo las frases de cada participante entre comillas. Y con respecto al diario de reflexión: los pensamientos sobre la escena observada, la impresión de la investigadora respecto a lo que estaba pasando, las interpretaciones iniciales, las hipótesis de trabajo que fueron emergiendo de los datos (Mayan, 2001) y los sentimientos generados al participar en el proceso.

En el sexto apartado, abajo descrito, se detalla el proceso que se siguió para recolectar los datos.

3.6 El procedimiento de recolección de datos

Las entrevistas individuales y grupales se guardaron electrónicamente en una grabadora de voz. Posteriormente, los datos se transcribieron en archivos de texto escribiendo las frases textuales dichas por los participantes sin modificación alguna. Es decir, se conservan expresiones de asombro, se marcan espacios de tiempo, se distinguen momentos de risas y se conservan las frases repetitivas que mantienen el modo natural de hablar de los participantes.

Las minutas y los documentos se intentaron recolectar a medida que se realizaban las visitas a cada escuela, sin embargo, se obtuvo como respuesta con respecto a las minutas de las juntas de consejo técnico, la promesa de una entrega futura, misma que no llegó y que se considera como una fuerte limitante de este estudio ya que la investigadora no estuvo presente en dichas juntas. Se pidieron en varias ocasiones y sin embargo los comentarios de que posteriormente las entregarían se volvieron a repetir. Las fotografías y las evidencias de los trabajos de los profesores en los grupos de ECM o en el salón de clase se obtuvieron directamente de los profesores participantes o por medio de la coordinadora del grupo a través del instituto.

3.7 El procedimiento de análisis de datos

Para Erlandson et al (1993), el análisis de datos no es un proceso lineal sino más bien un proceso interactivo entre la recolección y el análisis de los datos. Este proceso empieza desde el primer día de la investigación de campo al ir desarrollando categorías de datos con la información obtenida para después buscar sus relaciones, discrepancias y anomalías. Con la continua colección de datos, que para Lincoln y Guba (1985) corresponden al proceso de interpretación de la información obtenida, se van generando hipótesis de trabajo, mismas que emergen a medida que avanza la investigación de campo (Mayan, 2001). Después de un proceso de razonamiento sobre los datos, se formula la hipótesis de trabajo general, que provee la base para construir finalmente la realidad al generar la teoría y dar respuesta a la pregunta de investigación.

Tomando en cuenta que para Lincoln y Guba (1985) la investigación naturalística es inductiva (a posteriori, después del proceso de razonamiento surge la hipótesis y la teoría), generativa (los datos se van verificando a medida que se van generando), constructiva (el análisis se deriva del comportamiento) y subjetiva (la interpretación de la realidad depende de la persona que investiga), se describe el proceso que se siguió para el análisis de los datos:

3.7.1 Definición de categorías iniciales y posteriormente de nuevas categorías

Los datos, provenientes de las entrevistas a profesores, del grupo de discusión con administradores y de la entrevista a la coordinadora del grupo, fueron codificados y analizados primeramente en base a la clasificación original en la que se organizaron las preguntas del formato de la entrevista a profesores, es decir, de acuerdo a los cuatro

elementos que deben contener las comunidades de práctica especificados por Wenger (1998): compromiso mutuo, meta compartida, inventario producido y conexiones internas y externas entre sus miembros.

Sin embargo, mientras se fueron analizando pedazos de información, a éstos se les fueron asignando nuevas categorías y subcategorías siguiendo un proceso de generación y posterior simplificación con el fin de reducir las a su parte más básica. Las categorías resultantes quedaron establecidas con nombres como: “deseo mejorar mi práctica” o “director que promueve la participación”, entre otras. Por lo tanto, estas nuevas categorías fueron dando cabida a trozos de datos provenientes de preguntas clasificadas originalmente en un mismo apartado. Lo anterior significa que se sacrificó la organización inicial en aras de descubrir algo nuevo e interesante que no tuviera que ver con un esquema previamente definido, para con ello, permitir la generación emergente de los datos.

Mientras se asignaban estas nuevas categorías, se tomó en cuenta lo establecido por Wilkinson (1991) y que se relaciona con la interacción de una comunidad en lo referente a las deficiencias en recursos para cumplir con sus necesidades y de la deficiencia de su infraestructura social como canal para realizar acciones colectivas. Caben dentro de este marco categorías como: “falta de tiempo”, “resistencia al cambio” o “rotación de profesores”.

3.7.2 Resumen por categoría

Una vez definidas las diez categorías finales después de un proceso de agrupamiento, se procedió a generar un resumen de cada una con el fin de que representaran la opinión de los participantes o la observación que sobre esta opinión se tuvo por parte de la investigadora. Cada categoría se divide en subapartados, los cuales pertenecen a las diversas subcategorías que contienen.

3.7.3 Diagramas de categorías

Se diseñó un diagrama que se mostrará más adelante el cual marca la relación existente entre las categorías y subcategorías. En dicho diagrama se intenta mostrar los elementos que promueven la participación del grupo ECM como comunidad y aquellos

que lo impiden (ver anexo 41). También se diseñó un mapa conceptual que muestra la relación existente entre las categorías (ver anexo 42).

3.7.4 Member Checking

Una vez que se contó con la generación de las categorías y cuando cada una tuvo como representación un grupo de frases o citas expresadas durante las entrevistas o las sesiones grupales, las cuales fueron codificadas, se procedió a realizar la actividad denominada “Member Checking” (ver anexo 76), que consiste en la revisión de los datos obtenidos al colocarlos a consideración de los entrevistados con el propósito de construir la validez del estudio. El profesor o miembro del grupo participante pudo determinar si los datos correspondieron a su realidad, a lo que quiso expresar, o si requirieron de alguna explicación más detallada, una corrección o bien, una confirmación de lo expresado (Erlanson et al., 1993; Lincon y Guba, 1995). Las frases de quienes consideraron detallar más su explicación se agregan al lado de las frases originales en el anexo 76. Los participantes que no se incluyeron en la tabla confirmaron que la información registrada correspondía a lo que en su momento quisieron expresar y a su realidad actual. A continuación se presenta el formato que se siguió para llevar a cabo este proceso:

Tabla 3.5
Member checking

Frases o citas de la persona entrevistada	Member checking
1.	
2.	

3.7.5 Triangulación

Habiendo ya validado los datos codificados provenientes de las entrevistas y del grupo de discusión directamente con las fuentes que los generaron (participantes) y con el asesor experto de este estudio (Dr. Flores Fahara), se confirmaron con los datos obtenidos de las observaciones en los salones de clase y en los cursos pedagógico y tecnológico así como con los documentos. También se determinó la aplicabilidad y consistencia del estudio al incluir en el análisis el diario de reflexión. Esta confirmación se realizó por medio de la triangulación de los datos con el fin de verificar la credibilidad de los resultados para asegurarse de comprobar cualquier convergencia, inconsistencia o contradicción (Mayan, 2001). Las aproximaciones se realizaron para

descubrir la naturaleza del grupo a investigar, para con ello, poder responder a la pregunta de investigación que se refiere a: ¿La forma de colaboración que se ha establecido entre los profesores y administradores del grupo ECM tiene las características de una comunidad de práctica?

3.7.6 El procedimiento de auditoría

El procedimiento de triangulación anteriormente detallado le dio credibilidad a este estudio, lo cual viene a conformar una parte del proceso de auditoría que se utilizó para determinar su confiabilidad, el cual se realizó con el fin de probar, además de su credibilidad, su transferibilidad y su fiabilidad. Tanto Erlandson (1993) como Lincoln y Guba (1985), comentan que entre los materiales que se deben de auditar se encuentran los documentos generados en las entrevistas, las notas registradas en la observación de eventos, los documentos, las notas respecto al análisis de los instrumentos utilizados, los resúmenes del análisis de datos y el diario de reflexión. A continuación se presenta la adecuación de una tabla diseñada por Flores Fahara (1997) quien la utilizó para definir el proceso de auditoría de un estudio realizado por él y que contiene los materiales a considerar para medir la confiabilidad siguiendo como base lo recomendado por Lincoln y Guba:

Tabla 3.6
Confiabilidad

Credibilidad (o validez) Término convencional: Validez interna	Transferibilidad (o aplicabilidad) Término convencional: Validez externa	Dependabilidad (o consistencia) Término convencional: Fiabilidad
<p>Técnicas utilizadas en este estudio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Triangulación <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas a profesores • Grupo de discusión con directoras, técnicos y algunas profesoras • Entrevista a coordinadora • Observación en los salones de clases y en los cursos. • Documentos • Revisión con un colega o asesor • “Member checking” 	<p>Técnicas utilizadas en este estudio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción detallada • Diario de reflexión 	<p>Técnicas utilizadas en este estudio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Triangulación <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas a profesores • Grupo de discusión con directoras, técnicos y algunas profesoras • Entrevista a coordinadora • Observación en los salones de clases y en los cursos. • Documentos • Diario de reflexión

3.7.7 Hipótesis de trabajo

A medida que se fue realizando la investigación de campo, se fueron anotando en el diario de reflexión algunas hipótesis de trabajo que fueron surgiendo en el proceso del estudio. Posteriormente, éstas se compararon con aquellas hipótesis que surgieron anteriormente durante el análisis teórico llegando a quedar esta comparación distribuida dentro de cuatro temas: La reducción de las barreras de interacción, la meta que busca cumplir con más de una necesidad particular, los vínculos en dirección horizontal y los espacios de reunión. En un apartado del Capítulo IV se describirá a mayor detalle el proceso que se llevó a cabo para generar las hipótesis de trabajo y se explicará también cómo del proceso de análisis de las hipótesis de trabajo surge la hipótesis de trabajo general que rige a este estudio.

Finalmente se formuló, después de comparar y analizar las hipótesis de trabajo, la siguiente hipótesis de trabajo general que provee la base para construir la realidad del grupo estudiado:

El grupo de profesores y administradores denominado Escuela de Clase Mundial (ECM), tiene la característica de una comunidad de práctica porque colabora continua y libremente en un espacio adecuado para sus miembros, porque van reduciendo las barreras para su interacción con la ayuda de un liderazgo positivo distribuido entre directores y profesores, y porque sus vínculos se van fortaleciendo horizontalmente mientras van cumpliendo con metas que van más allá de una necesidad en particular.

La hipótesis de trabajo general es la que permite responder a la pregunta de investigación: ¿La forma de colaboración que se ha establecido entre los profesores y administradores del grupo ECM tiene las características de una comunidad de práctica? En el próximo capítulo de análisis de datos, se describe lo realizado durante ese proceso.

Capítulo IV. Análisis de datos

En este capítulo se presentan los datos que se obtuvieron al aplicar los instrumentos de investigación. Previa a la presentación de los datos, se inicia con un primer apartado que contiene una descripción más detallada de las escuelas y los profesores o administradores participantes del estudio.

En dicha descripción se presentan, en forma de narrativa, a las cuatro escuelas participantes. En un segundo apartado se describen también, bajo el mismo estilo del apartado anterior, a los participantes: ocho profesores entrevistados, seis profesores observados, la observación de los administradores del grupo ECM durante los cursos de aplicación de técnicas pedagógicas y tecnológicas, la sesión de discusión realizada al grupo de administradores y por último, la entrevista a la coordinadora del grupo ECM por parte del instituto. Con el fin de lograr una narrativa que pudiera llegar a resultar interesante para el lector, se determinó cambiar la voz de quien realiza esta investigación, exclusivamente para estos dos apartados, utilizando la primera persona.

Posteriormente, los datos se van presentando en una serie de apartados, correspondientes a cada una de las diez categorías que resultaron de su análisis. Para cada categoría (anexos 31 al 40), se pueden consultar los indicadores que determinaron su composición final así como las conexiones entre categorías y subcategorías mediante una representación gráfica de los mismos (anexos 41 y 42).

En cada apartado se presenta un resumen de cada categoría, de sus subcategorías y, para cada una de éstas, se muestran los datos extraídos de lo que los participantes del estudio opinan en lo registrado en las entrevistas a profesores, a los miembros del grupo que participaron en el grupo de discusión y en la entrevista realizada a la coordinadora del grupo ECM por parte del instituto. Se incluyen también pequeñas tablas para cada categoría analizada en donde se describen los elementos más importantes encontrados, con el fin de permitir una visualización rápida del contenido de cada categoría.

En el penúltimo apartado se presenta el proceso de triangulación y de auditoría al que se sometió este análisis, triangulando los datos provenientes de las entrevistas individuales y grupales (incluyendo los datos posteriores al proceso de revisión “member checking”) con lo registrado por la investigadora a través de procesos de observación, con el diario de reflexión, con las notas de campo y también con los

documentos o fotografías recolectados que se incluyen en diversos anexos. Lo anterior con la finalidad de corroborar que esta interpretación correspondiera con la realidad que se ve reflejada desde la perspectiva de los profesores.

El último apartado describe el proceso que se llevó a cabo para generar las hipótesis de trabajo provenientes de la investigación para con ello generar la hipótesis de trabajo general que permita responder a la pregunta de investigación.

4.1 Descripción de las escuelas

Las cuatro escuelas seleccionadas para este estudio no se identifican por su nombre real, sino por la abreviación del municipio en el que se ubican dentro del estado de Nuevo León, México, tal y como se había especificado ya en el capítulo tres donde se describió la metodología.

4.1.2 Escuela MTY

La escuela MTY se ubica en el municipio de Monterrey N.L. cerca de una avenida conocida como Las Torres. Es una escuela, de las pocas en Monterrey, que imparte clases en horario extendido hasta las cinco de la tarde. Al llegar, un señor me abre el portón para que me estacione dentro de la escuela, ya que en una ocasión anterior, cuando asistí a realizar las entrevistas, él mismo me recomendó no estacionarme afuera pues en sus alrededores, dijo, había grupos de personas que cometen actos de vandalismo, como aventar piedras.

Al llegar al estacionamiento y bajarme, logré ver a la directora de la misma, una señora muy amable, de actitud jovial, que lleva más de 10 años dirigiendo la escuela y que es muy querida por las maestras, al menos es lo que escuché en las dos entrevistas que realicé. La escuela consta de dos edificios de dos pisos cada uno y un patio central. En el patio hay unas gradas, encadenadas al piso pues, como comentó la directora, “nos las acaban de regalar y no quiero que se las lleven”. Es decir, en esta colonia los actos de vandalismo son comunes.

4.1.3 Escuela SP

La escuela SP se encuentra en el municipio de San Pedro. Está cerca de una zona denominada Las Pedreras, por la avenida Manuel J. Clouthier. Es muy grande, cuenta

con un patio de enormes dimensiones y es la única escuela que visité cuyos edificios se encuentran a desnivel. La colonia en que se ubica se siente segura, los agentes de tránsito son muy amables, así como también la directora y los maestros.

4.1.4 Escuela SN

La escuela SN se encuentra en el municipio de San Nicolás de los Garza, Nuevo León. Es una de las nueve escuelas que participan en el grupo ECM. Cuando entré a la escuela, por el pasillo principal que da al patio central, lo primero que me llamó la atención fue que se habían colocado grandes mantas con fotografías alusivas a premios que la escuela había recibido. En una de las mantas aparecía la fotografía en grande de la directora recibiendo uno de los premios de manos del Secretario de Educación. Los salones se encuentran divididos en dos edificios, cada uno de dos pisos.

4.1.5 Escuela BJ

La escuela BJ se ubica en el centro del municipio de Benito Juárez. Está frente a la plaza, junto al Palacio Municipal y cerca de la iglesia. Al entrar, me remonté a mi niñez, porque se me hizo muy parecida su estructura a la de una escuela de mi infancia. La escuela se alberga en un edificio antiguo, con techos altos, un patio central y salones alrededor del patio. Al momento de mi visita pude observar una obra en construcción de lo que será, dijeron, un Centro de Medios.

4.2 Descripción de los participantes

4.2.1 Ocho profesores entrevistados

Mi primer encuentro con los profesores fue en el mes más frío del invierno del 2010, es decir, en el mes de enero. No puedo negar que al principio me lamentaba por tener que recorrer tanta distancia para entrevistar a unos y a otros profesores participantes. Las escuelas me las imaginaba lejanas y frías. Tal vez era por el clima tan característico de la época invernal del estado de Nuevo León, México, o quizá porque sentía temor de que algo no saliera bien al iniciar con la investigación de campo. Para llegar a esta etapa bien preparada me había comprado, con un año de anticipación, una pequeña grabadora de voz de esas modernas que no usan casete, en donde todo se graba en pequeños dispositivos magnéticos. Estaba feliz con mi grabadora, ahora solamente faltaba usarla.

El primer paso que di fue utilizar el correo electrónico como medio principal de comunicación, por lo que envié un mensaje a los directores de las nueve escuelas que forman el grupo Escuela de Clase Mundial (ECM). Tenía a la mano un directorio con los datos de cada escuela que indicaban el nivel y el número de alumnos, pero pensé “más vale extender la invitación a todos los directores, a ver quiénes responden”. Mi primer obstáculo sucedió al ver que pasaban los días y nadie contestaba la invitación electrónica. Dadas las circunstancias, preferí aplicar el criterio de selección que había realizado durante el trabajo metodológico. Me ayudó establecer ese criterio el haber tenido la oportunidad de conocer a los directores un mes antes, durante una pequeña reunión en donde les hablé por primera vez de lo que por ese entonces era una propuesta de investigación.

En dicha reunión me presenté con ellos, les hablé del proyecto y les expliqué lo mejor que pude el tema que buscaba investigar. Se portaron muy amables y me dijeron que con gusto podía participar en sus escuelas. Pero ahora, que no obtenía su respuesta, fue necesario seleccionarlas siguiendo el procedimiento previamente establecido. No había pasado mucho tiempo de aquella reunión, por lo que decidí llamar por teléfono a las escuelas que cumplieran con los criterios establecidos para recordarles la propuesta de investigación e invitarlas a participar.

Por eso fue que tomé el directorio, me fijé dónde estaban ubicadas, luego observé a qué niveles atendían. La mayoría eran de primaria y solamente dos de secundaria. Había pensado que era mejor enfocarme a las escuelas primarias para que todas coincidieran en el mismo nivel educativo. Luego pensé que sería interesante ir a escuelas que se encontraran en distintos municipios del estado de Nuevo León. Me armé de valor y seleccioné a la primera escuela que cumplía con esos criterios. Eso fue lo más difícil, pero enseguida me tranquilicé al darme cuenta de que iban contestando cada llamada sin ningún problema y que rápidamente me comunicaban con las directoras, ¿por qué será que de las cuatro escuelas seleccionadas todas coincidieron en tener a mujeres como directoras? Esa es una cuestión que tal vez se pueda tratar en otro estudio, pensé.

Ya tenía la mayoría de las citas, en cada llamada las directoras confirmaron que habían recibido el mensaje electrónico e incluso fueron mencionando algunos nombres de profesores que pudieran proporcionar información útil para responder a los

requerimientos de la investigación. De todo este proceso el recuerdo que me queda es la sensación de estar hablando con personalidades parecidas pero voces distintas.

Alcancé a percibir actividad, decisión y firmeza. Esto me hizo pensar que la investigación saldría bien, ya que mi temor inicial se debía a que había leído, en uno de los artículos consultados, que se llegan a dar casos de estudios que no se pueden continuar por falta de participación. E incluso en uno de ellos relataban cómo el investigador decidió cambiar su tesis a una nueva pregunta relacionada con la imposibilidad de llevar a cabo su tesis inicial de investigación.

Son cuatro escuelas las que visité, cada una muy alejada de la otra. Empezaré a describir lo que sucedió durante las entrevistas a profesores partiendo de la escuela MTY, la que se encuentra en el municipio de Monterrey. En ella entrevisté a dos profesoras. No puedo revelar sus nombres ni el de sus escuelas, pues es uno de los aspectos éticos que debo de cuidar. Trataré de ser lo más fiel posible en la descripción de cada participante, aunque debo de aclarar que no considero que estuve mucho tiempo con ellos como para hacer una descripción exacta.

La escuela que se ubica en Monterrey es una de las pocas escuelas en Nuevo León y en México que imparten clases a tiempo completo. En ella trabajan dos maestras que contrastan tanto en edad, como en personalidad. La primera profesora es MTY1 de la escuela MTY. Es muy joven, ya que cuenta apenas con cuatro años de experiencia en la docencia. Es maestra del quinto grado de primaria y lo primero que me dijo es que le gustaba mucho la educación. Ella me contó que al salir de la “Normal” (se refería a la Escuela Normal para Maestros) consiguió su primer y único trabajo hasta la fecha en la Escuela MTY.

En sus ya casi cinco años de experiencia MTY1 ha trabajado muy a gusto, pues está conforme con el ambiente laboral. Ella viste a la moda y le gusta usar aretes o anillos grandes y llamativos. No le da miedo enfrentarse a los avances tecnológicos, pues le es familiar todo lo que tenga que ver con computadoras y paquetes de cómputo, aunque no se considera una experta. Es una maestra moderna y joven, tanto en edad como en experiencia docente (ver un extracto de su entrevista en el Anexo 14).

La maestra MTY2 acumula ya 25 años como docente. Parecen muchos años pero no los representa, aunque sus hijos ya son grandes. Es maestra de segundo grado

de primaria, lo cual seguramente la tiene muy contenta pues dice que con tantos años de experiencia se confirma cada vez más su gusto por trabajar con niños. Desde que salió de la “Normal” ha trabajado en la misma escuela, lo que la hace experta no sólo en la docencia, sino también en el contexto escolar en el que se encuentra su escuela. Conoce la problemática de la colonia, de las familias, de sus alumnos. Ésta es particular pues hay familias desintegradas con padres violentos o pandilleros. Ella me dijo que quisiera cambiar la perspectiva que sus alumnos tienen respecto a su futuro, esto me basta para reconocerla como una profesora con sentido humanista (ver un extracto de su entrevista en el Anexo 15).

La tercera maestra trabaja en la escuela del municipio de San Pedro a la que se identificará como SP1. La maestra SP1 tiene la fortuna de trabajar en una escuela rodeada de una colonia más segura que la escuela MTY. Lo primero que pude ver fue a unos agentes de tránsito que custodiaban la escuela, esto sucedió en cada visita que realicé. Incluso, algunos alumnos fungían como sus asistentes para controlar el tránsito de los peatones el día que fui por primera vez. Esta maestra de sexto grado y madre de dos hijos mayores, me dijo que le encanta aplicar lo que aprende como docente y que tiene solamente tres años de experiencia en la escuela. Esto no significa que sean sus años de experiencia docente, ya que se jubiló en el 2005 y nuevamente regresó a trabajar en el 2007. Me contó además que se graduó de la normal básica para maestros así como de la normal superior, y que se especializó en psicología y orientación vocacional. Por haberse jubilado y posteriormente haber regresado a trabajar a escasos dos años de descanso, pienso que es una persona que se distingue por ser muy trabajadora (ver un extracto de su entrevista en el Anexo 16).

La cuarta profesora, quien trabaja también en la escuela SP, es experta en matemáticas, según lo expresado por una de sus colegas. Cuando la conocí, antes de la entrevista formal, nos pusimos a platicar y me dijo que se sentía “como pez en el agua” en los cursos de la Reforma Integral, que promueve la Secretaría de Educación, por todo lo que ha aprendido en el grupo ECM. Sentí que estábamos ya en la entrevista, por lo que le dije que si la podía grabar, a lo que amablemente accedió. SP2 es maestra de sexto grado de primaria y está por titularse de la Maestría en Administración Educativa. Cuenta con 24 años de experiencia docente, de los cuales 10 los ha trabajado en

escuelas privadas y el resto en escuelas públicas. Por lo que comenta que ha aprendido “lo mejor de los dos mundos” (ver un extracto de su entrevista en el Anexo 17).

La quinta profesora, quien trabaja en la escuela SN, del municipio de San Nicolás, es SN1. La fui a entrevistar demasiado tarde pues me perdí en el trayecto a la escuela. Como SN1 es muy joven, cuenta todavía con mucha paciencia y sí me recibió a pesar de mi llegada tarde. Ella trabaja en el turno vespertino y su escuela está rodeada por una colonia de clase media baja. Esta escuela ha ganado muchos premios o concursos y lo confirman las pancartas o mantas que cuelgan en su entrada principal.

Quizá esta maestra es más joven que la maestra MTY1, sin embargo, luce muy formal y seria. Me contó que tiene una licenciatura en educación primaria y que se preocupa por seguir preparándose tomando cursos, como de inglés y de matemáticas. A sus 25 años de edad acumula 4 años como maestra, pero ella quisiera decir que son más, ya que cuenta que desde los quince años cubría a una tía en su salón de clases.

Ya llegará el tiempo en el que quiera restar años en lugar de sumar, pero mientras tanto, se apura en acumular experiencia trabajando en dos escuelas, una del sistema federal en el turno matutino, y en la escuela SN en el turno vespertino, en la que trabaja desde hace tres años. Le gusta usar la aplicación electrónica Facebook (ya me pidió ser su amiga por esta red) y tiene inquietudes de aprender constantemente, incluso por medio de la red social, desde donde se contacta con profesores de otras escuelas que ha conocido al participar en el grupo ECM. Por lo tanto, es una profesora que se distingue por ser muy tecnológica (ver un extracto de su entrevista en el Anexo 18).

El sexto maestro, SN2, tiene 18 años de experiencia y estudió la licenciatura en la Normal Superior. Trabaja también en doble turno, en tercer grado de secundaria en una escuela de turno matutino y en sexto de primaria en el turno vespertino, es decir, en la escuela SN. Pertenece a esta última escuela desde hace siete años. A él no le gusta usar la computadora pues dice que desde chiquito le enseñaron que “si la tocas se descompone”.

Pero ahora se enfrenta al reto de aprender a utilizar no solamente la computadora, sino toda la tecnología que va con ella, por lo que se muestra contento de poder colaborar con colegas que le pueden enseñar y a quienes él también pueda

transmitir su experiencia. Este maestro se puede distinguir por sus ganas de renovarse sobre todo en el área tecnológica (ver un extracto de su entrevista en el Anexo 19).

La séptima profesora trabaja en la escuela ubicada en el municipio Benito Juárez del estado de Nuevo León a la que se reconoce en el estudio como BJ1. La profesora BJ1 estudió la Normal Básica así como la Superior con especialidad en Historia. Es también pasante de la maestría en administración, misma que llevó a cabo en Ciencias de la Educación. Cuenta con 17 años de experiencia como docente y 10 de ellos los ha trabajado en la escuela BJ, donde actualmente es maestra de cuarto grado de primaria. Esto representa para ella un sueño cumplido, ya que desde pequeña quiso ser maestra (ver un extracto de su entrevista en el Anexo 20).

La octava y última profesora entrevistada en forma individual trabaja también en la Escuela BJ y comenta que cuenta con estudios en La Normal Básica, de donde se graduó hace 25 años. Ella es maestra de tercer grado de primaria y tiene la particularidad de haber estudiado, mas no ejercido, durante muchos años. Decidió trabajar en la escuela hace poco más de un año debido a un accidente que tuvo su esposo y para ayudar en los gastos del hogar. Desde hace cuatro años empezó a cubrir contratos e interinatos, pero trabaja de base en la escuela desde hace año y medio.

Para ella, fue sorprendente regresar a trabajar y descubrir los cambios en la forma de transmitir el conocimiento a los alumnos, así como le fue impactante también el enfrentarse a la necesidad de utilizar la tecnología como herramienta para el aprendizaje. De tenerle “mucho miedo” a la computadora, ahora ya hasta cuenta con un *Blog* desde donde se comunica con los padres de familia (ver un extracto de su entrevista en el Anexo 21).

En el capítulo anterior referente a la metodología, se presentaron varias tablas (de la 3.2 a la 3.4), en donde se indicaron los pseudónimos que se utilizan en el estudio al referirse a las escuelas y a los profesores participantes. Además se incluyen en las tablas la forma en que se van a referenciar las frases que se lleguen a citar de cada participante. Dicha referencia toma en cuenta el origen de los datos, es decir, el tipo de instrumento del cual surgieron. Por lo que se recomienda consultar estas tablas para recordar las etiquetas, las referencias, e incluso las características generales de los participantes que se encuentran bajo cada tabla. La lista completa de códigos que

identifican a las escuelas y personas participantes, así como a su tipo de participación, se puede ver en el anexo 1.

4.2.2 Seis profesores observados

Regresé a la escuela San Nicolás una tarde del 8 de junio del 2010. Mi objetivo era observar a los profesores del grupo ECM en el salón de clases mientras estuvieran en plena actividad con sus alumnos. Quise ir a observar el proceso para comparar lo que en realidad sucede entre la interacción profesor-alumnos con lo que los profesores participantes comentaron durante las entrevistas. Por cuestiones de tiempo no fue posible programar que la observación específicamente fuera a los ocho profesores entrevistados.

Sin embargo, tomé en cuenta que finalmente todos los profesores de las escuelas que fui a observar pertenecen al grupo ECM, por lo que pensé que esta información proveniente de profesores no participantes resultaría de gran valor para contrastarla con los datos obtenidos durante las entrevistas a los profesores participantes. Incluso, fue muy favorable el encontrarme con profesores no participantes que habían sido mencionados por algunos de sus colegas durante las entrevistas. Me dediqué a observar la actividad en dos salones de clase. La primera maestra que me tocó observar fue, coincidentemente, SN1. Cabe recordar que la profesora SN1 imparte clases en primer grado de primaria.

La facilidad de acudir a esta observación se da por invitación de la coordinadora del grupo ECM, quien debía realizar a su vez un proceso de supervisión para evaluar la forma en que los profesores aplican las nuevas técnicas educativas aprendidas en el grupo. Por lo tanto, el hecho de trabajar las dos en el instituto facilitó el que pudiera realizar estas visitas de observación, porque ella me iba informando sobre cuándo iba a ir a sus evaluaciones y yo iba viendo la forma de organizar mi trabajo para solicitar permiso de salir a estas visitas.

De otra forma, quizá, el obtener estos permisos hubiera sido más difícil. En cambio, mi coordinador (jefe) sabía el porqué necesitaba salir, porque al menos conocía el proyecto, aunque no estaba familiarizado con él. También tenía información sobre la investigación que estaba yo realizando. Aprendí que resulta de mucha utilidad el estar,

aunque sea de una forma lejana como es en este caso, inmerso en el contexto que se está estudiando.

Al llegar a la escuela me dirijo al salón de los niños de primer grado. SN1 tenía unos cinco minutos de haber empezado a impartir su clase y ya se encontraba dentro del salón la coordinadora del proyecto ECM, observándola y evaluando su desempeño. También se encontraba otra persona del instituto maniobrando una cámara de video y otra de fotos, ya que el instituto decidió llevar un registro fotográfico de lo que iba ocurriendo al interior del grupo ECM desde sus inicios.

La maestra SN1 estaba un poco nerviosa, por supuesto que con tres personas y una cámara cualquiera se intranquiliza. Sin embargo, poco a poco se fue acostumbrando al hecho de estar siendo observada. Me enfoqué en los niños, en ver cómo éstos interactuaban entre sí, para tratar de discernir si esta forma de trabajo formaba parte de su cotidianidad o no. Mi conclusión fue que sí, ellos saben trabajar colaborativamente, están acostumbrados a hacerlo, conocen las técnicas de trabajo grupal por su nombre y expresan haber trabajado así todo el ciclo escolar, por lo que dicen estar muy contentos. Y sí, los alumnos de primero de primaria estaban sentados en equipos, se veían contentos, relajados y atentos a las instrucciones de su maestra.

Su salón de clases estaba muy iluminado. Además de que era pleno mediodía de verano, las ventanas eran suficientes para dejar entrar la luz solar. Los equipos de trabajo eran seis y en cada uno había tanto niños como niñas. Como el día estaba caluroso, el aparato del clima (muy ruidoso) estaba prendido. Es por eso que la maestra lo prendía y apagaba constantemente. Por ejemplo, cuando los alumnos participaron expresando sus puntos de vista, lo apagó. Cuando trabajaron en equipo, lo prendió.

Alrededor del salón, en las paredes, SN1 había colocado evidencias de trabajos de sus alumnos de distintos tipos. El dejar evidencias a la vista en el salón es algo que fue recomendado en los cursos del grupo ECM, según me contó la coordinadora del instituto mientras me señalaba con orgullo algunos de los trabajos que se exhibían en la pared. Esto evidencia que los alumnos trabajan en base a las estrategias y técnicas aprendidas en los cursos sello, de aplicación y de replicación.

La maestra proyectó en Power Point una clase de diez minutos. Dicha presentación, dijo, la había obtenido de la página del grupo ECM (en adelante I-PAL

Systems) que el instituto diseñó. La presentación era sobre los cuentos y su estructura, luego los niños trabajaron en equipo y en cada equipo nombró la maestra a un alumno para que desempeñara el papel de monitor. Esta clase se encuentra grabada en los archivos electrónicos del instituto, fue muy buena. Todavía recuerdo las caritas de felicidad de los alumnos, niños y niñas, recitando al unísono “lobo, lobito, ¿estás ahí?” (Un extracto de esta observación se encuentra en el anexo 22).

Lo que más me gustó fue ver cómo trabajaron los alumnos. Cada uno tenía en su escritorio una tarjeta roja y una verde. Iban levantando la mano con la tarjeta verde para indicarle a su profesora que habían terminado su actividad, o levantaban la tarjeta roja si querían hacerle alguna pregunta o si buscaban hacerle saber que no habían terminado aún la actividad. “¡Tarjeta roja arriba!” Decía de vez en cuando la maestra cuando buscaba la atención de sus alumnos.

¿Qué pasaba mientras tanto? Los alumnos compartieron, platicaron y trabajaron. Se respiraba un ambiente de trabajo en equipo, se ayudaron y todos estaban inmersos en alguna actividad. “La siguiente actividad es cadenas humanas” se oyó decir a la maestra al tiempo que los niños se ponían de pie. “Hola, me llamo Frida y me gusta Caperucita porque le da de comer a su abuelita” se oyó decir a la niña que inició con la cadena. “Hola, yo soy Erik y no me gusta el lobo porque se comió a la abuelita” dijo el siguiente niño en la cadena. Mientras todo transcurría con tranquilidad, llegó el turno de un alumno quien dijo: “Hola, me llamo Saúl y me gustó el personaje del lobo porque se robaba a las ovejas” “¿Eso te gustó? Al rato platicamos sobre eso” le comentó su maestra.

Curiosamente este niño, Saúl, había llegado bastante tarde a clases. Al ser una escuela de turno vespertino inician clases a la una y él llegó casi a las dos. Resulta interesante ver cómo este niño que llega tarde es al que le gusta el personaje que realiza malas acciones. Para finalizar la clase, la profesora dice: “A ver Silvia, ¿qué aprendiste hoy?”, y Silvia contesta “Sobre los cuentos, cuáles son las partes, inicio, nudo y desenlace”.

La siguiente observación fue realizada durante la clase impartida por un profesor de segundo de primaria que no conocía, puesto que no tuve la oportunidad de entrevistarlo. Al saber que estaba frente a un profesor que el profesor SN2 me había

dicho que consideraba como líder informal porque “era muy entusiasta y daba mucho ánimo a los demás profesores de esta escuela”, me dio mucho gusto tener la suerte de estar en su clase. Esta fue a las tres de la tarde, y él y sus alumnos dijeron estar muy contentos de recibir esta visita. Las cosas transcurrieron de manera similar a lo que ocurrió en la clase de la maestra anterior, pero algunos de los aspectos que resaltan de su personalidad es que es de movimientos rápidos y dinámicos. Mueve mucho las manos, como queriendo enfatizar con ello sus palabras.

El tema de su clase: “Las estaciones del año”, las herramientas para impartirla: el proyector, Power Point y una canción. En este grupo, como en varios de la escuela SN, hay algunos alumnos con problemas de aprendizaje. Sin embargo, pude observar cómo sus demás compañeros les ayudaban. Algo inolvidable que sucedió en la clase fue cuando Luis, uno de los alumnos con problemas de aprendizaje dijo mientras observaba el dibujo de las estaciones del año de un compañerito: “Es el mismo que yo hice pero más padre”. Luis no quiso hablar en la cadena humana, pero sí dibujó y elogió el trabajo de su amigo (un extracto de esta observación se encuentra en el anexo 23).

Dos días después, a las nueve de la mañana, me tocó el turno de visitar nuevamente las instalaciones de la escuela MTY. Visité a los alumnos de quinto de primaria, en la primera observación, con la maestra MTY1. No alcancé a ver la clase completa, pero sí la parte final en donde la coordinadora del proyecto ECM por parte del instituto les estaba leyendo a los niños una encuesta con la que debían evaluar a su maestra y a sus clases.

Preguntas del tipo: “¿Tienen oportunidad de investigar en Internet? ¿Utiliza Power Point o Enciclomedia para que la maestra lo explique mejor? ¿Saben de los riesgos de Internet? Mientras, los niños de quinto de primaria afirmaban y contestaban. Una pregunta relevante para esta investigación fue cuando la coordinadora les dice: “¿Cómo les gustan más, hace dos años o ahorita?” (Refiriéndose a las clases) y (al unísono) contestan: “¡Ahorita!”. Las expresiones de los niños eran de felicidad. “¿Creen que sería importante que otros niños tengan la oportunidad que tienen ustedes?” Pregunta nuevamente la coordinadora, y gritan al mismo tiempo “¡Sí!” (Parte de esta observación se puede leer en el anexo 24).

Posteriormente, a las 10:30 de la mañana, observé una clase completa en un salón de segundo grado de primaria con la maestra MTY2, quien impartía su tema mientras hacía preguntas a los alumnos. La participación activa es lo que distinguió a este salón. Los alumnos levantaban la tarjeta verde cuando querían hacer una pregunta. Lo que más me llamó la atención de esta clase fue cuando surgió la duda de cómo escribir correctamente una palabra. La maestra MTY2 motivó a los alumnos que quisieron a pasar al pizarrón a intentar escribir correctamente dicha palabra. Los alumnos lo intentaron varias veces, hasta que el último en pasar la escribió bien y entonces a todos les quedó claro cómo se escribía. La palabra permaneció escrita en el pizarrón y los alumnos la consultaron más adelante cuando tuvieron que hacer una actividad donde requería que la escribieran.

La maestra impartió una clase de ciencias naturales sobre la alimentación del ser humano. En este grupo me llamó la atención que había más niñas que niños y, sin embargo, MTY2 le pidió más a los niños participar. Al finalizar la clase la maestra comentó que un problema que tenía es que se extendía mucho en el tema hasta que no quedaran dudas, que a veces planeaba una clase para un tiempo y se tardaba más. Dijo que había comentado con la directora respecto a que debe administrar mejor su tiempo.

Sin embargo, me quedé pensando que lo que vi en la clase de segundo de primaria fue a alumnos aprendiendo significativamente, a profundidad. La maestra MTY2 tomó en cuenta a todos sus alumnos, incluso a los que no levantaron sus tarjetas, a los que quizá les dio pena participar. Quedó claro que todos sabían ahora que la palabra “industrializados” no se escribe “industriados”, ni “industriasados”, ni “industralisados” y que, aunque suene bien, tampoco se escribe “industrialisados”. Un alumno encuentra el error de ortografía porque recuerda haber visto la palabra con z. “Párense, respiren hondo, relájense y ahora sí a empezar” es la frase que la maestra dijo cuando inició una nueva actividad (un extracto de esta observación se encuentra en el anexo 25).

A las doce del mediodía fui a observar a la quinta maestra de las escuelas del grupo ECM. No la conocía puesto que no había tenido la oportunidad de entrevistarla. No fue una mala clase, sin embargo, pienso que esta maestra todavía está en proceso de convertirse en maestra de Escuela de Clase Mundial. Frases como “cerramos la boca y ponemos atención” o el llevar la clase a un ritmo demasiado rápido, como no queriendo

perder ni un segundo, indicaron, para mí, o nerviosismo, o falta de preparación (un extracto de esta observación se encuentra en el anexo 26).

La sexta y última clase que observé se llevó a cabo dentro de las instalaciones de la escuela San Pedro el 16 de junio, a las 9:30 de la mañana. La maestra que me tocó observar imparte clases en quinto grado y no pertenece al grupo de participantes entrevistados. Sin embargo, fue muy interesante observar su clase ya que ella ubicó a sus alumnos en equipos formados por intereses y habilidades. Por lo que al momento de trabajar en equipo lo hicieron muy bien. Todos los alumnos estuvieron enfocándose en sus actividades, y todo porque sentían afinidad con lo que estaban haciendo.

La maestra comentó que cada profesor de quinto y sexto grado en esta escuela tiene, en su salón de clases, una computadora, una impresora con scanner y un proyector empotrado al techo, este aspecto es importante ya que a diferencia de las otras escuelas en las que se observaron las clases, el proyector es del salón y no se mueve de un lado para otro ni lo tienen que reservar. La maestra les repartió un sobre donde dentro había una carta que explicaba lo que cada equipo tenía que hacer.

El ambiente de trabajo fue de respeto y colaboración entre los alumnos, la mayoría de ellos muy participativos. Además de esto, la profesora me mostró un portafolio que le serviría en un futuro próximo para participar en un proyecto del organismo público del área educativa con el cual dijo que, si llegara a ganar, podría recibir el premio de Mérito Escolar. Ella me explicó que estar dentro del grupo ECM le ha servido mucho para tener un portafolio completo, con estrategias y técnicas de calidad. El tema de su clase fue “Parques naturales alrededor del mundo” y los alumnos trabajaron como agentes de viajes, guías turísticos, creadores de mapas y cantantes. Todo girando alrededor del tema de los parques nacionales (un extracto de esta observación se encuentra en el anexo 27).

4.2.3 Nueve directores y técnicos pedagógicos entrevistados grupalmente

El grupo de discusión realizado a través de una entrevista a nueve miembros del grupo ECM se llevó a cabo un viernes por la mañana. El día programado para esta sesión fue el 18 de junio, a las ocho de la mañana. Sin embargo, a esa hora solamente había tres personas en la sala donde se llevaría a cabo la reunión. Esto tiene una explicación, se estaban viviendo los últimos días de clase del ciclo escolar 2009-2010.

Los directores y técnicos pedagógicos (y algunos profesores que también asistieron), en general, estaban muy ocupados, cargando a sus espaldas con la responsabilidad de concluir distintos proyectos o pendientes. Sin embargo, se llegó a contar con un buena cantidad de participantes en esta sesión, 9 en total. Lo primero de lo que me percaté fue del trato familiar con el que se saludaron, se notó que les daba gusto reencontrarse, como lo fueron haciendo cada quince días durante todo el año escolar en las instalaciones del instituto campus 2.

Las directoras de escuela eran en su totalidad mujeres, los técnicos pedagógicos en su mayoría eran hombres, solamente quien los coordinaba era mujer. Las nueve escuelas a las que pertenecían eran de distintos niveles, primarias o secundarias. A las nueve de la mañana dio inicio finalmente la sesión discusión. Durante la primer pregunta cada participante fue contestándola, en las preguntas siguientes lo fueron haciendo más libremente, quien quería participar lo hacía. Esto permitió crear un ambiente flexible y abierto a la opinión que cada quien quisiera expresar (un extracto de esta sesión se encuentra en el anexo 28).

Lo que llamó particularmente mi atención fue darme cuenta de que las directoras de las cuatro escuelas que participaron en este estudio sí acudieron a la sesión, por lo que, si faltaron algunos, fue de algunas de las cinco escuelas restantes que quedaron fuera de este proyecto de investigación. También me gustó darme cuenta de que estas cuatro directoras participaron mucho durante la sesión.

De aquí surgieron datos muy concretos que se pudieron contrastar con los datos de las entrevistas a profesores. Sin embargo, algunas de las frases más significativas fueron:

“Yo percibo cuando vienes los viernes a las reuniones directamente aquí al instituto, es de una percepción de armonía, de mucha inquietud porque debes de aprender mucho más. Pero también de aclarar dudas entre ellos, pero también de aclarar mecanismos para más pronto encontrar soluciones en cada una de las escuelas que yo visito.” Lo anterior fue expresado por el técnico pedagógico de primaria del organismo público del área educativa (quien en adelante, de acuerdo a las tablas del capítulo anterior y del anexo 1, se reconocerá como TPP).

O bien, “Bueno, nos comunicamos mucho porque la verdad pues nos empezamos a conocer, a involucrar. Y yo creo que intercambiamos nuestras inquietudes pero también estamos colaborando para aprender del otro. La verdad, un director nos dice una cosa, nos comunica otra, y yo le hago así, y de esto, ¿cómo lo estamos implementando en la escuela? O sea, aquí como que lo enriquecemos, aprendemos, vamos a nuestra escuela, enriquecemos el proceso y regresamos.” La frase fue dicha por la directora de la escuela Benito Juárez, es decir, DBJ.

Por su parte el TPS (técnico pedagógico de secundaria), comentó “Se generó, a lo largo de los dos años que hemos estado conviviendo mucha convivencia, comunicación, el compartir experiencias que había en primaria, en secundaria. Y eso, por lógica, dio mucha retroalimentación. Y aparte siempre nos alternamos con diferentes personas para hacer equipo. No es un equipo fijo de que yo trabajo con ellos, con los del área. Nos intercambiamos muy seguido y así personalmente y directo aprendemos bastante de todos.”

La directora DSN de la escuela SN, mencionó lo que ella considera que ha sido la base para que el grupo ECM pudiera acercarse al logro de su meta: “Es que es, has de cuenta, es como cuando vienen las sugerencias para hacer un trabajo colectivo, ¿verdad? Entonces pues se aplicaron (quiso decir las directoras y técnicos) las mismas técnicas que ellos (se refería a sus profesores) iban a aplicar para poder formar los equipos y aplicar el trabajo colaborativo. O sea, de irse primero con nosotros para después poder aplicarlo”.

Es decir, funciona como una red. Pero lo importante que cabe señalar aquí es que es una red práctica, no teórica. Cuando la directora DSN dijo que “aplicaron” se refería a que trabajaron con la estrategia como si fueran alumnos, esto lo pude observar pues asistí a una sesión de su grupo que se describirá en el siguiente subapartado.

Lo anterior lo avaló DSP, directora de la escuela SP, quien comentó: “Porque, porque este... pasa una reforma, y pasa otra reforma y pasa otra reforma. Y este, generalmente nos llevan a un curso, a veces son de dos o tres días. Y este, los maestros están en el curso, lo atienden van a su clase, guardan los libros de la reforma y se ponen a trabajar como ellos son”. Entonces, comentó “aquí las cosas se dieron de manera diferente y el hecho de llevar un seguimiento semanal del proyecto ¿verdad? este, hizo

que esto funcionara”. Pero dijo que porque al maestro lo que le interesa a veces no es que le digan “es que el niño debe de tener un aprendizaje significativo” “y es que...esto”. “¿Cómo, cómo lo voy a lograr para que se de ese aprendizaje real? Entonces, este sistema responde a esa pregunta, ¿cómo lo hago?”.

Lo mismo opinó DMTY, directora de la escuela MTY quien comentó: “Queda muy claro. Nosotros trabajamos con los maestros como si fueran nuestros niños. Primero, ya les enseñamos cuál es la estrategia y luego, se termina la estrategia ahora sí, vamos a analizarla. A ver, qué habilidades se desarrollan, qué creen ustedes que los niños...qué competencias, que esto que lo otro. Entonces ellos ya empiezan a sacar ¿verdad? todo lo que vamos a despertar”.

4.2.4 Quince directores, técnicos pedagógicos y profesoras observados en el curso de técnicas pedagógicas

El 7 de mayo del 2010, a las ocho de la mañana, asistí a la sesión en donde los directores, técnicos pedagógicos y algunos profesores actuaron como alumnos de la coordinadora del grupo ECM por parte del instituto. La coordinadora es especialista en el manejo y aplicación de técnicas y estrategias de enfoque constructivista. Como estaba próxima la celebración del 10 de mayo, algunas directoras llegaron tarde o no fueron, tal vez por quedarse en sus escuelas para revisar que todos los pendientes de la asamblea se hubieran cumplido.

En esa sesión me di cuenta también de que los asistentes se llevaban muy bien, una maestra les llevó de regalo una bolsita de almendras que compartió con cada uno de los asistentes a la sesión. Lo que ha ayudado a que se relacionen de esta forma es que se reúnen cada 15 días o algunos incluso cada semana, todos los viernes. Ya se conocen, son amigos. Cuando el curso dio inicio, a las 8:30 de la mañana, había ya 15 personas: 7 directoras, 5 técnicos pedagógicos y 3 profesoras. Una parte de la transcripción de esta sesión se puede consultar en el anexo 29.

Todos participaron con gusto, ya que las actividades fueron interesantes. La coordinadora del grupo les enseñó varias estrategias para aplicar en la materia de español y los asistentes las realizaron como si fueran alumnos de primaria o secundaria. Puede ser que el interés mostrado por los asistentes se haya debido a que las directoras a su vez replicarían las mismas actividades en sus escuelas o porque los técnicos

pedagógicos evaluarían la aplicación de estas estrategias durante sus visitas a los profesores del grupo ECM en sus salones de clase.

El producto del trabajo en equipo resultó interesante. Por ejemplo, durante esta observación, cada equipo escribió un poema, ambos resultaron divertidos, entretenidos y de gran calidad. Todos escucharon atentamente la lectura de los dos poemas, se rieron, los comentaron y se mostraron bien dispuestos para la siguiente actividad.

Al trabajar con el poemas se escucharon conversaciones como las siguientes: “Soy como García Márquez” “ya voy mejorando” “todas las palabras tienen que tener la letra a” “tiene que ser en equipos” “jajá, yo estoy solo” “vamos bien” “Llevo ya 65 palabras y despacito” “jajá, qué presumido” “no ya estás como pato, patito y patote” “¿pueden ser nombres propios?” “¿no se deben repetir las mismas letras, verdad?” “Anís” “dicen que el anís provoca risa, por eso dicen, ¿te tomaste un té de anís?” “Tenemos que sacar primero los personajes del cuento, yo tengo a Caro” “Yo tengo a Caín” (jajá general) “ya se cayó el sistema” “sí se pueden utilizar artículos para hacer el cuento, no nada más las puras palabras”. Conversaciones que reflejan el buen humor y la armonía del grupo.

Algunas de las frases expresadas por los asistentes al curso pedagógico que son dignas de resaltarse aquí porque proporcionan una reflexión colectiva de las acciones colaborativas del grupo son: “los comentarios de mis profesoras, en particular una de ellas, dice que siente que están muy actualizados y que ven muy buenos resultados en sus alumnos”. “Estamos siendo multiplicadores”. “Con esto hemos dejado atrás el trabajo aislado, comentamos sobre las estrategias y compartimos ideas”. Para finalizar la reseña de esta observación, escribo lo que una directora comentó durante el receso del curso: “Una maestra cuando empezó estaba muy renuente a aplicar las técnicas y estrategias pero ahora está muy satisfecha con los resultados, ve cómo los alumnos están aprendiendo porque también le fue muy bien en el Enlace”. “Sí, realmente nosotros hemos visto resultados”.

Se describen en la Tabla 4.1 las características generales de los administradores participantes y se incluye la etiqueta con la cual se identificarán. Por ejemplo TPP (Técnico Pedagógico Primaria), CI (Coordinadora del Instituto), DSP (Directora San Pedro), entre otros. Se incluyen sus características específicas bajo la tabla.

Se incluye en el anexo 1 una lista de los códigos utilizados. Esta lista se considera de consulta general para que el lector resuelva de manera oportuna cualquier duda que tenga con respecto a las referencias en cuanto a los participantes y sus tipos de participación en el estudio.

En el caso de los directores, técnicos pedagógicos o profesores que no pertenecen a las cuatro escuelas seleccionadas pero que sí participaron en alguno de los dos cursos que se observaron (pedagógico o tecnológico) o en el grupo de discusión, se etiquetaron como DNP (Director no Participante), TNP (Técnico no Participante) o PNP (Profesor no Participante) agregando el prefijo correspondiente al tipo de sesión en donde se dio su participación cuando se refiere a ellos, por ejemplo: Gd (Grupo de discusión), Pi (Plática informal), Poa (Proceso de observación curso pedagógico, Pob (Proceso de observación curso tecnológico).

Tabla 4.1
Directoras, técnicos pedagógicos y coordinadora participantes ECM

Municipio	Escuela	Etiqueta	Participación	Referencias
San Pedro	SP	DSP	Gd (Grupo de Discusión) Pi (Plática informal) Poa (Proceso de observación pedagógica) Pob (Proceso de observación tecnológica)	GdDSP PiDSP PoaDSP PobDSP
Benito Juárez	BJ	DBJ	Gd (Grupo de Discusión) Pi (Plática informal) Poa (Proceso de observación pedagógica) Pob (Proceso de observación tecnológica)	GdDBJ PiDBJ PoaDBJ PobDBJ
Monterrey	MTY	DMTY	Gd (Grupo de Discusión) Pi (Plática informal) Poa (Proceso de observación pedagógica) Pob (Proceso de observación tecnológica).	GdDMTY PiDMTY PoaDMTY PobDMTY
San Nicolás	SN	DSN	Gd (Grupo de Discusión) Pi (Plática informal) Poa (Proceso de observación pedagógica) Pob (Proceso de observación tecnológica)	GdDSN PiDSN PoaDSN PobDSN
N/A	N/A	TPSE	Gd (Grupo de Discusión) Pi (Plática informal) Poa (Proceso de observación pedagógica) Pob (Proceso de observación tecnológica)	GdTPSE PiTPSE PoaTPSE PobTPSE

Municipio	Escuela	Etiqueta	Participación	Referencias
N/A	N/A	TPP	Gd (Grupo de Discusión) Pi (Plática informal) Poa (Proceso de observación pedagógica) Pob (Proceso de observación tecnológica)	GdTPP PiTPP PoaTPP PobTPP
N/A	N/A	TPS	Gd (Grupo de Discusión) Pi (Plática informal) Poa (Proceso de observación pedagógica) Pob (Proceso de observación tecnológica)	GdTPS PiTPS PoaTPS PobTPS
Santa Catarina	Instituto	CI	Ep9 (novena entrevista a profundidad) Pi (Plática informal) Poa (Proceso de observación pedagógica) Pob (Proceso de observación tecnológica) Po(1 al 6, salones de clase)	Ep9CI PiCI PoaCI PobCI Po1CI al Po6CI

4.2.5 Directores, técnicos pedagógicos y profesores observados en el curso de tecnología

La mañana del 14 de mayo del 2010, a las ocho de la mañana, asistí a la sesión en donde los administradores y algunos profesores del grupo ECM tomaron su curso quincenal de tecnología. Lo aprendido en estos cursos lo replican una semana después en sus escuelas. Aquí debo recordar que el nuevo sistema educativo que se propuso implementar en el grupo ECM se divide en dos grandes partes: la pedagógica y la tecnológica. Por este motivo es por el que una semana se juntan en sesiones pedagógicas y la siguiente en sesiones tecnológicas.

Sin embargo, pude observar en esta sesión tecnológica que la mayoría de los directores envían como representantes a profesores con habilidades tecnológicas demostradas. Por lo tanto, cuando se hace referencia a lo ocurrido en esta sesión en el apartado de categorías, abundan los profesores denominados como no participantes. Para consultar el origen de sus referencias se recomienda ver la tabla 4.1 del subapartado anterior.

La mayoría de los técnicos pedagógicos sí asistieron a esta sesión la cual no resultó tan dinámica para ellos porque no forma parte de lo que es su especialidad. Algunos batallan para comprender la herramienta, otros llegan y tardan en activarse y

participar con el mismo ritmo que los demás. La aplicación de las herramientas tecnológicas es un paso al parecer difícil de implementar, y esto se podrá entender si se consulta el extracto del desarrollo de esta sesión que se coloca en el anexo 30.

Algunas de las frases más representativas de lo que acabo de mencionar fueron: PNP joven: “Estamos pensando solicitar una junta de consejo técnico para pura tecnología porque no alcanzamos (a transmitir el curso a todos los profesores de su escuela)”. Cuando la instructora comenta: “hay que practicar y practicar para enseñarles a los niños”, una de las PNP le responde: “no, el niño nos ayuda”. Un PNP joven comenta: “Sentí que yo primero tenía que haberlo practicado más para poderlo bajar” (al decir, “poderlo bajar” se estaba refiriendo a poderlo transmitir a los profesores de su escuela).

“El curso anterior me pareció muy cargado, sin oportunidad de entrar a cada una de las sesiones. Lo he comentado con compañeros pero no con los profesores en el salón”, comenta un PNP adulto. “Siento que sí fue mucho el material”, (dice otro PNP adulto). Se hace referencia a los participantes de esta sesión de observación como profesores no participantes (PNP) identificándolos como jóvenes o adultos, primero, porque al no pertenecer al grupo de profesores entrevistados desconocía sus nombres, en la sesión no se presentaron y en mi papel como observadora no interrumpí el desarrollo del curso con el fin de identificarlos; después, porque se considera que su edad representa un factor significativo que puede llegar a tener relación con su habilidad tecnológica.

Sin embargo, tanto jóvenes como adultos coincidieron casi en su totalidad en las mismas dificultades durante esta sesión que observé. En el apartado de análisis por categorías, cuando se hace referencia a ellos, se utilizan referencias como las que se muestran en este ejemplo: PNP1j (profesor no participante 1 joven) o PNP2a (profesor no participante 2 adulto). Mucho material, no poder transmitirlo todo, no entenderlo bien, poco tiempo para transmitirlo o para guiar a los profesores en el salón de clases son algunos de los aspectos que mencionaron. Termino con esta frase de una PNP joven que invita a la reflexión: “No vine al curso anterior, entré a la presentación y vi las diapositivas que eran 80 páginas y me *friquí* pues pensé ¿falté un mes o un día?”

4.2.6 Entrevista a la coordinadora del grupo ECM por parte del instituto

El 23 de junio del 2010, a las 11:30 de la mañana, realicé el último trabajo de campo de este proyecto de investigación. Fue el cierre, la conclusión de toda una serie de entrevistas y observaciones que llevé a cabo con varios de los actores que conforman el grupo Escuela de Clase Mundial. Esta entrevista a la coordinadora del grupo ECM (ver extracto en el anexo 31) era necesario, pues ella dirige, coordina y organiza al grupo. Antes de iniciar con la reseña de esta entrevista quiero contar una anécdota que le sucedió a la coordinadora unos cuantos días antes de que se llevara a cabo esta entrevista:

Durante el verano, cuando ya el ciclo escolar de escuelas públicas había concluido y por lo tanto los miembros del grupo ECM se encontraban de vacaciones, la coordinadora recibe una llamada. Sorprendida, escucha a su interlocutor quien era el TPP, uno de los técnicos pedagógicos que más participación tuvo en la sesión del grupo de discusión anteriormente referida. Ella alcanza a percibir una gran seriedad en la voz de TPP. Presiente lo peor. “¿Será quizá que se cancela el grupo?”, llega a pensar. Son vacaciones, el organismo público del área educativa no ha decidido todavía si seguirá apoyando al grupo para fomentar su crecimiento. “Él puede ser portador de malas noticias”, comenta la coordinadora a su esposo, y se prepara para asistir al restaurante en donde TPP la cita para decirle “algo muy importante”.

Al llegar al lugar se sorprende nuevamente, pero ahora en forma grata, pues esta cita no era más que un complot. Todo estaba arreglado, los invitados, la comida y las flores. Todo para ella, para celebrarla “tardíamente”, como le dijeron después, por su cumpleaños. Es así que entre las mañanitas y la animada conversación para ponerse al día, ella confirma que los miembros que lideran al grupo Escuela de Clase Mundial son muy especiales. Se estiman y la estiman, están dispuestos a trabajar en equipo, a ayudarse y también a divertirse. Sabe que esto ha permitido que se lleven a su paso, en el buen sentido de la frase, a todos los profesores que forman parte del grupo ECM.

Sí, son muchos los profesores, 175 aproximadamente. No todos pueden vivir lo que estos amigos están experimentando en el restaurante, pero así como se replican las técnicas y las estrategias, se puede replicar quizá también este ambiente. Esta experiencia le inyecta a la coordinadora un renovado ánimo para reiniciar el proyecto en

el 2010-2011. Está lista ya para continuar, ahora con la tranquilidad que le da el saber que el grupo está funcionando mejor de lo que se esperaba. Por lo tanto, termino esta anécdota indicando cómo la seguridad se reflejaba en sus palabras aquella mañana del 23 de junio, cuando expresaba:

“En un principio nunca hubo una promesa de algún incentivo para el maestro, mas que la pura satisfacción de estar trabajando y transformando los ambientes de aprendizaje. Los maestros, cuando empezaron, de hecho no hay un contrato donde se diga que se les va a dar un punto de valor escalafonario. Eso se logró después y fue a iniciativa del organismo público del área educativa al ver el esfuerzo y el trabajo que estaban haciendo todos los maestros. Hay muchos de los docentes, tanto a nivel docencia como a nivel administración, que a ellos nos les benefician los puntos en valor escalafonario porque ya tienen su tope. Ellos están buscando la certificación por la certificación misma.”

Parte de la entrevista que refiero se puede ver en el anexo 31, donde también se dijeron frases como: “Al principio eran maestros que estaban trabajando de una manera aislada. De una manera insolada por así decirlo. Y ahora se ve colaboración en el ambiente de los maestros. De hecho los directores lo comentan mucho. Que entre sus mismos maestros ha habido mucho el interés de compartir y de mejorar. Y el interés se percibe a través de las reuniones que hacen, ya sea de consejo técnico o de capacitación, de replicación, por parte de los directores. Los maestros se están quedando y no se les está pagando por eso. Ellos se quedan nada más por las ganas de hacer las cosas bien.”

Con respecto a los directores, comentaba: “El compromiso de los directores es bien importante, porque una de las partes del proceso de selección fue escuelas que quisieran echarse ese compromiso. Porque sabíamos de antemano que iba a ser trabajo extra, que iban a ser cursos que tenían que tomar. Sabían de antemano que había un proceso de supervisión y de evaluación, a lo cual ellos no están acostumbrados. Ellos no están acostumbrados a que vayan a estar observando sus clases. A que sus mismos alumnos los estén evaluando, a que sus directores estén constantemente en ese proceso de acompañamiento. Entonces, definitivamente, las ganas de hacer... de querer hacer las cosas. Y el liderazgo del director es indispensable.”

Y refiriéndose al papel de los técnicos pedagógicos mencionaba: “también hay que reconocer el esfuerzo y el trabajo de los técnicos del organismo público del área educativa. Que a la par con los directores han trabajado y han estado en los salones de clase con los maestros. Han dado su retroalimentación y han dado un seguimiento y una asesoría a los maestros que así lo requieran.”

En el siguiente apartado inicia el análisis formal de las diez categorías, mismas que surgieron de las entrevistas a los ocho profesores, del grupo de discusión y de la entrevista a la coordinadora del grupo ECM por parte del instituto. Las categorías se pueden identificar en la tabla 4.2. Por lo tanto, termina aquí la voz narrativa para dar cabida a la voz impersonal de quien realiza este estudio. En el análisis por categorías, cada apartado correspondiente a alguna categoría se dividirá en subapartados, mismos que se refieren a las diversas subcategorías que se fueron generando durante el proceso de análisis de los datos. Se hará referencia, a medida que avance el análisis, a diversas tablas categóricas que se podrán consultar en los anexos. Las citas o frases que se colocan en cada apartado van acompañadas de sus referencias, mismas que se encierran entre paréntesis.

Dentro de los paréntesis, se podrá identificar el momento en el que se obtuvo el dato y quién lo dijo, de acuerdo al formato previamente establecido y que se puede consultar en las tablas 3.2 a la 3.4 del capítulo sobre la metodología. Además, las citas textuales se podrán consultar en los anexos que contienen las tablas por cada categoría, y con ello se podrá ubicar fácilmente cualquiera de ellas por medio de la dirección de la celda que se anexará en la referencia. Por ejemplo, cuando en el análisis de la categoría 1 se indica que una referencia es (Ep1SP1 1,4), significa que la cita proviene de la entrevista a profundidad número uno realizada a la primera profesora entrevistada en la escuela SP y que su cita textual se puede consultar en la tabla que se anexa para dicha categoría, en la celda 1,4. La lista completa de códigos que identifican a cada participante y a su tipo de participación se puede consultar en el anexo 1.

Tabla 4.2
Categorías de Análisis

Categoría 1: Aportar o compartir opiniones y conocimientos
Categoría 2: Interpretaciones de los profesores respecto a las barreras del tiempo
Categoría 3: Aplicación del nuevo conocimiento en la práctica
Categoría 4: Rotación vs. Continuidad de profesores ante el cambio educativo
Categoría 5: Cambio positivo en el aprendizaje de los alumnos
Categoría 6: Director como promotor del liderazgo entre los profesores
Categoría 7: Del aislamiento a la colaboración
Categoría 8: Nuevo ambiente de trabajo educativo
Categoría 9: Incentivos extrínsecos e intrínsecos
Categoría 10: Juntas formales vs. Informales

4.3 Análisis de la categoría 1: Aportar o compartir opiniones y conocimientos

4.3.1 Aporto, comparto o recibo opiniones, experiencia y conocimiento

En lo que los miembros del grupo ECM coinciden es en que ha habido un cambio de pensamiento (Ep1SP1 1,4). De sentir quizá que lo que cada uno realiza, y que le ha dado resultado, no se debe compartir pues de igual forma nadie lo va a hacer con uno (Ep5SN1 1,1); a pasar a un estado en que han disfrutado las ventajas de aportar o compartir opiniones y conocimientos (Ep3MTY1 1,1). Sienten que esto los ha enriquecido, ya no le ven el sentido a encerrarse en sus ideas, ahora buscan un efecto multiplicador porque sienten que así más personas se benefician (Ep1SP1 1,1). Para mayor detalle, consultar la tabla de la categoría 1 en el anexo 32. En los siguientes subapartados se presentan las subcategorías que se desprenden de la categoría 1.

4.3.2 Me motiva usar mi tiempo libre para mejorar mi práctica y compartir

Los docentes están concientes de que la vida diaria de un profesor demanda mucho de su tiempo en el salón de clases, por lo que ven como una alternativa viable el uso del correo electrónico (Ep2SP2 1,1), y para el grupo, su página electrónica, I-PAL Systems , en donde se pueden reunir virtualmente para continuar con su convivencia y comunicación (Ep9CI 3,1).

4.3.3 Juntas de consejo obligatorias, el lugar para aportar, analizar y compartir

No quieren dar marcha atrás (GdDNP 2,1), se han convencido de los beneficios y sienten incluso que el objetivo con el que iniciaron su grupo ha ido más allá, es decir, no solamente mejorar la práctica educativa, sino también formar parte de un grupo en donde el aportar se vuelve lo más común, lo cotidiano, y así quieren seguir (GdTPS 2,1; GdTPSE 2,1) (ver Anexo 32).

4.3.4 Director que promueve la participación

La forma de administrar este grupo quizá ha provocado estos sentimientos en sus miembros, profesores, directores y técnicos pedagógicos. Al respecto, Doyle (2004) refiere que los administradores que construyen comunidades están abiertos a ideas alternativas y crean un ambiente en el cual sus miembros se sienten a gusto y confiados de expresar sus ideas u opiniones, aunque sean contrarias a las del administrador. Sin embargo, Penuel y Riel (2007) creen que aunque en una escuela se dé el compartir y aportar en conjunto y no en subgrupos, esto no sería la causa de un gran éxito en la aplicación de la reforma.

4.3.5 Implemento o no instrumentos de aprendizaje o evaluación

Sin embargo, en los datos que han proporcionado los miembros del grupo, se encuentra la coincidencia de que han expresado que al ser parte del grupo ECM, han aprendido técnicas y estrategias que les han ayudado a desenvolverse “como pez en el agua”, según la frase expresada por la maestra SP2 (NcSP2), cuando han asistido a los cursos que organiza el organismo público del área educativa. Los cursos se enfocan a lo que la maestra define como Reforma Integral para la Educación Básica.

4.3.6 Deseo mejorar mi práctica

Profesores, directores y técnicos dicen sentir una diferencia en cómo se desenvuelven los profesores de ECM con respecto a los profesores de otras escuelas en los cursos de la Reforma Integral en el estado de Nuevo León. La coordinadora del grupo ECM también se expresa en el mismo sentido. A continuación, algunas citas que lo avalan: “Cuando fuimos al curso de reforma educativa, reforma integral que le llaman ahora, pues nos sentimos como pez en el agua porque mucho de lo que vimos allá es lo que hemos visto ya en Escuela de Clase Mundial” (NcSP2).

“La reforma trae muchas estrategias, entonces como le digo, a veces no traen el nombre y aquí me aparecen en escuela de clase mundial” (Ep5SN1 1,5). “La reforma, pues todo va enlazado, haga de cuenta que nosotros veíamos que era algo diferente pero todo se va enlazando, todo se va conjuntando a ser lo mismo” (Ep6SN2 1,5). “Hemos observado que la reforma este... también trae... es casi... van de la mano” (Ep8BJ2 1,5). “Cuando ya entre la generalización de reforma, los que están en el proyecto de Escuelas de Clase Mundial van a llevar pasos adelantados, porque ya están implicados en otra dinámica de trabajo” (GdTPP 2,5).

“En los cursos de Reforma Integral, por lo que ellos comentan, inmediatamente dicen las directoras y la misma gente que está dando los cursos, se notan los maestros que están en Escuelas de Clase Mundial, porque ya están inmersos y lo practican, ya no les están hablando de nada nuevo” (Ep9CI 3,5). Consultar el anexo 32 para ver más frases no citadas aquí. A continuación se presenta una tabla que permite visualizar en forma rápida el contenido de esta categoría y en adelante, al finalizar el resumen de cada categoría, se presentarán tablas similares con el mismo objetivo.

Tabla 4.3
Tabla del Contenido de la Categoría 1

Categoría 1: Aportar o compartir opiniones y conocimientos		
Elementos de reflexión y análisis		
Cambio de pensamiento en los profesores.	Efecto multiplicador de su aprendizaje.	El aportar se ha vuelto lo más común y cotidiano en las escuelas participantes.
“Dos cabezas piensan mejor que una” (Ep3MTY1 1,1).		

4.4 Análisis de la categoría 2: Interpretaciones de los profesores respecto a las barreras del tiempo

4.4.1 Aportamos nuestro tiempo libre para juntas

Los profesores de las escuelas primarias que participan en este estudio coinciden en un factor que resalta: la falta de tiempo. Los profesores de escuela deben seguir un

horario estricto, tienen diariamente horas determinadas de clases y guardias (entrada, recreos y salidas). A esto hay que añadir que durante el tiempo en que llegan a tener un espacio entre clase y clase, pueden quizá llegar a tener alguna junta con su director o bien con algún alumno o padre de familia para dar seguimiento a alguna situación académica.

Por lo anterior, es posible imaginar que la rutina diaria de un profesor implica un gran desgaste de energía, pues cuando no está con sus alumnos o de guardia, no siempre puede decidir tener un tiempo, por ejemplo, para socializar con algunos colegas, ya que hay otras muchas actividades o pendientes que atender. Sin embargo, lo que se espera de un profesor colaborativo del grupo ECM, es que de entre el tiempo que le quede libre para elegir qué actividades atender, elija también las que impliquen realizar actividades colaborativas e incluso que dé más tiempo, parte del que tiene libre, fuera de su horario laboral. Como Collinson y Fedoruk (2001) indican, no se trata de simplemente encontrar más tiempo para el profesor, se requiere encontrar tiempo para el aprendizaje colectivo.

Al respecto, los profesores participantes comentan: “la desventaja para nosotros es el tiempo. Porque no tenemos mucho tiempo para reunirnos” (Ep8BJ2 1,5). “Con las demás escuelas definitivamente no hemos podido tener intercambio porque sí está, sí se nos dificulta, el factor tiempo es bastante delicado, porque nosotros quisiéramos que esas cuatro horas y media que tenemos de horario reglamentario en nuestra escuela se estirara, pero no se puede” (Ep1SP1 1,6). “Nosotros como compañeros pues nada más la junta de consejo técnico y los miércoles” (Ep7BJ1 1,6) “Pues en los pocos tiempos que tenemos lo compartimos así, este... pues anécdotas y este... intercambiar ideas, pero como insisto, no tenemos mucho tiempo” (Ep8BJ2 1,6) (Para consultar más comentarios ver el anexo 33).

La falta de tiempo suele ser siempre un aspecto que sale a relucir en el ambiente escolar entre profesores, quienes, de acuerdo a Collinson y Fedoruk (2001), suelen expresar: Necesito tiempo para deliberar con mis colegas. Tiempo para sentarnos y planear juntos. Tiempo para contar lo que nos sucede al trabajar con los niños. Tiempo para compartir ideas. Tiempo para discutir en equipo nuestra enseñanza. Tiempo para colaborar. Tiempo, tiempo, tiempo.

4.4.2 Uso de mi tiempo libre mejoro mi práctica y apporto a compañeros

Durante esta investigación, lo expresado por la mayoría de los profesores participantes también demuestra este sentir, les falta tiempo para el aprendizaje colectivo. Aunque cabe resaltar una frase que expresa algo distinto: “La verdad yo sí me tomo el tiempo para hablar con mis compañeros y preguntar dudas, esto lo hago a la hora de entrada o cuando tengo inglés pero lo hago en beneficio de mis alumnos. Pienso que para todo hay tiempo, no me gusta descuidar o dejar solos a los niños, trato de dosificar mi tiempo” (Ep5SN1 1,8).

4.4.3 Sentirse abrumado al dar tiempo libre

Y no solamente ese tipo de tiempo, también sienten que les falta tiempo para actividades individuales y aquí lo reflejan: SP2: “llega el momento en que, eh, deseas tener esos espacios de tiempo para decir, voy a generar este material,... necesitas diseñar, planear y esa planeación, para que sea atractiva, para que sea funcional, necesitas dedicarle tiempo” (Ep1SP1 1,6). Incluso en la escuela MTY, que es la única que maneja un horario de doble turno, de 8 de la mañana a 5:30 de la tarde, una profesora siente que les falta tiempo cuando dice: “como es una escuela de doble turno tenemos supuestamente mucho tiempo, entonces, este, sí tenemos muchos programas, entonces al principio la verdad todos dijimos, ¡cómo, otro más, no puede ser!” (Ep3MTY1 1,7). Su compañera, MTY2, coincide al expresar: “y ahora que dije estando todo el día ¡qué padre! pero no pues no me alcanza el tiempo o sea, siempre está uno ocupado siempre aquí” (Ep4MTY2 1,7)

4.4.4 Falta de tiempo de renovación

Aunado al tiempo que el profesor debe dedicar para el aprendizaje colectivo dentro de su escuela y para sus actividades individuales, en el proyecto de Escuela de Clase Mundial se pide que los docentes dediquen tiempo extra, fuera del horario escolar, para tomar cursos de especialización en estrategias pedagógicas y tecnológicas. Las escuelas que decidieron participar en el proyecto aceptaron esta condición, y para formar parte del grupo ECM llenaron una solicitud y entraron en un proceso de selección por parte del organismo público del área educativa.

Tal como lo expresa la directora DBJ: “entonces con qué respaldas el que tú quieres pertenecer a ese grupo con esas características. Entonces era este... un respaldo de la parte académica, de la parte de concurso, incluso de la parte del mobiliario, de disposición del maestro porque hay una parte donde tenías que comprometer al maestro” (GdDBJ 2,7). Por lo tanto, los profesores de estas escuelas aceptaron este compromiso y vencieron la barrera inicial de falta de tiempo para juntarse como grupo fuera de su horario laboral, una vez entre semana durante las noches de todo el año escolar, e incluso los sábados durante un mes y en ese mismo año (Ep3MTY1 1,8).

4.4.5 Falta de incentivos por dar de mi tiempo libre

Estas son algunas de las percepciones de los miembros del grupo que cedieron su tiempo para aprender nuevas técnicas y estrategias pedagógicas y tecnológicas: La profesora MTY2 expresa: “oye, pues siempre le anda buscando uno que el tiempo que uno ocupa este... fuera de tu casa tenga un sí, sea redituable” (Ep4MTY2 1,2). Por lo tanto, al principio fue difícil para los profesores ceder sus sábados en familia por algo que no sabían si les iba a redituarse. La coordinadora del grupo ECM por parte del instituto comenta al respecto: “Los maestros se están quedando y no se les está pagando por eso. Ellos se quedan nada más por las ganas de hacer las cosas bien” (Ep9CI 3,1).

4.4.6 Expectativa de incentivos extrínsecos o intrínsecos

Para el grupo de docentes participantes, el dar parte de su tiempo libre ha significado un sacrificio que ha valido la pena, lo ven como redituable en ellos como docentes, pues sienten que lo que han aprendido les ha servido para mejorar su práctica educativa. La maestra MTY2 aclara que este tiempo libre no representa ningún beneficio económico: “sin ningún yendo atrás de que nos van a dar un pago o algo más” (Ep4MTY2 1,3). Y no fue fácil para los docentes este paso inicial de asistir a los cursos del grupo ECM, según lo expresa la profesora BJ2: “Ése fue un reto. Que nosotros estuviéramos dispuestos a asistir a ese curso pues para la mejora, uno tener una mejor capacitación y claro que nos costó mucho trabajo ¿verdad? Pues a veces este... mover los tiempos de uno, cambiarlos a, por decir, al domingo lo que hacíamos los sábados, fue prácticamente... no teníamos descanso. Porque nos teníamos que levantar muy temprano, a las seis de la mañana, para trasladarnos, llegar ahí a las ocho y luego hasta las cuatro de la tarde. Llegar a una hora aproximada, cinco o seis de la tarde, a nuestras

casas. Entonces prácticamente todo el día se perdía para nosotros en nuestro hogar” (Ep8BJ2, 1,7).

4.4.7 Falta de tiempo designado para compartir

La coordinadora del grupo ECM avala este sentimiento de los profesores cuando dice: “Los maestros al principio se mostraban un poquito, este... renuentes, por el... lo que representaba exceso de trabajo, etcétera” (Ep9CI 3,7). En este caso ella se refiere al exceso de trabajo tanto dentro como fuera del horario escolar. En general, los profesores expresaron haber encontrado un valor práctico al invertir su tiempo en los cursos semanales y sabatinos, como cuando dicen: MTY1: “porque para muchos sí nos representaba un sacrificio entonces, pero sí, sí valió la pena” (Ep3MTY1 1,8). “Me va a servir porque voy a crecer y voy a mejorar para poder yo aportarle a los niños y a los mismos compañeros” (Ep4MTY2 1,8).

“Hemos tenido esa fortuna de recibir gente muy joven en su mayoría (se refiere a los nuevos profesores de su escuela), y por tanto pues, pues se suman inmediatamente, o sea, dispuestos también a dedicarle ese tiempo que se requiere para ir a tomar asesorías” (Ep2SP2 1,8). “Bueno yo pienso que antes de llevar algo a cabo tenemos que primero aprender. Entonces sí es muy necesario que vayamos a esas capacitaciones que nos hacen el favor de brindar” (Ep5SN1 1,8). La profesora BJ2, cuando se refiere al tiempo libre que deben de sacrificar menciona: “Pero lo recompensamos en todos los conocimientos que nos transmitieron” (Ep8BJ2 1,8).

4.4.8 Falta de tiempo discrecional para compartir con colegas

Esta colaboración fuera de su horario laboral se considera necesaria puesto que los profesores de ECM están preparando a sus alumnos con estrategias y técnicas colaborativas, por lo tanto, para lograr transmitir en sus alumnos la esencia de la verdadera colaboración, de su significado y de sus ventajas, debían vivirla primero ellos, quienes no estudiaron de pequeños en un ambiente de aprendizaje colaborativo. Lo que resalta en este aspecto son las diferentes perspectivas que tienen los directores y profesores respecto a la inversión de este tiempo libre, nótese el contraste en las siguientes declaraciones:

“Yo creo que se tendrían que hacer unos ajustes de horarios en donde se propicie la reunión” (Ep1SP1 1,5). Por otro lado, una directora opina: “pues yo he visto que los compañeros, así que han estado asistiendo a estos cursos, nunca he oído así de que se quejen que ¡Ay, tuve que dejar esto por hacer este curso! o sea, realmente yo siento que ellos han valorado bastante” (GdDNP 2,5). Por lo tanto, se puede notar en estas dos expresiones que aunque valoran lo que aprenden y por ello están dispuestos a sacrificar su tiempo libre, les gustaría que este tiempo de aprendizaje fuera considerado como tiempo laboral. Sería recomendable que pudiera llegar a establecerse un término medio, un ganar-ganar entre profesores y directores, en donde el tiempo libre, en lugar de sacrificarse, se “dosificara” (Ep5SN1 1,8). Para consultar más comentarios, ver el anexo 33.

Tabla 4.4

Tabla del Contenido de la Categoría 2

Categoría 2: Interpretaciones de los profesores respecto a las barreras del tiempo		
Elementos de reflexión y análisis		
Dosificar el tiempo para actividades colaborativas, para el aprendizaje colectivo.	La falta de tiempo es un sentir colectivo	Uso del tiempo libre representa un sacrificio redituable
“La verdad yo sí me tomo el tiempo para hablar con mis compañeros y preguntar dudas, esto lo hago a la hora de entrada o cuando tengo inglés pero lo hago en beneficio de mis alumnos. Pienso que para todo hay tiempo, no me gusta descuidar o dejar solos a los niños, trato de dosificar mi tiempo” (Ep5SN1 1,8).		

4.5 Análisis de la categoría 3: Aplicación del nuevo conocimiento en la práctica

Lo que sucedía en el salón de clases de los profesores que ahora forman parte del grupo ECM no se compara a lo que sucede ahora, después de dos años de capacitación, en las clases de estos mismos profesores. Anteriormente, la “normalidad” regía en el ambiente de aprendizaje, pues éste se llevaba a cabo de la manera tradicional, es decir, alumnos sentados en filas, el profesor buscando mantener el control del grupo e intentando no desviarse del objetivo de la clase (Ep9CI 3,2). (Ver comentarios en la tabla que se encuentra en el anexo 34).

4.5.1 Comparto en las juntas de consejo y decido si aplico o no las estrategias, las técnicas y los instrumentos de evaluación

Llegan a las primeras sesiones del grupo ECM y les explican que el aprendizaje de los alumnos se debe llevar a cabo en un ambiente colaborativo. Los profesores participantes coinciden en expresar que su primera impresión fue de pensar que los alumnos no podrían cambiar, tan acostumbrados como estaban al aprendizaje de tipo individual, de apuntes y de memorización (Ep4MTY2 1,2). Empiezan las primeras sesiones y los profesores realizan actividades prácticas que después implementarían en sus clases. Les gustan, les llama la atención, esa renuencia inicial va cambiando un poco. Intentan aplicarla en sus salones y ven cómo va generando una respuesta positiva en sus alumnos (Ep3MTY1 1,2).

4.5.2 Conocimiento aplicado de mi práctica da resultado en mis alumnos

Sin embargo, este cambio no es sencillo, los docentes deben ir venciendo las viejas costumbres, entender que un alumno que no responde a la primera no es porque no sea un alumno capaz, sino que más bien puede ser porque no se le da la oportunidad de reflexionar su respuesta, de ponerla a prueba con las opiniones de sus compañeros, de otros alumnos que quizá tengan una mejor o peor respuesta, pero que vale la pena conocerlas, compararlas y decidirse por una sin que el docente intervenga (GdTPP 2,2). La no intervención del docente no significa la no participación, la forma de participar ahora es por medio de la mediación y la observación. Mediar entre sus alumnos, permitir y provocar la participación de todos, observar qué sucede, quiénes responden y qué opinan. Como menciona la coordinadora del grupo ECM: transformar los "espacios de enseñanza en ambientes de aprendizaje" (Ep9CI 3,2). (Ver Anexo 34).

Este ambiente de aprendizaje se puede ver como un ambiente de libertad que no debe provocar la pérdida del control del profesor sobre su objetivo para la clase. Más bien, es el profesor quien debe buscar que se genere un ambiente colaborativo sin permitir que se transforme en un ambiente de libertinaje, donde los alumnos podrían llegar a socializar en forma exclusiva sin que haya de por medio un aprendizaje que se transforme en un nuevo conocimiento (Ep9CI 3,4).

Cuando un profesor del grupo ECM dice, como expresa TPP: "Tengo que dejar hablar y eso a mí me hace mucho ruido" (GdTPP 2,4), requiere de un "cambio de mentalidad" (GdPNP 2,4). Saber que el maestro es el guía, el promotor del autoaprendizaje, el que busca las mejores prácticas después de un proceso de

observación de la forma en que trabajan sus alumnos, el que intenta nuevas estrategias que resulten de interés para los alumnos (Ep3MTY1 1,4).

Sin embargo, como expresan Auger y Wideman (2000), para llegar a un cambio verdaderamente profundo, de segundo orden, en donde la aplicación de la teoría en la práctica se reorganice substancialmente, las conversaciones entre los miembros de la comunidad son básicas para poder llegar a un proceso de aprendizaje. En las reuniones del grupo ECM sus conversaciones tendían hacia hablar sobre cómo los alumnos de hoy son distintos a los de antes y sobre el porqué era importante romper los paradigmas de los profesores que fueron educados de forma muy estructurada (GdTPP 2,4).

4.5.3 Director que promueve la participación

En las juntas de consejo llevan a cabo conversaciones que tienden más hacia la práctica educativa, hablan sobre qué estrategias les funcionan y cuáles no, comentan sobre la forma de evaluar el aprendizaje y en su vocabulario se encuentran las palabras rúbrica, diferenciación, trabajo colaborativo, estilos de aprendizaje y el término cualitativo (GdTPP 2,3). Estas juntas no están destinadas a tratar cuestiones administrativas, sino más bien, se busca que en ellas se dé la participación de todos los miembros del grupo ECM. En todas las escuelas participantes se comenta que sus directoras fueron quienes promovieron este tipo de participación y reflexión en las juntas de consejo técnico (Ep4MTY2 1,3).

Las directoras también trabajan a la par con sus profesores como si fueran sus alumnos para enseñarles lo que ellas, a su vez, han aprendido. Comparten, promueven y reflexionan sobre las nuevas estrategias y técnicas de enseñanza, las llevan a la práctica, realizan actividades, se vuelven alumnos por un momento para posteriormente, ya como profesores, analizar los resultados de sus prácticas (GdDMTY 2,3). Este análisis lo hacen en conjunto, pues el trabajo colaborativo forma ya parte de su rutina.

4.5.4 Maestros aplican conocimientos con sus alumnos

La ventaja que tienen los profesores del grupo ECM se ve reflejada en lo dicho por la directora DSP: “al maestro lo que le interesa a veces no es que le digan ¡es que el niño debe de tener un aprendizaje significativo! sino ¿Cómo, cómo lo voy a lograr para que se de ese aprendizaje real? Entonces, este sistema responde a esa pregunta, ¿cómo

lo hago?” (GdDSP 2,4). Al hacerlo de esta manera el cambio que provocan sí es profundo, no llega a ser el cambio de primer orden descrito por Auger y Wideman (2000), en donde la práctica de la teoría no llega a modificar o reorganizar, de una forma substancial, algún proceso de enseñanza. Aquí la práctica la hacen primero los profesores, y de ella se desprende, posteriormente, la teoría.

En cuestiones de la práctica pedagógica los profesores sienten que la están aplicando como debe de ser. En la práctica tecnológica quizá todavía les falte llegar al punto en el que se encuentra la pedagógica, puesto que los docentes todavía no se encuentran, como sus alumnos, “cercaos a la era digital” (GdDNP 2,4). Por lo que se deben aplicar y practicar a profundidad herramientas de este tipo que promuevan el trabajo colaborativo.

Tabla 4.5

Tabla del Contenido de la Categoría 3

Categoría 3: Aplicación del nuevo conocimiento en la práctica		
Elementos de reflexión y análisis		
El trabajo colaborativo es bien acogido por los alumnos y primero lo practican los profesores	La no intervención del profesor no significa la no participación (mediación, observación)	Se transforman los espacios de enseñanza en espacios de aprendizaje
“Al maestro lo que le interesa a veces no es que le digan ¡es que el niño debe de tener un aprendizaje significativo! sino ¿Cómo, cómo lo voy a lograr para que se de ese aprendizaje real? Entonces, este sistema responde a esa pregunta, ¿cómo lo hago?” (GdDSP 2,4).		

4.6 Análisis de la categoría 4: Rotación vs. Continuidad de profesores ante el cambio educativo

4.6.1 Continuidad de profesores

A pesar de que en las escuelas públicas suele haber cambios de plazas entre profesores para irse de una escuela a otra por petición del organismo público del área educativa, esto no es lo común entre los profesores participantes, ya que varios de ellos cuentan con más de 5 años de antigüedad en su escuela, llegando incluso a más de 15. Sin embargo, cuando han permanecido tantos años con un mismo sistema educativo y

éste cambia, puede llegar a provocar en los profesores sentimientos de rechazo hacia lo nuevo que los conduzca a tomar decisiones de cambio de trabajo.

Sin embargo, de acuerdo a lo que fueron expresando los profesores participantes al respecto, no ha habido mucha rotación (Ep3MTY1 1,3). Incluso, los que han permanecido se han sentido fuertemente motivados con el cambio (Ep5SN1 1,1). Quizá ocurre lo que McLaughlin y Talbert (2001) refieren con respecto al sentimiento de los profesores que permanecen muchos años impartiendo la misma materia o el mismo curso. Ellos explican que esto limita las oportunidades de aprendizaje de los maestros así como las de los alumnos y que los maestros sienten que van creciendo a medida que van cambiando o rotando de cursos (ver anexo 35).

En este caso, aunque este tipo de cambios, de materia o de grupo, no haya sucedido en la mayoría de los docentes, el hecho de cambiar el estilo de enseñanza ha provocado que los profesores participantes se sientan renovados. Para los profesores que permanecen en el grupo ECM, ha implicado tener que acudir a cursos fuera de horas de trabajo y, sin embargo, ahora que estos cursos han terminado, opinan que han valido la pena ya que, como expresa MTY1, a partir de estos cursos: "El ambiente laboral es excelente" (Ep3MTY1 1,1).

4.6.2 Sentimiento de pertenencia

Los cursos de ECM les han permitido interactuar, conocerse y compartir entre los miembros de la misma escuela e incluso entre los profesores de las distintas escuelas del grupo. De acuerdo a Doyle (2004), el construir una comunidad requiere de lealtad a través del tiempo. Una comunidad es dependiente de la memoria y experiencias compartidas y de la estabilidad. El hecho de permanecer a pesar de lo que ha implicado el cambio por pertenecer al grupo ECM, les ha provocado compartir un sentimiento de pertenencia, pues se sienten ya parte del grupo, de la comunidad (Ep5SN1, 1,3).

Si los antiguos profesores se sienten renovados, los nuevos, los de reciente ingreso, a medida que se van integrando a la escuela y al grupo van sintiendo el beneficio de lo que ECM les provee y su actitud es positiva, como cuando expresan: "¡Hay, es que aprendimos x situación y vimos aquello!" (Ep2SP2 1,2), es decir, se sienten contentos de realizar nuevas actividades que les dan resultado en su salón de clases.

4.6.3 Rotación de profesores

Se desconoce el porqué de la decisión de cambio de los profesores que han salido de las escuelas que forman parte del grupo ECM. Pero sus antiguos compañeros, participantes de este estudio, en general sienten que ha sido porque no se sintieron parte de la comunidad o por cuestiones personales al no poder cumplir con el nuevo horario de trabajo al que como escuela se comprometieron para asistir a las juntas semanales nocturnas del grupo ECM (Ep7BJ1 1,3). Como lo expresa MTY2, "Se cambió una porque no, has de cuenta que no era de la, pues de la comunidad" (Ep4MTY2 1,2).

4.6.4 Rotación de profesores por resistencia al cambio

Sin embargo, aunque pocos, sí hay comentarios respecto a que los profesores del grupo ECM se han ido por resistencia al nuevo sistema educativo. Por ejemplo, cuando MTY2 expresa: "muchos maestros se han ido porque sí o sea, no se acoplan o no les gustó" (Ep4MTY2 1,4). Incluso, durante el arranque del grupo ECM, antes de saber lo que la nueva práctica de enseñanza les traería, algunos profesores se fueron, como cuando la profesora participante SN1 explicó: "hay maestros que... pues no ¿verdad? De... cuando me generan más trabajo no lo toman como un crecimiento, sino huyen de él. Entonces cuando iba a iniciar ECM muchos sí se fueron" (Ep5SN1 1,4).

Cabe señalar que la rotación, en general, no fue provocada por resistencia a las nuevas prácticas de enseñanza, tal es así que BJ1 comenta: "ellos tenían otros intereses fuera de turno, entonces ellos no podían cumplir con venir un día a la semana para hablar de escuela de clase mundial y por eso se tuvieron que cambiar" (Ep7BJ1 1,2). O como lo explica SP2: "por situaciones familiares se cambiaron a otras escuelas y, este, siguen aplicando cosas de lo aprendido aquí y se lo han llevado a otras escuelas también lo que, por lo menos el estilo de trabajo, la actitud de trabajo, a otra parte (Ep2SP2 1,4).

Por lo tanto, se puede decir por lo que afirman los profesores, que al formar parte del grupo ECM y practicar en el salón de clases lo aprendido respecto a las nuevas prácticas de enseñanza, ha generado en los profesores tal cambio que incluso al salir del grupo, éste sigue vigente en las nuevas escuelas a las que pertenecen actualmente, es decir, lo que aprenden en el grupo sale al exterior e influencia a nuevos ambientes educativos (Ep2SP2 1,4). Para consultar más comentarios ver la tabla en el anexo 35.

Tabla 4.6

Tabla del Contenido de la Categoría 4

Categoría 4: Rotación vs. continuidad de profesores ante el cambio educativo		
Elementos de reflexión y análisis		
El cambio educativo crea en los profesores un sentimiento de renovación, de crecimiento profesional	Se ha ido creando un buen ambiente laboral, los profesores se sienten parte del grupo, de la comunidad.	La decisión de cambio de trabajo se debe a un sentimiento de mayor trabajo ante el cambio.
“Cuando se genera más trabajo no lo toman como un crecimiento, sino que huyen de él” (Ep5SN1 1,4).		

4.7 Análisis de la categoría 5: Cambio positivo en el aprendizaje de los alumnos

4.7.1 Conocimiento aplicado de mi práctica da resultado en mis alumnos

Los profesores del grupo ECM aprenden en los cursos cómo aplicar estrategias y técnicas basadas en la colaboración. El aprendizaje colectivo del grupo no se lleva a cabo solamente desde un nivel teórico, sino que llevan estas estrategias a la práctica, participando entre ellos como si fueran alumnos. Esto les permite vivir primero la experiencia del trabajo colaborativo, misma que sus alumnos experimentarán después. Se encuentra en esta dinámica una oportunidad para cambiar el estilo de profesor, de trabajar individualmente, a ser más participativo con sus colegas. Lo anterior se debe a que cuando al profesor ve que el resultado de su nueva práctica refleja el interés y el entusiasmo de sus alumnos, quiere compartir esta experiencia con sus colegas, como explican Collinson y Fedoruk (2001).

Cowdery (2004) explica que cuando los profesores se vuelven más participativos, los alumnos se benefician de esta situación. Los alumnos se dan cuenta de que el cambio de sus maestros es porque buscan mejorar su aprendizaje, por lo que responden positivamente. Como resultado, cambia el medio ambiente en la escuela y en el salón de clases, de lo individual a lo participativo. Sin embargo, para los profesores del grupo ECM no fue sencillo aplicar el conocimiento resultante de su participación en el salón de clases, pues se trataba de un nuevo estilo de enseñanza y aprendizaje, tal como lo expresa MTY2: "al principio estábamos bien renuentes de que ¿cómo van a cambiar estos niños, cómo crees?" (Ep3MTY1 1,1)

Los directores y técnicos pedagógicos del subgrupo ECM coinciden en que este cambio fue un proceso que implicaba un esfuerzo, ya que involucraba el cambio de paradigmas. Del maestro que tiene el control del grupo, al que actúa como mediador en el grupo. El TPP expresa su admiración por los profesores que “se atrevieron a enfrentar este reto” (GdTPP 2,1) aplicando lo aprendido en el grupo de docentes. La coordinadora del grupo ECM opina que el mayor obstáculo al que inicialmente se enfrentaron los profesores fue “el miedo a lanzarse a estas nuevas formas de aprendizaje, a dejar los espacios de enseñanza para transformarlos en ambientes de aprendizaje” (Ep9CI 3,1).

Los maestros estaban acostumbrados a una rutina de enseñanza que les resultaba cómoda, basada en el uso del libro de texto y los apuntes del alumno. Pero los profesores están conscientes de la necesidad de un cambio, de enseñar de la forma en que los alumnos aprenden hoy en día, como dice SP2: "una cosa que hemos aprendido nosotros aquí es la situación de inteligencias múltiples y los aprendizajes diversificados y demás, es eso, justamente, de que a mí me puede acomodar un estilo de, de trabajo, porque a lo mejor ya generé un gusto, a lo mejor ya tengo materiales, por x situación. Pero es importante tomar en cuenta el interés de los muchachos y, sobre todo, irles dando dosis de novedades, para que nunca pierdan el interés en lo que tú les vas a decir cada día" (Ep2SP2 1,1).

En sus respuestas se identifica que conocen y han aplicado conceptos educativos no tradicionales, de enfoque constructivista, como también lo expresa SN1: "Creo que es lo más difícil, no decir, ¡este es... bueno, este es malo! sino realmente conocer el tipo de inteligencia que tiene el niño, sus necesidades, lo que llaman aprendizajes diferenciados, creo que es el término que se utiliza, y eso es algo que sí nos cuesta trabajo y máxime, o sea, sí hemos trabajado en equipo pero no de tal forma como se nos enseñó el ciclo pasado" (Ep5SN1 1,1). Al respecto, la coordinadora expresa que algo que han aprendido los profesores del grupo ECM es que “no es que los alumnos no puedan, es que los maestros no nos hemos adaptado a las necesidades de aprendizaje de los alumnos de estos tiempos” (Ep9CI 3,1).

4.7.2 La meta es mejorar el aprendizaje de alumno

Aunque no ha sido un proceso sencillo, reconocen que en el proceso de aprendizaje el alumno debe tomar un papel activo: BJ2 "el cambio que ha tenido esta

forma de que nosotros transmitimos el conocimiento este... ya no solamente es de maestro a alumno sino de alumno a maestro" (Ep8BJ2 1,1). Los miembros del grupo ECM buscan que con estas técnicas y estrategias los alumnos se muevan a un nivel donde desarrollen sus habilidades críticas, reflexivas, colaborativas y de aprendizaje autónomo, como lo explica BJ1 (Ep7BJ1 1,2). Para ello, reconocen, el alumno debe tener un papel activo, en donde den sus opiniones, puntos de vista e inquietudes (Ep8BJ2 1,2). La meta de los profesores del grupo ECM es la de mejorar su práctica educativa y con ella el aprendizaje de sus alumnos, de cada uno de ellos, identificando habilidades individuales y buscando explotarlas, reconociendo que cada alumno es diferente (Ep6SN2, 1,2; Ep8BJ2 1,2).

4.7.3 Mis alumnos se comportan mejor

Con estas nuevas técnicas y estrategias aplicadas en el salón de clases, los profesores coinciden en notar un cambio en los alumnos dirigido hacia un mejor comportamiento ya que ven que sus alumnos están motivados al colaborar, y ven que entre ellos se está dando una dinámica donde comparten y respetan sus puntos de vista, llegando a darse en el salón de clases dinámicas interesantes que la profesora BJ2 califica como "polémicas" (Ep8BJ2 1,3). Ver comentarios en el anexo 36.

4.7.4 Resultado en mis alumnos del trabajo colaborativo

Los alumnos de los profesores del grupo ECM son ahora alumnos colaborativos, ya que entre ellos se ayudan, los que no entienden algún tema se sienten apoyados por sus compañeros. Entre ellos van construyendo un nuevo aprendizaje que resulta del complemento de las distintas habilidades que trae consigo cada alumno (Ep3MTY1 1,4; Ep7BJ1 1,4). Incluso se ve una dinámica en donde los alumnos le enseñan al profesor, especialmente cuando se trata del uso de aplicaciones tecnológicas (Ep5SN1 1,4). La coordinadora del grupo explica que en los salones de clase "ahora se ven alumnos muy seguros, autodirigidos y muy responsables de su propio aprendizaje y también del aprendizaje de sus compañeros" (Ep9CI 3,4).

Coincidiendo con lo anterior, los directores y coordinadores del grupo perciben ahora a alumnos "más felices en las escuelas" porque dicen que "se enganchan, participan, colaboran, ya no están quedándose tan rezagados algunos que siempre estaban por allá solitos" (GdDBJ 2,4). Para consultar más comentarios, ver el anexo 36.

Tabla 4.7

Tabla del Contenido de la Categoría 5

Categoría 5: Cambio positivo en el aprendizaje de los alumnos		
Elementos de reflexión y análisis		
Tomar en cuenta el interés de los alumnos para adaptarse a las necesidades de aprendizaje actuales.	Conocer el tipo de inteligencia de cada alumno y sus estilos de aprendizaje.	El alumno toma un papel activo.
"Al principio estábamos bien renuentes de que "¿cómo van a cambiar estos niños, cómo crees?" (Ep3MTY1 1,1)		

4.8 Análisis de la categoría 6: Director como promotor del liderazgo entre los profesores

4.8.1 Ambiente de trabajo ameno

En el cambio a un ambiente de trabajo más participativo y colaborativo tiene gran influencia el director, o directora en este caso, pues las cuatro escuelas participantes son administradas por mujeres. Los profesores de las cuatro escuelas coinciden al decir que en sus juntas de consejo técnico o de replicación de técnicas pedagógicas o tecnológicas el ambiente es ameno (Ep4MTY2 1,1) y se da la participación ya que a todos los profesores se les toma en cuenta (Ep3MTY1 1,1; Ep7BJ1 1,1). Incluso, la profesora SP1 percibe entre los profesores una "mística muy arraigada en cuanto a la colaboración" (Ep1SP1 1,1). Ver anexo 37.

4.8.2 Director que promueve la participación

Un ambiente de este tipo surge de manera natural, quizá porque las directoras, a su vez, trabajan de la misma manera en el subgrupo ECM, compartiendo con otros directores y técnicos pedagógicos, con quienes "hacen un excelente equipo de trabajo" (GdDNP 2,1). Para quien coordina al grupo, la relación que se ha dado "más que profesional, con el paso del tiempo a caído a ser una relación de amistad, de compañerismo, de colaboración cien por ciento" (Ep9CI 3,1). Quizá es por esta experiencia que han logrado transferir este mismo ambiente de trabajo en cada una de sus escuelas.

4.8.3 Liderazgo del director

Durante las entrevistas a profesores, sale a relucir la percepción que tienen de sus directores, a quienes reconocen como líderes positivos (Ep7BJ1 1,3) cuando dicen que “ha unido al equipo de trabajo” (Ep3MTY1 1,3), “siempre innovando” (Ep4MTY2 1,3), “predica con el ejemplo y nos motiva a seguir” (Ep1SP1 1,3), “cuando sabe que algún compañero se destaca en algún aspecto, le da espacio para que comparta” (Ep2SP2 1,3). O con expresiones como “quiere decir mucho la apertura” (Ep5SN1 1,3), “siempre está a la vanguardia” (Ep6SN2 1,3).

Quizá esta percepción que tienen de sus directores los condujo a aceptar el reto de formar parte del grupo ECM. Para la coordinadora, “el compromiso de los directores fue bien importante” (Ep9CI 3,3) ya que a pesar de que sabían que formar parte de este grupo iba a generar trabajo extra, quisieron participar y lograron convencer a sus profesores para “echarse ese compromiso” (Ep9CI 3,3) (ver Anexo 37). Esta dinámica que se logró coincide con lo que Day (2005) apunta en un estudio sobre el papel de los directores “si ella (la directora) tiene una idea maravillosa y el staff no la toma y busca trabajar en ella, no va a haber éxito”. Sin embargo, si todos están de acuerdo con su visión llegan a pensar “sí, podemos hacerlo”.

4.8.4 Percepción del rol del profesor

Para Chirichello (2004), los directores deben construir una visión en la que la escuela se convierta en una comunidad de líderes y de aprendices. Los directores deben de proveer de tiempo a los profesores para que se cultiven ellos mismos como líderes y para que celebren el éxito de su liderazgo. En las escuelas del grupo ECM se percibe ese liderazgo entre los profesores. Por ejemplo, MTY2 opina que se dan casos en donde algún profesor “hace que uno lo siga sin que lo fuercen a uno, porque ya es natural su liderazgo oculto” (Ep4MTY2 1,4).

De alguna manera, este liderazgo entre docentes permanece aún oculto, pero no significa que no se dé y que no inflencie a sus compañeros, como comenta SN2 cuando se refiere a un colega como “una persona muy activa, muy jacarandosa que nos motiva” (Ep6SN2 1,4). Varios profesores entrevistados coincidieron al decir que sienten a todos los profesores como líderes pues cada quien cuenta con distinta personalidad y

habilidades (Ep1SP1 1,4; Ep2SP2 1,4; Ep5SN1 1,4; Ep8BJ2 1,4). Ver la tabla de la categoría 6 en el anexo 37.

Desde la perspectiva de los directores, los profesores no reconocen ese liderazgo que proviene de la colaboración aunque sí se da, como explica DBJ “incluso no la reconocen, o sea, si tú les preguntas ¿oye colaboras mucho con tus compañeros? Pues ¡no! porque no se salen del salón a hacerlo. Pero son acciones, son actitudes que ya tienen con sus compañeros... tú me prestas, yo te presto, yo te hago, yo te ayudo, esta es una mejor idea que alguien me dio que la mía” (GdDBJ 2,4).

4.8.5 Percepción del rol del director

Los profesores del grupo ECM sienten que sus directoras los saben conducir, toman buenas decisiones, los acompañan, los tratan con respeto, trabajan a la par y confían en ellos. Este ejemplo es el que quizá ha fomentado el ambiente participativo entre los profesores tanto en los cursos como en la puesta en marcha de las nuevas estrategias y técnicas educativas en su salón de clase (Ep3MTY1 1,5; Ep4MTY2 1,5; Ep1SP1 1,5; Ep5SN1 1,5; Ep6SN2 1,5). También las directoras sienten que tienen a un líder, por lo que sienten el compromiso de multiplicar lo que aprenden en los cursos de ECM (GdDSN 2,5). Para la coordinadora, los técnicos pedagógicos han sabido liderar este proceso de cambio (Ep9CI 3,5). Ver el anexo 37 para consultar más comentarios.

Tabla 4.8

Tabla del Contenido de la Categoría 6

Categoría 6: Director como promotor del liderazgo entre los profesores		
Elementos de reflexión y análisis		
Se toma en cuenta a todos los profesores	Liderazgo oculto entre los profesores	Reconocen que cada profesor cuenta con distintas habilidades y personalidades
“Tú me prestas, yo te presto, yo te hago, yo te ayudo, esta es una mejor idea que alguien me dio que la mía” (GdDBJ 2,4).		

4.9 Análisis de la categoría 7: Del aislamiento a la colaboración

4.9.1 Desarrollo del repertorio

El cambio en el ambiente de trabajo en las escuelas participantes que se empieza a distinguir por la participación, la colaboración y el liderazgo entre los docentes, se ha visto reflejado en el desarrollo de un repertorio que comprende, entre algunos ejemplos:

Un compendio de las estrategias utilizadas y de los resultados obtenidos en la escuela SP, el cual incluye también evidencias fotográficas y documentales (Ep1SP1 1,1); El manejo del discurso de los profesores participantes bajo una terminología similar que refleja un estilo de trabajo colaborativo, participativo y con enfoque constructivista (Ep2SP2 1,1); La colección de carpetas por maestros y por escuelas con las técnicas utilizadas y evidencias de los resultados (GdTPP 2,1); El crecimiento paulatino de la página en Internet del grupo ECM llamada I-PAL Systems , donde los profesores pueden agregar comentarios, bajar presentaciones, materiales y/o organizadores, modificarlos y compartirlos nuevamente, a través de la página, con los demás miembros del grupo (Ep9CI 3,1).

4.9.2 Equipos de profesores

Este repertorio lo generan la coordinadora, los directores, los técnicos pedagógicos o los profesores del grupo ECM. La característica del grupo es el trabajo en equipo. Por un lado, el equipo de directores y técnicos, posteriormente el equipo de directores, técnicos y profesores, más adelante el equipo de profesores y alumnos. De la misma forma, el equipo de profesores de una escuela o entre escuelas (ver Anexo 38).

Lo anterior se confirma con los expresado por los participantes del estudio: “todos vamos encaminados hacia donde mismo” (Ep3MTY1 1,2), “el trabajar en equipo se maneja mucho y no lo hacíamos” (Ep4MTY2 1,2), “es muy conveniente, sí, trabajar con colegas” (Ep1SP1 1,2), “si aportas, vas a salir tú, va a salir el otro, va a salir el otro” (Ep2SP2 1,2), “Puedes tú aprender de la otra persona, puedes ayudar” (Ep5SN1 1,2), “un compañero me puede decir en qué estoy fallando” (Ep6SN2 1,2), “estoy mal en esto y qué bueno que me lo comentaste para yo cambiar mi manera de trabajar que tenía y ahora estoy haciendo esto”(Ep8BJ2 1,2).

4.9.3 Observación de la práctica educativa

Los directores y técnicos pedagógicos concuerdan con los profesores, ya que han observado que ellos están “Ayudándose con el material y apoyándose ¡yo te hago esto,

yo te hago el otro, yo te hago aquí!” (GdDNP 2,2), quien a su vez expresa que “la colaboración pasó a ser parte de la esencia del trabajo en la escuela” (GdDNP 2,2). La coordinadora del grupo hace una reflexión con respecto a la cultura del mexicano, cuando dice que “Los mexicanos, aunque somos muy solidarios, a veces nos cuesta mucho compartir. Sin embargo una vez que lo hacemos y vemos los beneficios tan grandes que nos trae a nosotros como docentes, y sobre todo a los alumnos, yo creo que ya no vamos a parar de seguir haciendo esto” (Ep9CI 3,2). Y expresa que el compartir es algo que se está dando tanto de manera formal como informal dentro del grupo.

La observación de la práctica educativa pasó a formar parte de la rutina escolar en las escuelas participantes. Sin embargo, esta práctica parece todavía no ser muy aceptada entre los profesores, quizá porque deja a su paso algo de ansiedad o nerviosismo, o porque pueden llegar a sentir que no actúan igual cuando están siendo observados que cuando no lo están. Para MTY1, las visitas le resultan motivantes porque con ellas se dan cuenta (quienes observan) de cómo se lleva a cabo el trabajo colaborativo con sus alumnos (Ep3MTY1 1,3). Sin embargo, a MTY2 no le gusta que la visiten para observar sus clases, aunque aclara que “tampoco me opongo...y hasta a veces me da gusto que se estén desarrollando” (Ep4MTY2 1,3). SP1 coincide con BJ1 en que le gusta que observen su trabajo para que le digan “si estoy bien o me puedes dar otra sugerencia” pues resulta muy enriquecedor (Ep1SP1 1,3; Ep7BJ1 1,3).

Para SN1, una ventaja que obtiene de la observación es que “nosotros dialogamos sobre los resultados” (Ep5SN1 1,3) lo que conduce a la reflexión sobre la práctica docente para “la próxima vez pues mejorar”. Los profesores son receptivos a los comentarios de mejora puesto que éstos reciben retroalimentación constante y en forma de supervisión, no como inspección (Ep9CI 3,3), lo que crea en ellos un sentimiento de confianza. Lo anterior lo percibe la coordinadora del grupo como un factor importante para el éxito del mismo.

4.9.4 Percepción del trabajo aislado

El proceso de acompañamiento a través de la observación, contribuye a un cambio en el tipo de trabajo del profesor, del trabajo aislado al trabajo colaborativo. Por lo anterior, resulta interesante saber la opinión que actualmente tienen los profesores del grupo ECM sobre el trabajo aislado del docente, por lo que entre otros asuntos

comentan: “no sabes si estás bien o mal” (Ep3MTY1 1,4), “no está bien encerrarse y ser egoísta” (Ep4MTY2 1,4), “limita a la comunidad educativa” (Ep1SP1 1,4), “se trabaja en islas y no se tiene conciencia de grupo” (EpSP2 1,4), “se pretende ser el mejor y no se trabaja colaborativamente” (Ep5SN1 1,4), “ya casi no se ve que un profesor esté separado de su compañero” (Ep6SN2 1,4), “nos quedamos en la envidia de que esto es mío” (Ep7BJ1 1,4) o bien, “cada quien nos dedicamos a hacer nuestro plan de trabajo y no hay comunicación” (Ep8BJ2 1,4).

Para Chirichello (2004), los profesores que trabajan en forma aislada no son líderes. El líder surge cuando participa en forma colaborativa y cuando esto provoca un cambio en la estructura jerárquica de las escuelas. Se logra identificar en el estudio que se están construyendo en las escuelas participantes valores de colegialidad, apertura y confianza por sobre los de la marginación y el territorialismo (Colbert, Vernon-Jones y Pransky, 2006).

4.9.5 Reducción del trabajo aislado

Se obtuvieron frases que apuntan hacia la reducción del trabajo aislado del profesor, como: “Nos hemos hecho un equipo de trabajo con mayor armonía” (Ep3MTY1 1,5). “Es más conveniente trabajar con colegas” (Ep1SP1 1,5), “le pido ayuda a cualquiera de los maestros y me siento con libertad de hacerlo” (Ep5SN1 1,5). Cabe resaltar a un maestro que opina que “el compañerismo más que nada es encontrarse con el yo, con el otro compañero que piensa igual” (Ep6SN2 1,5) lo cual se percibe como una anomalía en este estudio si se compara con los demás resultados. Sin embargo, está también un punto de vista opuesto que dice que de haber continuado su aislamiento “no se hubiera enriquecido de lo otro y estuviera igual o peor” (Ep8BJ2 1,5).

Para DSN “el maestro en la escuela siempre hace un trabajo aislado” pero en las juntas de consejo “intercambian compromisos y mantienen la comunicación” (GdDSN 2,5). Por lo que es importante resaltar que existen espacios que ayudan a que el aislamiento se reduzca, y que estos espacios no son el salón de clases sino el lugar donde se llevan a cabo las reuniones grupales, en donde los maestros se benefician de lo que se comparte en esas juntas (GdPNP 2,5). El “romper el paradigma del trabajo individual y a veces egoísta” cuesta trabajo, de acuerdo a la coordinadora del grupo

ECM (Ep9CI 3,5) pues los maestros piensan: “cómo voy a compartir lo que tanto trabajo me costó desarrollar, que le cueste al otro también”. El trabajo del grupo consistió en romper con ese paradigma para crear y vivir en una cultura de aprendizaje (Ep9CI 3,5). Para ver más comentarios, consultar el anexo 38.

Tabla 4.9

Tabla del Contenido de la Categoría 7

Categoría 7: Del aislamiento a la colaboración		
Elementos de reflexión y análisis		
Colaboración, parte de la esencia de trabajo en las escuelas.	El compartir se da tanto de manera formal como informal en el grupo.	La observación de la práctica educativa resulta enriquecedora.
“Estoy mal en esto y qué bueno que me lo comentaste para yo cambiar mi manera de trabajar que tenía y ahora estoy haciendo esto”(Ep8BJ2 1,2)		

4.10 Análisis de la categoría 8: Nuevo ambiente de trabajo educativo

4.10.1 Ambiente renovado en el salón de clases

Durante las entrevistas realizadas a los profesores participantes, uno de los temas en que concordaron fue el de contar actualmente en sus escuelas y en sus salones de clase con un ambiente de trabajo renovado después de un tiempo de aplicar las nuevas prácticas educativas aprendidas en el grupo ECM (Ep4MTY2 1,1; Ep2SP2 1,1; Ep8BJ2 1,1). Lo anterior coincide con los resultados de un estudio realizado por Rusch (2005), en donde los profesores de una escuela también experimentaron un proceso de cambio que repercutió positivamente en su ambiente de trabajo, ya que se rompió la resistencia, hubo puertas abiertas, se ayudaron unos a otros, se intentaron las ideas, se compartieron ideas y hubo un sentimiento renovado.

En las escuelas participantes de este estudio, el cambio en el ambiente de trabajo se hizo presente tanto dentro como fuera de los salones de clase. Los profesores opinan que dentro del salón ha habido un cambio en el comportamiento de los alumnos (Ep4MTY2 1,1) ya que éstos no muestran aburrimiento pues las sesiones en donde se aplican las nuevas técnicas y estrategias no les parecen tediosas (Ep2SP2 1,1).

Entre los alumnos trabajan en equipo, comparten, dan y reciben. Y este conocimiento lo intercambian no solamente entre compañeros, sino también con su profesor, por lo que BJ2 expresa que en el salón “todos aprendemos de todos” (Ep8BJ2 1,1). Para PNP, el cambio en el ambiente del salón de clases lo provocó un cambio en los “paradigmas que tenemos los maestros” (GdPNP 2,1) al darse cuenta de que las nuevas estrategias benefician a todos los alumnos, incluso a aquellos que tengan alguna necesidad especial, ya que no es necesario adaptarles los materiales sino que la diferenciación se da “de manera natural”.

El TPP lo corrobora al comentar cómo un alumno era “respetado en su proceso” y recibía apoyo por parte de sus compañeros de equipo sin necesidad de “hacer diferenciación” por “tener características de autismo y con síndrome de Down” (GdTPP 2,1). El TPP comenta que experiencias como la anterior las vivió “en todas las escuelas que tuve la oportunidad de visitar” (GdTPP 2,1).

DSN concluye diciendo que los alumnos “han aprendido más a socializar, a compartir de una forma admirable, dentro de sus límites” (GdDSN 2,1). Para la coordinadora del grupo ECM, este nuevo ambiente en el salón de clases se debe a “una relación muy interesante, porque cuando el maestro está entusiasmado y con una actitud positiva al implementar las nuevas técnicas y estrategias didácticas, repercute de manera positiva en los niños y, como consecuencia, el profesor recibe un incentivo muy satisfactorio” (Ep9CI 3,1).

La coordinadora realizó visitas a los profesores del grupo ECM para evaluar la aplicación de las estrategias y técnicas didácticas y al respecto comenta el gusto que le dio “ver el entusiasmo, el orden, la disposición y la buena actitud de los alumnos” (Ep9CI 3,1). Ella piensa que estas “habilidades sociales se dan al estar fomentando una verdadera cultura de colaboración que impacta en todas las áreas, también en las habilidades comunitarias” (Ep9CI 3,1). Termina diciendo que esto conduce a un “desarrollo cognitivo y socio-emocional muy importante” ya que en las clases se incluyen, además de los contenidos curriculares, las actitudes y los valores.

Al respecto, surge la duda sobre si este cambio positivo en el ambiente del salón de clases impacta al alumno también en su vida personal, en su ambiente familiar. Es necesario tomar en cuenta que quizá algunos alumnos de estas escuelas participantes no

viven en casa un ambiente de compañerismo y apoyo similar, puesto que “desgraciadamente quizá les toque vivir ambientes difíciles en casa” (Ep9CI 3,1) como explica la coordinadora. Pero a su vez opina que si el alumno experimenta un ambiente cálido en la escuela en donde se puede “expresar, construir, formar, crear, ayudar y recibir ayuda” ese alumno podrá comparar y “ver la perspectiva de las cosas al darse cuenta de que hay otras formas de vida”.

4.10.2 Ambiente renovado en la escuela

Lo que se vive en el salón, crece en espiral hacia fuera del mismo. Por lo tanto, en la escuela se siente también un cambio de ambiente que se confirma con frases como: “la verdad nos llevamos muy bien” (Ep3MTY1 1,2). “Hemos visto los enormes cambios que ha habido en la comunidad escolar” (Ep4MTY4 1,2). “Yo colaboro con los nuevos compañeros ofreciéndoles alternativas para realizar su trabajo” (Ep5SP1 1,2). Para TPP, los maestros del grupo ECM “se sentían en sus conversaciones (con profesores que no son del grupo) con un pie adelante” (GdTPP 2,2). “Lo rescatable o lo importante sería seguir por el mismo camino” reflexiona (GdDBJ 2,2).

4.10.3 Cambio de la percepción inicial

Este cambio en el ambiente de trabajo no se dio tan fácilmente, al principio había cierta renuencia en los profesores, pues recuerdan que “creíamos que iba a ser más carga de trabajo y ahora estoy encantada con este tipo de trabajo” (Ep3MTY1 1,3). “Con mis compañeros voy ampliando lo que yo sabía, pensaba, o como yo trabajaba” (Ep4MTY2 1,3). “Al entrar a lo nuevo hay que ir adaptándose, y ya en la adaptación ya yo creo que ya no hay ningún problema” (Ep6SN2 1,3). Para BJ2 al inicio del proceso de cambio “se quieren quedar con lo tradicional” sin embargo, recuerda el dicho “renovar o morir” para explicar que la renovación forma parte del profesionalismo del maestro (Ep8BJ2 1,3).

Al principio, continúa BJ2, se siente miedo o temor al cambio, pero comenta que en el proyecto ECM aunque “han batallado un poquito con la conducta de los niños, sí es muy enriquecedor, ya que incluso el niño que era tímido ya se anima a participar”. Esto ha motivado a disminuir la renuencia y a cambiar la percepción inicial de “a lo mejor si se hace el trabajo en equipo va a empezar la indisciplina” (Ep8BJ2 1,3).

Para DSP, el avance a pesar de la resistencia inicial y el trabajo continuo durante los dos últimos años se debe al “hecho de llevar un seguimiento semanal del proyecto, eso hizo que funcionara” (GdDSP 2,3). La coordinadora del grupo opina que lo que caracteriza a los profesores es “sus ganas de querer hacer las cosas” puesto que a pesar de que “hubo muchos maestros que tenían muchos años de estar trabajando en la misma forma” y aunque les costó trabajo cambiar de paradigmas “ahorita son los maestros que más comparten” (Ep9CI 3,3).

4.10.4 Nuevas relaciones dentro y fuera de la escuela

Fuera de los salones de clase también han experimentado un nuevo ambiente laboral, lo cual, para profesores ajenos a este grupo de ECM, no resulta creíble, pues MTY1 cuenta que le han llegado a decir “ay, claro que no, en las escuelas siempre hay personas que no se ponen de acuerdo” (Ep3MTY1 1,2). Sin embargo, ella no sabe “qué ha pasado pero la verdad nos llevamos muy bien”. Hay quien dice “hemos visto enormes cambios con la comunidad escolar, con la infraestructura, con todo” (Ep4MTY2 1,2). Los profesores de nuevo ingreso y los veteranos comparten, colaboran y se ayudan (Ep5SP1 1,2).

Para DBJ “hay una actitud de cambio que se está fomentando en los maestros” (GdDBJ 2,2) por lo que espera que ésta no se detenga. Le gustaría que el grupo ECM siguiera, que no terminara con los cursos de capacitación, ya que opina que un proceso de cambio no se da en dos años “a lo mejor lleva tres y cuatro y cinco y logras resultados cada vez mejores, pero si en uno o en dos hemos avanzado, bueno, yo creo que podemos seguir excelente si seguimos por el mismo camino”. Para PNP “cuando hay un cambio de actitud en el maestro, ya no es tan fácil que se abandone” (GdPNP 2,2).

Pero el compartir no se ha quedado exclusivamente para hacerlo dentro del salón de clases o dentro de la escuela, se comparte en el grupo, es decir, fuera y dentro de la escuela, e incluso, más allá del grupo. Los participantes, como MTY1, quien cuando inició el grupo llegó a decir “no puede ser, los sábados” después cambiaron su percepción, como MTY1 cuando dijo: “¿saben qué? La verdad fue en beneficio, aprendimos y pues valió la pena ese sacrificio” (Ep3MTY1 1,4). El sacrificio permitió que los profesores de nueve escuelas se conocieran, interactuaran durante un mes y

algunos de ellos siguen en contacto a pesar de que durante el resto del año escolar no “tienen ninguna labor en conjunto las nueve escuelas” (Ep1SP1 1,4).

Este contacto ha consistido en “salpicar al otro, llevar ideas, aportar, comentar y permear a otros lugares” (Ep2SP2 1,4). Un ejemplo de esta continuidad es la profesora SN1 quien dijo “nos conocimos en la reuniones y dimos nuestros datos” y de esta forma se siguen comunicando, en su caso, por Facebook, ya que ella comenta que “no hay una aplicación que todos puedan entrar que sea la misma” (Ep5SN1 1,4). Sin embargo, fuera del grupo y con otras escuelas, no se da siempre la misma relación ya que, como explica DSN “mis maestras que trabajan en la misma institución pero en la mañana, no les permiten replicar nada” (GdDSN 2,4). En contraste, también comenta que “mas sin embargo, otras que trabajan en otra escuela el director le dice que adelante, que todo lo que necesiten” (GdDSN 2,4). Al reflexionar sobre el contraste entre ambos escenarios, comenta “nada más el que está ciego no ve la ventaja y lo positivo de eso, entonces depende mucho del director de la institución”.

La coordinadora del grupo explica que una de las características de este modelo es la replicación, y que ésta podría suceder a gran escala si se llegaran a capacitar a los profesores con este fin. Es decir “capacitándolos, certificándolos y trabajando cada uno en una escuela diferente” (Ep9CI 3,4). Si en cada una de esas escuelas trabajaran 10 maestros “se van a formar 30” y si se volviera a repetir el proceso, “entonces ya estás hablando de replicarlo a gran escala”. Por ello, se requieren profesores motivados que incentiven a más profesores y que así se pueda llegar a dar una replicación a gran escala (Ver el desglose de comentarios en el anexo 39).

Tabla 4.10

Tabla del Contenido de la Categoría 8

Categoría 8: Nuevo ambiente de trabajo educativo		
Elementos de reflexión y análisis		
En los alumnos: no muestran aburrimiento ni tedio.	En los profesores: cambio de paradigmas, el maestro está entusiasmado, incentivado.	En la vida diaria y el exterior: cambio de perspectiva al darse cuenta que hay otras formas de vida relacionada con la colaboración.
“Todos aprendemos de todos” (Ep8BJ2 1,1).		

4.11 Análisis de la categoría 9: Incentivos extrínsecos e intrínsecos

4.11.1 *Expectativa de incentivos*

Dos de los profesores entrevistados coincidieron en que al enterarse de que su escuela iba a ser parte del proyecto Escuela de Clase Mundial pensaron en la posibilidad de que, como resultado de su participación, pudieran recibir incentivos. “Siempre anda buscando uno que el tiempo que ocupas fuera de tu casa sea redituable” (Ep4MTY2 1,1) o bien, “con una mejor puntuación se puede ascender a un nuevo puesto y a un poco más de sueldo” (EP8BJ2 1,1). Aunque originalmente el proyecto no prometía ningún incentivo relacionado con un mejor sueldo, extrínseco, lo que desde los primeros cursos se dieron cuenta es que el hecho de aprender nuevas técnicas y estrategias pedagógicas y tecnológicas traería consigo un “enriquecimiento personal” (Ep1SP1 1,3) es decir, incentivos intrínsecos.

4.11.2 *Incentivos intrínsecos*

El que los profesores entraran en una dinámica donde la colaboración y comunicación con todos los actores de la comunidad escolar (directores, coordinadores, profesores, alumnos, padres de familia) se vuelve la base que refleja un sentimiento de orgullo a través de estas palabras: “la convivencia con las compañeras es muy, muy buena. Es un trabajo muy bueno, yo me siento muy a gusto con ellas” (Ep3MTY1 1,3). Estos incentivos intrínsecos llevaron a un segundo grado las cuestiones extrínsecas de quienes originalmente pensaron en ellas, por ejemplo, MTY2 reflexionó diciendo “es por iniciativa propia, no porque van a pagar” (Ep4MTY2 1,3).

Para SP1 no hay una recompensa económica “ni por puntos escalafonarios, solamente un reconocimiento escrito, un diploma al final de cada taller” (Ep1SP1 1,3) y dice que “la propia motivación es nuestra recompensa pues nos llevamos la experiencia como docentes, esa herramienta nos va a servir para enriquecer nuestro trabajo”. Los maestros se comprometieron, cuando su escuela decidió formar parte del proyecto, a “asistir a los cursos más que todo para salir adelante y obtener educación de calidad” (Ep7BJ1 1,3).

Y aunque “no hay un incentivo económico (reflexiona BJ2), nosotros vemos realmente el cambio y pues te emociona” (Ep8BJ2 1,3). A pesar de invertir tiempo

personal en su capacitación sin retribución económica, SP2 piensa que si otros profesores supieran de “la oportunidad de aprender al estar en un grupo de trabajo, ver las reacciones de los muchachos, sus caritas, cómo responden y se enriquecen, se metían a esta escuela aunque les pagaran lo mismo que en otra parte” (Ep2SP2 1,3).

Los directores y técnicos pedagógicos también encuentran la motivación intrínseca en el subgrupo ECM, sienten que “nos comunicamos mucho, nos empezamos a conocer, a involucrar. Aclaremos situaciones para resolverlas en nuestras escuelas” (GdDBJ 2,3). También opinan que “se dio mucho intercambio al trabajar con diferentes escuelas, incluso de otras zonas, siempre hubo mucho intercambio” (GdTPP 2,3). “Nos intercambiamos muy seguido y así, personalmente y directo, aprendemos bastante de todos” (GdTPS 2,3).

Son estos directores y técnicos del subgrupo ECM quienes realizan un proceso de capacitación, supervisión y evaluación en las escuelas. Al llegar a los salones lo hacen ya con la inercia de la comunicación y la colaboración adquirida en el subgrupo, la cual sienten los profesores, pues hay quienes coinciden en esto al afirmar que les motiva el hecho de saber “que alguien va a venir, que estén al pendiente de tu trabajo, pues motiva a hacer mejor las cosas” (Ep3MTY1 1,3). La observación con el fin de supervisar y evaluar la conciben como una experiencia positiva que se reafirma con lo que expresa la coordinadora del grupo cuando explica lo que sucede durante esas sesiones: “es muy positivo que el docente tenga la oportunidad de expresar y compartir sus inquietudes, miedos, experiencias y logros” (Ep9CI 3,3).

4.11.3 Incentivos extrínsecos

Con la gama de experiencias anteriores, que se enmarcan en la comunicación y la colaboración, los incentivos extrínsecos no van por encima de los intrínsecos para el grupo ECM. Al preguntar sobre ellos, no todos los profesores coinciden en lo mismo, lo que refleja que fue un tema que no se acordó desde el inicio del grupo ya que incluso, dos años después de iniciar el proyecto, siguen sin llegar a un acuerdo definitivo.

Sin embargo, la coordinadora comenta que una profesora del grupo ECM recibió el premio magisterial este año 2010 y que esta profesora le da crédito a lo aprendido en el grupo pues le ayudó a “aterrizar todo lo que vio en la maestría en teoría, ya que en el grupo todo es aplicado al salón de clases” (Ep9CI 3,2), por lo que indirectamente

recibió un incentivo extrínseco al formar parte del grupo. Los profesores hasta el momento reciben un certificado que les da el organismo público del área educativa y pueden llegar a certificarse como profesores replicadores ECM “llevando a cabo en tu grupo el trabajo colaborativo y las estrategias” con lo que “también recibes un reconocimiento con valor de acreditación” (EP3MTY1 1,2).

Esta certificación depende de cómo haya resultado la evaluación de cada profesor al observar su actuación en el salón de clases al final del año escolar. Tanto los evaluadores como los alumnos formaron parte de este proceso. La coordinadora del grupo ECM explicó que los alumnos evaluaron a sus profesores por medio de una encuesta “que se aplicó a cada uno de los alumnos de cada uno de los maestros que estuvieron en este programa de supervisión. La encuesta era anónima para que los alumnos tuvieran la libertad de expresar en realidad lo que sentían” (Ep9CI 3,3).

La coordinadora del grupo analizó estos resultados y ella es quien finalmente determinará, con toda la información recabada del equipo de evaluadores, quién recibe la certificación y quién no. Como este proceso, durante el tiempo que se llevó a cabo el estudio, estaba todavía en curso, es quizá el motivo de que los profesores entrevistados no hayan contestado de manera similar a la pregunta específica sobre el significado de esta posible certificación.

Por ejemplo, SN1 dijo: “la directora de manera verbal reconoce el esfuerzo y dedicación de los maestros” (Ep5SN1 1,2) y SN2 comentó: “al parecer sí tiene un valor escalafonario pues es el aumentar un valor en nuestra carrera, vas adquiriendo puntos y aumentando” (Ep6SN2 1,2). BJ1 comentó: “nos dieron un diploma pero eso fue por parte de Secretaría” (Ep7BJ1 1,2) y BJ2 dijo: “nos dieron un diplomado con valor escalafonario y parece que nos van a dar una certificación pero todavía está en pláticas, no es una cosa segura” (Ep8BJ2 1,2). La profesora BJ2 sabe que en el grupo ECM “se tiene la inquietud de que a nosotros se nos certifique”.

Por lo tanto, la razón por la que no todos los profesores tuvieron la misma información es quizá porque los incentivos extrínsecos no demostraron, a través de los datos obtenidos en esta investigación, haber sido la fuerza impulsora del grupo. El grupo habla de una motivación intrínseca que parte de la comunicación y la colaboración a través de su socialización, ya sea formal o informal (Ver el anexo 40).

Tabla 4.11

Tabla del Contenido de la Categoría 9

Categoría 9: Incentivos extrínsecos e intrínsecos		
Elementos de reflexión y análisis		
Enriquecimiento personal como docentes, lo intrínseco es la fuerza impulsora del grupo.	Lo extrínseco pasa a un segundo grado.	Sentir emoción por el proceso de cambio educativo.
“Siempre anda buscando uno que el tiempo que ocupas fuera de tu casa sea redituable” (Ep4MTY2 1,1)		

4.12 Análisis de la categoría 10: Juntas formales vs. Informales

4.12.1 Espacio para reunirse

Los profesores del grupo invierten parte de su tiempo libre para reunirse en juntas formales y, como explica MTY2 “siempre tenemos un lugar y lo necesario para que se lleve a cabo una junta” (Ep4MTY2 1,1). No necesariamente estas reuniones formales se llevan a cabo exclusivamente durante las juntas, también suceden en el salón de clase cuando se programan visitas de observación, ya que de estas visitas se desprenden conversaciones como “ay mira estás haciendo esto, qué bien” (Ep3MTY1 1,1).

Las reuniones de replicación de ECM las llevaron a cabo todas las escuelas participantes durante el ciclo escolar 2009-2010 en la noche: “los martes, de seis a ocho de la noche, ese tiempo lo tenemos destinado exclusivamente para nuestra actualización y capacitación” (Ep1SP1 1,1), “es una vez a la semana de seis a ocho y en este ciclo escolar lo estamos llevando a cabo los miércoles” (Ep7BJ1 1,1). En cada escuela se pusieron de acuerdo para reunirse en un día específico de la semana con el fin de aprender las técnicas y estrategias pedagógicas que sus directores y coordinadores aprendieron los viernes de cada semana: “Primero se tallereaba aquí, o sea, la idea es primero tallerearlo aquí. Este, confrontar y aplicar las situaciones, las actividades que después íbamos a aplicar con los maestros” (GdTPP 2,2).

4.12.2 Influencia de las reuniones formales

Los directores y coordinadores no invirtieron parte de su tiempo libre los viernes en la mañana, pero sí lo hicieron en la noche semanalmente para reunirse con sus

profesores. Los profesores coinciden en que estas reuniones son necesarias pues “no estamos trabajando cada quien por su lado sino que tenemos una misma meta” (Ep3MTY1 1,2). “Lo formal lo tomas más en serio, le das más importancia” (Ep4MTY2 1,2). “Nos sirve estar en constante comunicación para todos enriquecer nuestro trabajo” (Ep8BJ2 1,2).

Incluso, en las reuniones de consejo técnico también se programaba el hablar sobre los resultados de aplicar lo aprendido en las reuniones de replicación “Dentro de la agenda estaba estipulado después de la bienvenida y la asistencia, era ¿cómo te fue en la aplicación de la estrategia pasada? O sea, de arranque. Entonces era importante socializar, de mucha riqueza ver cómo hice esto, esto otro” (GdTPP 2,2). Coincide con el técnico pedagógico de primaria la coordinadora del grupo “las reuniones de consejo técnico o de replicación son exclusivamente todo lo que los directores y técnicos, eh... vieron durante la sesión de capacitación que se da todos los viernes, ya sea en el área de tecnología o en el área de pedagogía” (Ep9CI 3,2). Y comenta que aparte se llevan a cabo reuniones donde “tratan temas propios de cada escuela” (ver Anexo 41).

4.12.3 Influencia de las reuniones informales

Sin embargo, para la profesora SP2 “en dos horas es difícil abarcar todo” (Ep2SP2 1,2), por lo que las reuniones informales son necesarias. En el grupo ECM se encontró en los datos que proporcionaron los profesores entrevistados evidencia de que estas reuniones ocurren. Por ejemplo cuando MTY1 comenta: “también tenemos ahí nuestras actividades y tiempo informal” (Ep3MTY1 1,3) sin embargo ella piensa que están en desventaja pues “muchas veces lo que comentamos no lo hacemos porque no viene marcado”. Es decir, no queda un compromiso formal ni se le da seguimiento a lo que informalmente acuerdan. Otros profesores coinciden con lo anterior pues dicen: “allá lo platicas y dices que lo vas a trabajar, pero aquí lo formalizamos, lo acordamos, nos comprometemos” (Ep4MTY2 1,3). Pero para SP1 en las reuniones informales “vas directo sobre lo que estás necesitando” (Ep1SP1 1,3), es decir, repercute en una colaboración con resultados inmediatos, por lo que no habla de la necesidad de formalizar lo acordado. SP2 opina que “el deseo de salir adelante hace que busques espacios informales para compartir con los compañeros” (Ep2SP2 1,3).

SN1 indica que “me gustaría más el tiempo informal ya que uno tiene más confianza para interactuar y no te sientes presionado” (Ep5SN1 1,3), en contraste, SN2 piensa que “con el tiempo informal a veces ya se quiere uno liberar de las situaciones” (Ep6SN2 1,3) pues comenta que en el tiempo informal es cuando dices “me sirvió esta estrategia o esta cosa que intenté con los alumnos”. La profesora BJ2 no ve una separación entre las reuniones formales e informales, pues explica que a veces “la junta formal se vuelve informal (cuando se quedan tiempo extra) y este tiempo es muy enriquecedor, los quince minutos extra se convierten en media hora, el tiempo se va bien rápido porque lo estamos disfrutando y estamos aprendiendo” (Ep8BJ2 1,3).

Por lo anterior, le gustaría “tener más oportunidad de tiempo informal pues es muy enriquecedor el compartir el punto de vista de cada uno de nosotros, como las experiencias del aprendizaje” (Ep8BJ2 1,3). Por lo tanto, dado que se comprueba que algunos profesores aprovechan el tiempo informal para hablar de experiencias de aprendizaje, pudo haber ocurrido lo mismo en las reuniones sabatinas cuando se reunieron los profesores de todas las escuelas del proyecto ECM. Al conocerse y llevar a cabo pláticas informales, pudieron haber hablado de las diferencias entre sus escuelas.

Sin embargo, DBJ opina que “sí hablan de las relaciones laborales, que no son muy distintas entre las escuelas que estamos en el proyecto, por lo que yo creo que no es un punto muy friccional, pero no es muy seguido que tengan que hablar de esto, porque de ser así sí sería un problema” (GdDBJ 2,3). La coordinadora del grupo opina que las reuniones informales entre profesores de distintas escuelas “no tienen impedimento por parte de los directores o por parte del organismo público del área educativa” (Ep9CI 3,3) y dice que “considero conveniente que hablen de todo tipo de pláticas, incluyendo las condiciones laborales”.

Tabla 4.12

Tabla del Contenido de la Categoría 10

Categoría 10: Juntas formales vs. informales			
Elementos de reflexión y análisis			
Reuniones de aprendizaje colectivo en cuanto a técnicas y estrategias pedagógicas y tecnológicas.	Trabajan en una misma meta	Colaboración que requiere seguimiento (formal). Colaboración (informal)	Colaboración inmediata
“Lo formal lo tomas más en serio, le das más importancia” (Ep4MTY2 1,2). “En lo informal vas directo sobre lo que estás necesitando” (Ep1SP! 1,3)			

4.13 Relación entre categorías

En el anexo 42 se puede observar cómo las diez categorías están relacionadas entre sí. Las categorías se presentan por medio de un diagrama en donde se indica la relación directa con sus subcategorías. También se puede observar, por medio del sombreado de los cuadros que enmarcan cada subcategoría, las formas en que éstas se relacionan entre sí independientemente de la categoría a la que pertenezcan. Hay tres tipos de relaciones: la de sombra gris clara indica cuáles son aquellas subcategorías que se relacionan porque conducen a la mejora de la práctica educativa.

Las subcategorías son llamadas así al ser parte de unas categorías que las incluyen. Las subcategorías marcadas en sombra gris oscura se relacionan porque provocan la participación del profesor y administrador en todos los escenarios que conforman el grupo ECM, es decir, entre escuelas, en la propia escuela y en el salón de clases. Por último, las subcategorías no sombreadas son aquellas que pueden llegar a entorpecer el proceso de pasar a ser parte de un grupo de profesores y administradores a llegar a formar una comunidad de práctica. Por lo que se puede observar, son el tiempo y la rotación los factores que pudieran llegar a entorpecer este proceso, si no existieran factores que condujeran a la mejora de la práctica educativa y a la participación de los miembros de la comunidad, que tuvieran mayor peso.

En el anexo 43 se podrá dar seguimiento, por medio de un mapa conceptual, a las relaciones entre las categorías. Se encontraron diez categorías que definen al grupo de profesores denominado Escuela de Clase Mundial. Tomando como base los datos analizados, el grupo colabora de acuerdo a las características de una comunidad de práctica, porque sus miembros aportan y comparten opiniones y conocimientos (categoría 1). Esto se ha vuelto una práctica común, sin embargo, los participantes del estudio reconocen que para lograrlo se han debido enfrentar a diversas barreras, entre las que se distingue particularmente la relacionada con el tiempo (categoría 2).

La mayoría de los profesores siente que la falta de tiempo es una barrera siempre presente, aunque hay quien opina que para todo hay tiempo, solamente que requiere dosificarse. Por lo regular, los profesores encuentran tiempo para el aprendizaje formal, ya que las juntas de consejo y de replicación de nuevas estrategias educativas están establecidas en tiempo y espacio. Sin embargo, no todos los miembros del grupo

reconocen invertir parte de su tiempo libre para el aprendizaje informal, aunque algunos han encontrado la forma de dedicarle tiempo a la colaboración informal. La dedicación de tiempo, formal o informal, ha generado en los profesores nuevos conocimientos que aplican en su práctica educativa (categoría 3).

Los participantes actualmente utilizan en el salón de clases nuevas estrategias o técnicas pedagógicas y tecnológicas de estilo constructivista. Esto ha generado que en el salón de clase haya un ambiente de aprendizaje más que de enseñanza. Aunque inicialmente algunos docentes interpretaron este cambio educativo como generador de más trabajo, pocos se decidieron por el camino de un cambio de trabajo, pues la mayoría decidió continuar y atestiguar los resultados del cambio educativo (categoría 4). Los docentes expresan que ahora se sienten renovados profesionalmente, sobre todo al ser testigos de un cambio positivo en el aprendizaje de sus alumnos (categoría 5).

Los alumnos desempeñan un papel activo en el salón de clases, y lo mismo sucede con los profesores en sus juntas, cursos y entre colegas, ya que sienten que son tomados en cuenta y que la dirección promueve el liderazgo docente (categoría 6) pues en sus reuniones se aprovechan las distintas habilidades y personalidades de los profesores (categoría 7). Con ello, se ha generado un nuevo y mejor ambiente de trabajo (categoría 8) no solamente entre alumnos, sino también en la escuela y entre docentes. Un ambiente de colaboración que ha generado incentivos tanto extrínsecos como intrínsecos en los docentes (categoría 9). Pues al compartir nuevas prácticas educativas, tanto en las juntas formales como en las informales (categoría 10), los ha llevado a obtener un aprendizaje colectivo, lo que confirma que el grupo ECM, por la forma en que colabora, tienen las características de una comunidad de práctica de profesores (ver anexo 43).

4.14 Proceso de triangulación y auditoria

4.14.1 Triangulación entre entrevistas a participantes del grupo ECM con la observación participante, los documentos y el diario de reflexión

Con el fin de verificar la validez interna de los resultados, la transferibilidad y la fiabilidad del estudio, se realizó el proceso de triangulación entre los datos obtenidos en las entrevistas a profesores, del grupo de discusión y de la entrevista a la coordinadora; con los datos provenientes del proceso de observación en los salones de clases, en el

curso pedagógico, en el curso tecnológico, con el diario de reflexión y con los documentos analizados. En el anexo 44 se pueden analizar los resultados de este proceso en donde se marcan las convergencias, inconsistencias o contradicciones.

4.15 Proceso de generación de hipótesis

En este apartado se numeran cuatro temas provenientes del marco teórico del presente estudio. En cada tema se describen una serie de teorías relacionadas a ellos. Las teorías provienen tanto del análisis teórico como de la reflexión resultante del análisis de los datos. Partiendo de los datos analizados, se generaron diversas hipótesis de trabajo y se realizaron algunas sugerencias que se describen a detalle en el capítulo de resultados. Del análisis de las hipótesis de trabajo surgió, finalmente, la hipótesis de trabajo general.

4.15.1 Análisis teórico e hipótesis de trabajo

1. Reducción de las barreras de interacción

Al reducir las barreras para la interacción de los profesores se construyen canales de acción colectiva (Wilkinson, 1991). Pero en una estructura escolar jerárquica los directores y administradores se involucran en el proceso de interacción de los profesores por su afán de control (Moreno Castañeda, 2005). Cuando algunos profesores trabajan colaborativamente pero aislándose de otros profesores de su escuela o de su grupo, estarán interactuando en un estado de balcanización (Hargreaves y Neufeld, 1999). Si la colaboración entre los profesores supera a su aislamiento, se pueden formar comunidades de práctica de profesores y con ello posiblemente se logre mejorar su práctica docente (Chirichello, 2004). Si los miembros de un grupo establecen relaciones tanto interna como externamente, se habla de una comunidad de práctica y no de una red de prácticas (Buysse et al, 2003). Si se trabaja con grupos de profesores que cuenten con pocos miembros, éstos pueden llegar a mejorar su práctica al desarrollarse en ambientes educativos más íntimos, colaborativos y colegiales (Supovitz, 2002).

Hipótesis 1.1: El promover las relaciones horizontales en el grupo de directores, técnicos pedagógicos y profesores en los talleres y cursos, ha ayudado a que aprendan colectivamente independientemente del puesto o función de sus miembros. Si

continuaran reuniéndose, aumentarían las posibilidades de permanecer juntos ante cualquier cambio que afecte al grupo (análisis teórico).

Hipótesis 1.2: La falta de tiempo es el principal obstáculo para que los profesores trabajen colaborativamente. Por este motivo, puede surgir un estado de balcanización, al colaborar exclusivamente con quienes coincidan en tiempo y espacio (diario de reflexión, Ep1SP1, Ep2SP2, Ep3MTY1).

Hipótesis 1.3: Después de formar el grupo ECM, los profesores experimentaron una mayor interacción con sus colegas dentro de las escuelas, porque expresan que ha disminuido su aislamiento y que se están fortaleciendo sus relaciones. Por tal motivo los profesores al interior de sus escuelas, al ser pocos los miembros de este grupo, pueden estar colaborando como en una comunidad de práctica (análisis teórico).

Hipótesis 1.4: Varios profesores no han expresado tener interacción con colegas de otras escuelas miembros del grupo ECM. Es probable que entre los profesores de las nueve escuelas no estén formando una comunidad de práctica pues no han superado las barreras para su interacción. Más bien están creando una red de prácticas (análisis teórico).

Hipótesis 1.5: Una profesora expresó haber estrechado relaciones con profesores de otras escuelas miembros del grupo ECM. Ella, al reducir la barrera de interacción entre escuelas, puede ser considerada como una líder informal (análisis teórico).

2. Meta que busca cumplir más de una necesidad particular

Cuando un grupo tiene una meta que va más allá de cumplir con una necesidad particular, este grupo puede llegar a ser una comunidad de práctica (Buisse, Sparkman y Wesley, 2003). Cuando un grupo se abre a nuevas oportunidades adquiere una nueva identidad (Wenger, 1998). Si los miembros de un grupo que experimentan un proceso de cambio educativo lo afrontan desde un marco participativo y construyen nuevos aprendizajes desde su participación en comunidad, pueden estar participando dentro de una comunidad de práctica (Buisse et al, 2003; Wenger et al, 2002; Iles, 1994).

Hipótesis 2.1: La meta colectiva del grupo ECM es la de compartir experiencias, conocimientos y aprendizajes durante sus reuniones grupales. Si el grupo mantiene su preferencia por el trabajo colaborativo más que por la del trabajo aislado, como todos

los profesores participantes lo expresaron (diario de reflexión, EpBJ1), podría ser una comunidad de práctica.

3. Vínculos en dirección horizontal

Los profesores que fortalecen sus vínculos en dirección horizontal comparten intereses, valores y deciden sobre sus propias experiencias de aprendizaje sin la intervención de los directores y administradores. Tanto profesores como directores y administradores colaboran bajo las mismas condiciones independientemente del nivel jerárquico de la organización escolar. Esto genera mayores oportunidades de desarrollar nuevas relaciones entre sus miembros (Wilkinson y Wilkinson y Kaufman, citados en Pavey et al, 2007).

Hipótesis 3.1: Los directores, técnicos pedagógicos y algunos profesores, son los que están estrechando vínculos en dirección horizontal al reunirse cada viernes para aprender sobre nuevas técnicas pedagógicas y tecnológicas. Colaboran como en una comunidad de práctica (análisis teórico).

Hipótesis 3.2: La mayoría de los profesores de las escuelas del grupo ECM no tienen la oportunidad de llevar a cabo reuniones frecuentes y continuas, por lo que no llegan a fortalecer sus vínculos en dirección horizontal. Colaboran más como grupo que como comunidad de práctica en las pocas oportunidades que tienen de reunirse (análisis teórico).

Hipótesis 3.3: Dentro de cada escuela los profesores sí han estrechado vínculos en forma horizontal al reunirse con colegas y con sus directoras, en su tiempo libre, para aprender sobre nuevas técnicas pedagógicas y tecnológicas. Colaboran como comunidad de práctica al interior de sus escuelas (análisis teórico).

Hipótesis 3.4: Si los profesores reconocen el liderazgo positivo de su director, los vínculos entre profesores y directores se estrechan en forma horizontal, es decir, eliminando jerarquías previamente establecidas por su puesto o función. Los cursos semanales que se llevan a cabo durante un tiempo libre del personal académico han permitido este reconocimiento del profesor hacia su director y con ello han logrado estrechar sus vínculos (diario de reflexión, Ep3MTY1, Ep5SN1).

4. Espacios de reunión

Las reuniones de profesores deben realizarse dentro de los espacios que ellos prefieran para reunirse, ya que esto incrementa la posibilidad de que el grupo funcione como comunidad de práctica (Mai, 2004).

Hipótesis 4.1: Las reuniones de fin de semana podrían estar impidiendo que los profesores de las 9 escuelas del grupo ECM se relacionen como en una verdadera comunidad de práctica (Ep).

Hipótesis 4.2: Las reuniones semanales durante la noche en cada escuela pueden generar un sentimiento más de grupo que de comunidad al interior de las escuelas pues lo perciben como algo obligatorio y formal. El grupo tiende a preferir las reuniones formales sobre las informales ya que las acciones quedan registradas y se deben cumplir (diario de reflexión, Ep4MTY2, Ep6SN2, Ep8BJ2).

Hipótesis 4.3: De llevarse a cabo reuniones informales de los profesores del grupo ECM pocos asistirían al no ser estas obligatorias (diario de reflexión, Ep6SN2).

Hipótesis 4.4: Los profesores adultos se quedan con dudas sobre el uso de la tecnología porque no les gusta preguntar (diario de reflexión, Opa).

4.15.2 Hipótesis de trabajo general

Si los profesores y directores del grupo ECM colaboran continua y libremente en un espacio adecuado para ellos, si van reduciendo las barreras para su interacción con la ayuda de un liderazgo positivo distribuido entre directores y profesores y si sus vínculos se fortalecen horizontalmente mientras van cumpliendo con metas que van más allá de una necesidad en particular, se podría afirmar que este grupo posiblemente sea una comunidad de práctica.

La hipótesis de trabajo general es la base de este estudio porque representa la realidad desde la perspectiva de los participantes y permite responder a la pregunta de investigación: ¿La forma de colaboración que se ha establecido entre los profesores y administradores del grupo ECM tiene las características de una comunidad de práctica?

En el último capítulo se muestran las conclusiones para cada una de las diez categorías resultantes, respondiendo con ello a las preguntas que fueron la base de esta investigación.

Capítulo V. Conclusiones y discusión de resultados

En este último capítulo se presentan las conclusiones y los hallazgos del estudio partiendo de la hipótesis de trabajo general y siguiendo el orden de las diez categorías resultantes, para con ello dar respuesta a la pregunta de investigación. Posteriormente, se contestan las cuatro preguntas relacionadas con la pregunta general de investigación, ya que sus respuestas contribuyen a concretizar dos ideas que pueden ser de utilidad para la comunidad estudiada.

La primera es una guía para distinguir a una red de prácticas de una comunidad de práctica. La segunda contiene una serie de acciones que llevaron a cabo en la comunidad de práctica de profesores ECM. Posteriormente se realizan algunas recomendaciones para el grupo y por último, se describen las recomendaciones para futuros estudios sobre comunidades de práctica de profesores.

Las comunidades de práctica de profesores implican colaboración, comunicación, interacción y socialización, entre otros factores. Si se busca fomentar en los alumnos estos aspectos porque van de acuerdo al estilo de vida y trabajo del siglo veintiuno, primero se deben promover entre los profesores. Es por eso que los resultados de este estudio resultan relevantes, ya que no basta con tener un grupo o un equipo de docentes que funcione temporalmente mientras busca un cambio en su práctica docente para que después se separe hasta dejar de operar.

Se deben formar comunidades de práctica de profesores si se quiere que los docentes colaboren en un proceso de cambio educativo y que los resultados positivos que se generen de esta agrupación perduren. Si la colaboración docente es continua y duradera, los resultados en el aprendizaje de los alumnos serán cada vez mejores.

En este estudio se pudo identificar que la realidad, desde la perspectiva de los participantes, se refleja en la siguiente hipótesis de trabajo general: El grupo de profesores, directores y técnicos pedagógicos conocido como Escuela de Clase Mundial (ECM) tiene las características de una comunidad de práctica porque colaboran continua y libremente en un espacio adecuado para el grupo, ya que van reduciendo las barreras para su interacción con la ayuda de un liderazgo positivo que surge de entre sus miembros y debido a que sus vínculos se van fortaleciendo horizontalmente, mientras

cumplen con metas que van más allá de una necesidad en particular. Se presentan a continuación las conclusiones del estudio.

Se logró determinar, al analizar la primera categoría resultante, que los participantes del estudio aportan o comparten opiniones y conocimientos. Tanto en las entrevistas, como durante la observación y en el análisis de los documentos obtenidos durante la investigación, se pudo comprobar que, al compartir sus experiencias, los profesores sienten que están siendo multiplicadores. Sin embargo, no significa con esto que ya no haya profesores que no quieran compartir, pero sí que cada vez son menos. Los espacios para socializar, apoyar y retroalimentar están dados y los participantes asisten a ellos, como a las juntas de consejo técnico, a los cursos sello y a las reuniones de aplicación o replicación pedagógica o tecnológica.

En estos espacios los profesores comparten instrumentos de aprendizaje y de evaluación del desempeño de sus alumnos, pero también consideran el que los mismos alumnos se co evalúen y autoevalúen, pues el trabajo en el aula se basa en la colaboración. Los docentes conversan respecto a cómo utilizar las rúbricas para evaluar habilidades y actitudes, no solamente conocimientos, y también distinguen a la evaluación formativa de la sumativa. Por lo que hay que proveer a todos los profesores de oportunidades para que el compartir técnicas, estrategias o rúbricas, entre otros instrumentos, siga siendo una práctica común.

Al observar a los participantes en los salones de clases, no todos los profesores demostraron ser consistentes en la aplicación de nuevas estrategias pedagógicas. Algunos de ellos todavía están en el proceso de aprender o mejorar, lo cual resulta lógico pues es algo nuevo para ellos y, al igual que los alumnos, cada profesor aprende a un ritmo distinto. Puede ser que haya quien todavía busque tener el control absoluto de su grupo y le cause nerviosismo si los alumnos están inmersos en actividades más dinámicas que los inviten a pararse, a platicar, ayudar, a trabajar en equipo y a compartir. Sin embargo, se percibe que los docentes tienen la intención de ir mejorando en su práctica docente y para ello intercambian experiencias entre colegas, muchas veces durante su tiempo libre, en sus descansos.

Por lo tanto, es importante provocar en el profesor un cambio de paradigmas, que tome conciencia respecto a que un salón de clases ruidoso no necesariamente es un

salón de alumnos mal portados, sobre todo si el ruido genera un ambiente de aprendizaje en donde se comparten intereses y habilidades. Debido a que la educación durante muchos años no tuvo grandes cambios, hay participantes que piensan que es el maestro el que no cambia. Sí lo puede hacer, puesto que en esta investigación empírica se comprobó. Si el maestro cambia, el alumno también lo hace, y se observó que el trabajo en equipo entre los alumnos forma parte ya de su vida cotidiana en el salón de clases. Sin embargo, hay que provocar que este cambio no pierda su continuidad.

Se identificó que el papel del director es muy importante, puesto que los profesores participantes reconocen que sus directoras predicán con el ejemplo y esto los motiva a seguirlas, a aceptar sus sugerencias del cambio educativo aplicando en clase nuevas estrategias pedagógicas y a comprometerse participando con gusto del proceso que este cambio implique, aún y cuando pudiera representar más trabajo para el docente.

En este grupo de ECM el profesor se siente acompañado y no juzgado por sus directoras, por lo que se está formando una relación horizontal entre docentes, directores y técnicos pedagógicos, en donde las jerarquías pasan a un segundo término. En un escenario así, el profesor puede llegar a responder con gusto al proceso de cambio de estrategias educativas, sin embargo, pueden llegar a existir algunas barreras relacionadas con el tiempo que no permitan que este tipo de relación se pueda dar.

Se consideraron en la segunda categoría de análisis las interpretaciones que tienen los profesores con respecto a las barreras que deben enfrentar al usar su tiempo para cuestiones laborales. Respecto a éstas, se concluye que los participantes del estudio han estado dispuestos a aportar semanalmente y durante todo el año escolar, una cantidad considerable de su tiempo libre. Los docentes no recibieron pago alguno por invertir aproximadamente 10 horas mensuales (nocturnas) durante todo el año escolar, sumándole a éstas las aproximadamente 32 horas mensuales (sabatinas) que cedieron para tomar los cursos sello que se impartieron durante el mes de octubre del 2009. Resulta de gran valor identificar el porqué de su disposición para invertir este tiempo que bien pudieron haber utilizado para convivir en familia.

La mayor parte del grupo cedió parte de su tiempo libre, los profesores participantes reconocieron que también los directores de sus escuelas y los técnicos

pedagógicos lo hicieron. Se capacitaron en la aplicación de nuevas estrategias educativas de tipo constructivista. Los primeros en capacitarse fueron los administrativos y aunque esta instrucción se realizaba durante las mañanas de cada viernes, es fácil imaginar que los administrativos dejaban de lado labores en sus escuelas que debían reponer después. Además, ellos fungieron como replicadores ante los profesores en las reuniones nocturnas semanales y asistieron a los cursos sello sabatinos.

Esto provocó una unión como grupo, que se fue fortaleciendo a medida que fueron viendo los resultados en el salón de clases. Así que si en un principio el invertir tiempo semanal para la capacitación y retroalimentación docente fue un compromiso establecido al formar parte del grupo ECM, mismo que no resultó del agrado de todos los docentes participantes pues debieron reorganizar su vida familiar para cumplir con él, posteriormente este compromiso se fue transformando en un gusto para los profesores participantes.

Este gusto se vio enmarcado por incentivos intrínsecos casi de inmediato, por lo que las historias particulares de cada profesor con respecto a la readaptación de su vida familiar para poder cumplir con las juntas y cursos no llegaron a oídos de los administrativos a modo de queja sino de valoración. Se pudo entonces identificar que los profesores primero se sintieron comprometidos, ya que aunque no era obligatorio que asistieran, los participantes del estudio sí lo hicieron. Ellos explicaron que la mayoría de sus colegas también.

Casi inmediatamente después pasaron a la etapa de valorar los cursos y luego a la de aprovecharlos en su práctica docente. Sin embargo, no por esto deja de haber un sentimiento arraigado en algunos de los profesores participantes de que la desventaja en las escuelas es la falta de tiempo, puesto que el trabajar cuatro horas y media diarias en contacto con los alumnos (clases, guardias, revisión, preparación) no propicia el contacto entre docentes. Algunos piensan que se deberían de ajustar horarios en las escuelas para tener más tiempo que el que tienen y que sirve solamente para saludarse temprano en las mañanas y despedirse a mediodía, suponiendo que el turno fuera matutino.

Afortunadamente, una de las escuelas participantes cuenta con doble turno, por lo que se logró comparar si la percepción con respecto a la falta de tiempo de los profesores de esta escuela coincidía con la de los profesores de las escuelas de turno sencillo. Y así fue, resulta la misma sensación de falta de tiempo. La causa: a mayor tiempo, mayores son los programas en los que la escuela se ve involucrada. El efecto: a pesar del doble turno los profesores se mantienen igual de ocupados que los de las escuelas de turno normal.

Sin embargo, cabe resaltar que no todos los participantes consideran que no tienen tiempo más que para el saludo. Se encontró que se puede pensar que para todo hay tiempo, solamente que hay que buscarlo y dosificarlo. Aunque no hay que dejar de reconocer que el estar frente a un grupo de alumnos puede resultar cansado, por lo que algunos docentes pudieran buscar la tranquilidad de trabajar algún tiempo solos para sacar adelante los pendientes diarios, lo que también es válido.

De esta paradoja se genera una recomendación para los profesores del grupo ECM, que es la de participar más constantemente con comentarios, sugerencias o experiencias en la página que ya tienen diseñada para el grupo y a la que hay que sacarle provecho. Las interacciones actuales a través de la página electrónica del grupo son mínimas y si se incrementaran, los docentes podrían llegar a contrarrestar el tiempo presencial del que no disponen para compartir con colegas con un mayor tiempo virtual para los mismos fines, cumpliendo además con el beneficio multiplicador que busca el grupo al asegurarse de que una aportación, anécdota o sugerencia, está llegando a todos los miembros de la comunidad a la vez.

Quienes sí pudieron destinar tiempo para reunirse fueron los administrativos, quienes formaron una comunidad unida de directores, técnicos pedagógicos, algunos profesores y la coordinadora del grupo ECM al reunirse todos los viernes durante dos años. Con ello pudieron generar una experiencia enriquecedora marcada por la conversación profesional entre colegas. Los directores saben que cuentan con la ética y profesionalismo de sus docentes, quienes reconocen las ventajas de la colaboración.

Sin embargo, ya que ellos han tenido la oportunidad de experimentar lo que es trabajar con directores, técnicos y profesores de otras escuelas, deben compartir esta experiencia y promoverla en sus maestros aunque ésta no llegue a ser presencial sino

virtual. Porque finalmente, el proveer de tiempo presencial al docente es algo de lo que siempre se ha hablado y poco se ha logrado.

En la tercera categoría de análisis se pudo identificar cómo los participantes aplicaban el nuevo conocimiento adquirido en el grupo ECM en su práctica docente. En los cursos sello y de replicación pedagógica y tecnológica aprendían sobre nuevas estrategias y técnicas, pero cada participante decidía cuáles y cómo utilizarlas de acuerdo a como lo considerara conveniente para su grupo de alumnos. Con esto se comprueba que a los docentes se les proveyó de autonomía y motivación para tomar decisiones que fueran de interés para todos sus alumnos (Supovitz, 2003).

Por este motivo, en las juntas de consejo compartían sus experiencias y evaluaban los resultados a través de la evidencia del trabajo de algunos alumnos, buscando la mejora en su aprendizaje. Si algún profesor se daba cuenta de que en su grupo no se había llegado a la meta, lo comentaba en junta y entre todos los colegas proponían ajustes y se volvía a implementar la estrategia para asegurar que el alumno alcanzara el objetivo de aprendizaje.

Los profesores participantes externaron que al aplicar las nuevas estrategias colaborativas se dieron cuenta de que se complementaban las distintas habilidades y estilos de aprendizaje de sus alumnos. Al mismo tiempo, vieron cómo fue cambiando su rol como docentes, de estar frente al grupo a organizar a los alumnos para el trabajo en equipo, el cual se considera ya parte de la rutina del salón de clases. Se dieron cuenta de que su función como docentes cambió porque con esto se convirtieron en promotores de las actividades colaborativas de sus alumnos. Ahora dicen que su función no es solamente la enseñanza, sino observar el proceso de aprendizaje de cada alumno y hacer ajustes de las estrategias pedagógicas o tecnológicas cuando así se requiera.

En un ambiente de aprendizaje donde los principales actores son los alumnos, el maestro pierde su protagonismo y el control total del proceso de enseñanza. Con ello pierde también el control que pueda llegar a tener sobre el tiempo en que se obtiene el aprendizaje en todos los alumnos. Por este motivo, en el estudio se encontró que los docentes y administrativos pueden llegar a sentir que algo se está haciendo mal si el tiempo de la actividad se extiende más allá de lo planeado. Por lo que el profesor debe entender que en un ambiente colaborativo, la administración del tiempo no depende

exclusivamente de la planeación docente sino del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Para el participante resulta motivante ver cómo se desarrolla una clase cuando ésta se enfoca en la colaboración de los alumnos. Sin embargo, igual de motivante resulta para el docente vivir este ambiente con sus colegas, en su contexto docente. De esta forma podrá entender el sentimiento de sus alumnos, el porqué de su alegría. Así como los docentes organizan este ambiente en el salón de clases, antes de que esto sucediera se hizo en forma similar pero de director a profesores.

Las directoras del estudio trabajaron con sus maestros como si éstos fueran sus alumnos. Les enseñaron estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias y las llevaron a la práctica, les hablaron sobre actividades diferenciadas, el trabajo colaborativo, los estilos de aprendizaje y el aprendizaje significativo. Se encontró en el estudio que es importante aterrizar la teoría para quitarle lo complicado de la puesta en marcha, de la práctica, al maestro. De esta forma los docentes junto con sus directoras viven el proceso en carne propia antes de que se viva en el salón de clases.

Lo anterior se reconoce como uno de los factores que han contribuido a que el proyecto ECM se vea fortalecido. Porque docentes que tres años atrás estaban renuentes a perder el control del grupo, de las filas, del trabajo individual, ahora utilizan estrategias pedagógicas y tecnológicas que por sí mismas mantienen a los alumnos interesados en lo que están aprendiendo.

En los salones de clase observados se obtuvo evidencia que permite afirmar que los alumnos se responsabilizan de su aprendizaje colaborativo. Se ayudan entre ellos y cada uno va adquiriendo el objetivo de aprendizaje de acuerdo a sus propios tiempos. Los profesores participantes del estudio han logrado traspasar sus paradigmas iniciales relacionados con la enseñanza tradicional y las directoras de las cuatro escuelas investigadas han sabido cómo replicar lo que aprendieron en su grupo de los viernes, de tal forma que sus profesores ya no se preguntan ¿cómo lo hago? Sino que más bien se muestran dispuestos a aplicar lo aprendido.

Esta disposición inicial no trae los mismos resultados finales en todos los profesores. Algunos quizá deban desarrollar más ciertas habilidades, como la paciencia. Otros tal vez deberán comprender que no todos los alumnos entienden al mismo tiempo

los mismos temas y que para que se dé ese entendimiento se pueden ayudar entre los compañeros de clase pero con el apoyo y la guía del profesor, quien también comparte junto con sus alumnos esta responsabilidad.

Una cuarta categoría de análisis fue la de la rotación vs. La continuidad de los profesores ante el cambio educativo. Hace dos años, cuando en ocho de las nueve escuelas del grupo ECM iniciaron con los cursos sello sabatinos durante un mes, los participantes sintieron que estaban recibiendo más trabajo y por el mismo sueldo, como lo expresó uno de ellos. Sin embargo, al darse cuenta que estos cursos eran más prácticos que teóricos y al ir teniendo la oportunidad, por medio de la práctica, de interactuar con profesores de las escuelas del grupo, fueron percibiendo un ambiente laboral distinto, excelente, como lo definió uno de ellos. Este tipo de ambiente es el que se requiere para que el docente decida permanecer en una escuela a pesar de cualquier tipo de cambio que se implemente en la misma.

Por lo que los profesores coinciden al decir que la rotación no ha sido mucha y que si ésta se ha dado es por otras razones que no tienen relación con el cambio educativo. Los profesores participantes cuentan en su mayoría con más de 6 años de experiencia en las escuelas investigadas y, de acuerdo a sus directoras y a los técnicos pedagógicos, han demostrado su eficiencia educativa, la cual depende en gran medida de las ganas del docente porque, como dice uno de ellos “cuando tú tienes ganas, es como echarle salsa al taco”.

El haber participado dos años continuos en los cursos de capacitación del grupo ECM, les ha provocado un sentimiento de pertenencia a nivel grupal. Los participantes se llevan bien con sus colegas docentes en sus escuelas, donde expresan que forman parte de una comunidad. Quien se va, dice un profesor, es porque no era de la comunidad. Una profesora participante dice que los profesores nuevos sienten que han aprendido mucho en los cursos de ECM y que ellos, los veteranos, sienten que estos cursos les han ayudado a actualizarse. Y cuando comenta que los profesores veteranos encauzan a los nuevos, da a entender que en el grupo no hay divisiones entre los nuevos y los viejos, sino que todos los docentes forman un sólo grupo, es decir, una comunidad de profesores.

Sin embargo, sí se dieron casos de rotación, pero los participantes coincidieron en que la principal causa de la misma fue la jubilación y posteriormente por situaciones personales de falta de tiempo. Cabe recalcar aquí que esa impresión inicial de que el cambio traería consigo más trabajo, quizá influyó en la decisión de algunos docentes para cambiarse de escuela aunque solamente un participante la comenta. La mayoría de los participantes opinan que las situaciones personales se debieron sobre todo a problemas para organizar la asistencia del docente los sábados, pues comentan que algunas profesoras, por ejemplo, no tuvieron forma de asistir a los cursos sello o a los de replicación al no tener quien cuidara a sus hijos los sábados o entre semana durante las noches.

Por lo tanto, la resistencia al cambio no se identifica como una de las dificultades a las que se pudieron haber enfrentado los docentes, porque incluso los participantes comentaron que quienes se han ido y siguen en contacto con sus antiguos colegas siguen aplicando lo aprendido en sus nuevas escuelas, es decir, se sigue dando a un nivel informal, el efecto multiplicador al que se refieren los participantes del estudio.

Una quinta categoría de análisis tiene que ver con el cambio positivo que se ha visto reflejado en el aprendizaje de los alumnos. Los alumnos trabajan de forma independiente al profesor, planean actividades, se organizan, se interesan por ayudar y por compartir mientras investigan y trabajan en equipo. Los participantes, al ver este cambio en sus alumnos, fueron perdiendo el miedo o temor inicial a enfrentar nuevas cosas. Ahora perciben en su salón de clases un ambiente de aprendizaje más que de enseñanza.

Y los alumnos todavía recuerdan el tiempo en que diariamente permanecían trabajando en filas. Para ellos, el trabajo en equipo es mejor y quisieran que los alumnos de otras escuelas pudieran tener la misma oportunidad que están teniendo ellos de divertirse mientras aprenden en ambientes propicios para este fin. Los profesores, por su parte, han logrado afianzar bien las nuevas estrategias pedagógicas. Sin embargo, no se percibe en la observación, ni en las entrevistas o documentos, que suceda lo mismo con las estrategias tecnológicas.

Se encuentra en este estudio que una dificultad que han enfrentado los profesores ha sido el adecuar las estrategias a las herramientas tecnológicas. Con el

nuevo rol adquirido por los alumnos, han sido incluso ellos quienes guían a sus profesores en este aspecto. Por lo tanto, se recomienda considerar un cambio de enfoque en los cursos tecnológicos, ya que al observar el desarrollo de uno de estos cursos, la impresión inicial de la investigadora fue que se buscaba abarcar mucho en poco tiempo.

Puede ser que la profesión docente del maestro no se encuentre fortalecida en el aspecto tecnológico, pues tanto los participantes jóvenes como los adultos tuvieron dificultades en el curso observado. Lo anterior se confirma al visitar la página del grupo, esa en donde se dijo que interactuaban y compartían. No fue esa la impresión de la investigadora. Hay muy pocas intervenciones, la última de ellas se llevó a cabo en el mes de agosto, es decir, apenas cuando iniciaba el ciclo escolar 2009-2010.

Si se capacitara a los profesores no tanto en el uso de muchas aplicaciones sino en sacar provecho de unas cuantas y para fines de interacción entre docentes, los profesores podrían llegar a colaborar casi a la par que sus alumnos, sólo que virtualmente, venciendo así la barrera del tiempo en la que casi todos los participantes coinciden. De esta forma, podrían decir que en el grupo ECM se oye la voz del profesor, comparten puntos de vista, se respetan, son tolerantes y llevan a cabo conversaciones donde surge la polémica, como lo están viendo ya en sus alumnos.

La sexta categoría recayó en la función del director como promotor del liderazgo entre los profesores. En el estudio se identificó una relación diferente a la que suelen tener los profesores con sus directores. Ya se había apuntado en el marco teórico lo dicho por Gadja y Koliba (2008) respecto a las nuevas formas de relacionarse en las escuelas, en donde dejan a un lado las ideas jerárquicas y sus miembros se adaptan a nuevos roles que tienen que ver con la colaboración.

Estos roles de colaboración los reflejan los participantes del estudio en la relación horizontal que se maneja en la hipótesis de trabajo general de donde parte el análisis de las categorías. Se logró identificar una relación horizontal entre los profesores, directores y técnicos pedagógicos del grupo ECM. Los aspectos que sugieren esta forma de relacionarse son: que los profesores se sienten tomados en cuenta, que las juntas son amenas, que los directores aceptan las sugerencias de los profesores, que no hay tensión en las juntas, sino cordialidad y participación.

Los profesores también perciben a sus directores como entusiastas, los ven como promotores de un diálogo con el cual aprenden unos de otros sin importar el rol que cada uno tenga. Los identifican como personas innovadoras, buenas guías, competentes, que predicán con el ejemplo, que motivan, que toman buenas decisiones, que son convincentes, que respetan a sus maestros, les dan libertad y promueven la participación docente. Comparten lo anterior como una realidad del grupo ECM y los profesores participantes dicen formar parte de un excelente equipo de trabajo en donde surgen relaciones tanto profesionales (se expresa el deseo de colaborar) como de amistad (se percibe su compañerismo) para transformar el sistema educativo.

Contradictoriamente, y aunque todos los profesores participantes perciben a su director como un líder positivo que da ideas, propone acciones y convence, la frase que se copia a continuación y que fue dicha por un profesor participante mientras buscaba describir a su director como un buen guía, resulta impositiva, pues comenta que le dijo con respecto al cambio educativo que se iba a implementar: “Se tiene que hacer esto porque se tiene que hacer, usted va a buscar la forma o modo pero usted lo tiene que cumplir”.

En Scribner et al (1999) se indica que las comunidades de práctica se contraponen con las necesidades burocráticas de jerarquía y control, pero comentan que son los profesores quienes deben negociar estas tensiones. Por lo tanto, se encuentra en el estudio que algunos participantes no distinguen la imposición de la colaboración cuando tratan con sus directores. Por lo tanto, es necesario plantear estas diferencias que pueden ayudar tanto a los docentes como a los directores que inician un cambio educativo enfocado en la colaboración.

El grupo de administradores (directores, técnicos y algunos profesores) que se reúne los viernes en los cursos pedagógicos y tecnológicos, realiza actividades colaborativas. Por ejemplo, para avanzar en las últimas etapas del proyecto en donde debían certificar a los profesores que aplicaran las estrategias colaborativas, se llegaron a juntar en las noches con el fin de terminar las evaluaciones y hacer los reportes. Es posible que aunque implicara trabajo estas reuniones hayan resultado amenas, pues como el grupo se conoce, están familiarizados unos con otros y se llevan bien, quizá llegaron a compartir no sólo trabajo sino pláticas.

Si los profesores experimentaran experiencias similares, aprenderían más como resultado de su colaboración y no trabajarían aisladamente “buscando la forma y modo pero cumpliendo”. Los resultados serían más satisfactorios, como los logrados por el grupo administrativo, cuyo trabajo de evaluación fue bien acogido por los miembros del organismo gubernamental del área educativa.

Tan es así que este organismo expresó su interés por utilizar el formato de evaluación docente diseñado por la coordinadora del grupo por parte del instituto, en lugar de aplicar el examen de carrera magisterial. Con lo anterior, se determina que los logros del grupo han tenido un fuerte impacto tanto dentro como fuera de sus fronteras. Los administradores, es decir, los directores, técnicos y algunos profesores, son el enlace intermedio, la conexión entre escuelas y más allá de las escuelas.

En las escuelas se pudieron identificar a algunos participantes con mayores características de liderazgo que otros. También a profesores que no cuentan con ellas. Se puede decir que, como los alumnos, hay distintos niveles de avance. Por lo tanto, es recomendable que el profesor reconozca en estas características su objetivo de aprendizaje.

Los profesores que motivan a sus colegas tienen un poder de liderazgo que no se reconoce como tal, no les llaman formalmente líderes. Doyle (2004) explica que la razón es que no se dejan de lado las ideas jerárquicas. Por este motivo un profesor participante se refiere al “liderazgo oculto” de los docentes, es decir, lo conciben como un liderazgo informal. Para que el liderazgo no permanezca oculto sino que se reconozca como tal, es necesario dar a conocer sus características, reconocerlas en algunos docentes y buscar desarrollarlas en todos los profesores.

Estas características tienen que ver con la colaboración, el compartir y la toma de decisiones (Doyle, 2004). Pero junto con ellas se debe ir evaporando la esencia jerárquica de las escuelas (Chirichello, 2004). Por lo tanto, en el grupo de docentes de ECM hace falta una transformación del rol del profesor como líder, ya que actualmente en el grupo son tomados en cuenta, participan, sugieren, pero no son reconocidos como líderes. Incluso se menciona que los profesores, sin darse cuenta, ejercen acciones y actitudes nuevas, de colaboración. Hay que dar cuenta de ello, ya hasta el momento ni

sus colegas ni sus directores reconocen y promueven estas nuevas actitudes, por lo que siguen ocultas en ambos sentidos.

Se podría llegar a alcanzar este reconocimiento si los profesores interactuaran más en la página del grupo, ya que por medio de sus aportaciones, se identificaría a los profesores cuyas interacciones reflejen las características de liderazgo e incluso se les podría otorgar un reconocimiento por parte de la dirección, formalizando así el nuevo rol del profesor.

Del aislamiento a la colaboración, este es el nombre que se le dio a la séptima categoría de análisis. El grupo ECM está cumpliendo con el objetivo de colaborar, cuentan ya con un buen repertorio de estrategias y técnicas tanto pedagógicas como tecnológicas. En la página del grupo los instructores han subido presentaciones de los cursos que se han impartido en el transcurso de los dos años de vida del grupo. Además, cada profesor prepara su portafolio, que son carpetas donde almacenan evidencias de planeación, del desarrollo de sus clases y del trabajo de sus alumnos. Por lo tanto, una propuesta para el grupo consiste en seleccionar las estrategias más representativas y editar este material, incluyendo una selección de aportaciones de los miembros del grupo que se extraigan de la página.

Para realizarlo, los docentes necesitarían adquirir la cultura de la interacción electrónica a través de la página del grupo. El visualizar este objetivo podría resultar motivante para ellos. Hasta el momento en la página se suben presentaciones y los docentes las guardan, quizá las modifican y luego las utilizan en sus clases. Sin embargo, la cultura de la colaboración no se da por medio de presentaciones, sino en la acción. Por lo tanto, si se promoviera el compartir las experiencias del salón de clases en la página del grupo, se estaría experimentando una colaboración a un nivel de mayor profundidad.

En sus escuelas, los profesores sí manifiestan que están colaborando con sus colegas al reunirse en las juntas de consejo o en los cursos de replicación. Se encontró que colaboran, que platican lo que sucede en sus grupos, hacen sugerencias y aplican las nuevas estrategias. Esta colaboración es un gran avance pues la naturaleza del mexicano, aunque es solidaria, le cuesta compartir según lo referido por una

participante. Ahora que ven los beneficios de hacerlo, la colaboración se está dando tanto de manera formal como informal.

A los profesores participantes les agrada que sus directoras asistan a observar sus clases porque sienten que sus sugerencias son enriquecedoras. Cuando las directoras observan al profesor mientras imparte alguna clase, lo perciben como algo enriquecedor pues valoran sus sugerencias, que se reciben al momento del proceso de observación. Sin embargo, hay profesores cuya visión del proceso de colaboración es que se debe de llevar en orden y con la boca del alumno cerrada, por lo que se ponen nerviosos al ser observados por considerar que la conducta de los alumnos no es la adecuada.

Sería interesante recomendar que se grabara una sesión del grupo de administradores en los cursos pedagógicos para que analizaran en alguna junta de consejo técnico si la conducta de los directores es buena o mala para la colaboración. Si sucede lo mismo a lo observado en su momento, los verían entretenidos y divertidos. Un director que mantenga la boca cerrada en el grupo de administradores, estaría aislándose, se limitaría a lo suyo y estaría comportándose de forma egoísta. De la misma forma perciben los participantes a los profesores que trabajan como en una isla, sin compartir. Por lo tanto, no se puede esperar tener alumnos con la boca cerrada en un aula donde lo que se busca es la colaboración.

Otro aspecto que todavía no se considera cubierto es el que corresponde a la percepción del significado de la palabra compañerismo. Un participante comenta que significa encontrarse con “el yo”, con el compañero que “piense igual que uno”. Pero se puede aprender tanto de las similitudes como de las diferencias, por lo que no hay que descartar las diferencias. Para que el docente salga del aislamiento natural en el que a veces se encuentra, es necesario establecer no solamente compromisos sino mostrarle las ventajas que trae consigo la colaboración y que las entienda desde su generalidad, holísticamente.

Como octava categoría de estudio se describió el nuevo ambiente de trabajo educativo. En el aula, se encontró consistencia en lo expresado por los participantes al decir que los alumnos pasaron del tedio que se observaba en sus expresiones durante las clases tradicionales a las expresiones felices que resultan de estar en actividad, colaborando y dando sus puntos de vista. En los profesores se percibe un cambio de

paradigma de quien buscaba controlar la disciplina del grupo a quien disfruta de ver a sus alumnos participando, y más a aquéllos que antes no socializaban tanto.

Los alumnos y profesores entran en una especie de reacción en cadena, ya que los profesores se sienten motivados al ver a todos sus alumnos participar con seguridad y autoestima. Los alumnos a su vez perciben al maestro contento y por lo tanto su actitud es más positiva. Es ahí cuando los maestros cuentan con un nuevo incentivo, que es la actitud positiva de los alumnos. Sin embargo, se identifican en el estudio casos en donde no sucede lo anteriormente descrito. Alumnos que quieren participar y no son elegidos por el profesor, quien suele seleccionar al mismo grupo, a sus “consentidos”. Como resultado, se empiezan a ver cada vez menos manos arriba y menos deseos de participar.

O casos en donde alguna alumna se anima a acercarse a su profesora para realizarle una pregunta y es enviada de regreso a su lugar sin respuesta alguna. Los dos casos anteriores fueron observados en distintas sesiones y corresponden a la realidad de dos docentes participantes del estudio. Estas experiencias se pueden compartir en las reuniones colaborativas para aprender de ellas y mejorar la práctica educativa.

De la novena categoría, que corresponde a los incentivos extrínsecos e intrínsecos que reciben los participantes del estudio al formar parte del grupo ECM, se concluye que en general los participantes no esperaban obtener un pago, bono o compensación por participar en los cursos sello o de replicación del grupo. Sin embargo, todos los participantes esperan que la inversión de su tiempo libre y su dedicación al realizar acciones para un cambio en su práctica docente, les reditúe a futuro.

Tal vez en un mejor puesto, tal vez una mayor puntuación en su escalafón de la carrera magisterial, pero seguramente, como coinciden todos, en una mejora de su práctica docente. Por lo tanto, se encuentra que es el sentido de la responsabilidad profesional lo que los condujo a dar parte de su tiempo libre para participar en los cursos sabatinos o en las reuniones de replicación nocturnas.

Cuando dos años atrás inició el proyecto de Escuela de Clase Mundial y se formó el grupo de 175 profesores de nueve escuelas, sus miembros tenían la seguridad de que se capacitarían en nuevas técnicas y estrategias pedagógicas y tecnológicas

relacionadas al trabajo colaborativo en el salón de clases. Mas en el estudio, no se encuentra que haya sido la promesa de algún certificado, reconocimiento o diploma que implicara algún valor escalafonario lo que motivó la reunión del grupo. Si estuvieron juntos los docentes de nueve escuelas públicas en esas primeras sesiones, fue para aprender colectivamente de un sistema educativo que estaba funcionando en una escuela privada.

Sin embargo, sí se identifica que casi al término de los dos años de capacitación, estuvo latente la intención de los organismos que promovieron la formación del grupo de otorgar certificaciones a los docentes que demostraran, después de un proceso de evaluación, haber aplicado lo aprendido en el curso. Pero no todos los profesores participantes dieron por segura esta intención. Por lo tanto, la continuidad del grupo se debió más que todo a la existencia permanente de incentivos intrínsecos, como el estar haciendo bien las cosas, la convivencia con los compañeros docentes, sobre todo de sus escuelas, y el enriquecimiento de su labor profesional.

El trabajo colaborativo trajo consigo un cambio en las actitudes de los alumnos de los profesores participantes. La buena respuesta de los alumnos ante las nuevas actividades en donde aplicaban las estrategias aprendidas y las caras felices que se empezaron a ver en los salones de clase al realizar trabajos colaborativos, fue principalmente lo que emocionó a los docentes participantes, pues con ello se dieron cuenta de que el cambio estaba funcionando.

Por lo tanto, se encuentra que en cada escuela se formaron comunidades de práctica de profesores. También que en cada comunidad de práctica hubo miembros de la misma que ejercieron la función de agentes fronterizos, es decir, los directores, técnicos pedagógicos y algunos profesores. Estos agentes fronterizos formaron una comunidad donde hubo representantes de las nueve escuelas. Con esto se identifica que las comunidades de práctica de cada escuela no se encuentran aisladas, sino que siguen obteniendo recursos educativos a través de sus agentes fronterizos (Buysse et al, 2003; Wenger, 1998).

La comunidad de práctica de directores, técnicos pedagógicos y algunos profesores se reúne cada quince días en el curso pedagógico con el fin de lograr en sus escuelas la aplicación de las nuevas estrategias educativas. Se identifica que este grupo

recibió distintos incentivos intrínsecos a los de los docentes pues al no estar todo su tiempo en un salón de clases, la motivación la encontraron al ver cómo cada vez más se iban conociendo mejor en el grupo, comunicándose, involucrándose personalmente y apoyándose para resolver juntos los problemas de sus escuelas.

Algunos miembros de este grupo son también agentes fronterizos, pues los técnicos pedagógicos se reúnen con otra comunidad, en donde está la coordinadora del grupo por parte del instituto y otros miembros que representan a los organismos o instituciones que promovieron inicialmente la formación del proyecto Escuela de Clase Mundial, es decir, el instituto y el organismo público del área educativa. Los lugares de reunión de estas comunidades son formales porque se establece fecha, hora y lugar para llevarse a cabo y se les da un seguimiento a través de una minuta.

Sin embargo, en la décima categoría de análisis se consideraron tanto las juntas formales como las informales, puesto que ambos tipos de reuniones ocurren en una comunidad de práctica. Los participantes identifican a las juntas formales como el lugar donde todos coinciden en una misma meta y donde se les da seguimiento a los acuerdos establecidos. De este análisis se concluyó que las juntas formales fueron: las visitas al salón de clase con fines de observación, las juntas de consejo técnico, los cursos sello, los cursos de aplicación y los de replicación.

En las juntas de consejo técnico de las cuatro escuelas participantes tratan varios temas entre los que incluyen el de ECM, sin embargo, se le da prioridad al tema de la colaboración entre docentes y la nueva práctica educativa al tratar asuntos relacionados a estos temas antes que otros asuntos. Sin embargo, en las juntas tratan también temas administrativos pues no cuentan con más tiempo para reunirse.

Los participantes comentan que lo que sucede en las juntas informales no queda marcado en alguna minuta, por lo que a veces lo que acuerdan no se realiza, no hay un compromiso y se pierde la continuidad. Un participante opina que quizá se deba a que ya se quieren liberar de compromisos. Sin embargo, los profesores que participaron en el estudio reconocen que de las juntas informales se desprenden acciones muy útiles porque tratan asuntos directamente relacionados con lo que necesitan en el momento, por lo que en ellas se encuentra la esencia de la colaboración directa entre docentes.

Esta colaboración es de confianza y ahí no se sienten presionados por ayudarse. Por lo que si se da es por el gusto de hacerlo y para compartir puntos de vista y experiencias de aprendizaje. En este estudio se encontró que para este tipo de colaboración es para la que los participantes no encuentran tanto tiempo. Sin embargo, no significa que no la lleven a cabo, sí lo hacen puesto que han definido el cómo, cuándo, dónde y por qué lo hacen. El cómo es a través de pláticas o conversaciones de pasillo. El cuándo, se llevan a cabo entre clases, a las horas de entrada y salida, o durante los descansos. Suceden donde se encuentren, no hay un lugar específico para hacerlo y lo hacen por las ganas de compartir. Sin embargo, aunque les gusta hacerlo, sienten que les falta más tiempo, la necesidad que siempre sale a relucir en la profesión docente. Una participante comentó que para ella el correo electrónico funciona como un espacio para llevar a cabo estas juntas informales porque desde ahí fortalece temas o contenidos que no se tienen muy claros.

Al visitar a los participantes en sus salones de clase se pudo observar que todos ellos cuentan con una computadora y acceso a la red. Por lo que en este estudio se encuentra que el problema de falta de tiempo se podría solucionar si los docentes interactuaran a través de la página del grupo. Sería interesante establecer esta dinámica y que no solamente compartieran en pláticas de pasillo o por correo electrónico con sus compañeros de trabajo, sino con todos los docentes del grupo ECM. De esta forma, se establecería una relación más cercana con todos los docentes del grupo y los compromisos se multiplicarían pero desde una naturaleza informal. La conversación, la pregunta o la petición quedarían ahí plasmadas, y las respuestas también.

Los cursos de aplicación y replicación tecnológica pudieran destinarse a este tipo de colaboración, por lo que el tiempo estaría asignado en un horario formal primeramente para crear el hábito de colaborar electrónicamente. Posteriormente, ya se esperaría que se llevara a cabo de forma natural, de la misma forma que Facebook, por ejemplo, ha enganchado a millones de usuarios. Existe la herramienta para lograr que los profesores del grupo se enganchen en una página electrónica, ya que ésta ya está diseñada, solamente falta que ellos la usen para los motivos por la que fue creada. Los profesores están de acuerdo con la esencia del trabajo colaborativo porque están convencidos de que éste mejora su trabajo en el aula. Ahora es necesario que se

convenzan de que si físicamente no tienen la posibilidad de hacerlo tan frecuentemente como quisieran, virtualmente sí.

La pregunta general de investigación que fue planteada al inicio de este estudio pretende determinar si la manera en que colaboran los profesores y administradores del grupo ECM tiene las características de una comunidad de práctica. En las conclusiones desarrolladas en los párrafos anteriores se ha determinado que sí, son una comunidad de práctica, porque al analizar las categorías que se generaron se encuentran coincidencias al comparar la forma en que colaboran los profesores con la teoría sobre comunidades de práctica.

El porqué se describe al responder puntualmente a las cuatro preguntas que apoyan a la pregunta principal. Lo primero que se busca conocer son las estrategias colaborativas que acontecen entre los profesores participantes miembros de la comunidad de práctica Escuela de Clase Mundial. Desde la perspectiva de la práctica, es decir, desde el compromiso mutuo que establecieron, se encontró que tanto los directores y técnicos pedagógicos como los profesores participantes estuvieron dispuestos a participar en cursos donde les enseñaron técnicas y estrategias pedagógicas de enfoque constructivista.

Los participantes también se comprometieron a participar en un proceso de supervisión y de evaluación de la práctica educativa. Este compromiso permitió que las directoras participantes acompañaran más a los profesores en su salón de clases. Al principio costó trabajo pues los docentes no estaban acostumbrados a ser observados. Pero a medida que se fue llevando a cabo este proceso les pareció de utilidad porque fueron recibiendo retroalimentación sobre su práctica, lo que les permitió irse preparando gradualmente para la evaluación que se realizó con fines de certificación. Lo anterior provocó que ampliaran su conocimiento y lograran mejoras en la enseñanza de sus escuelas (Wesley y Buysse, 2001).

La meta que comparte la comunidad ECM es la de mejorar el aprendizaje del alumno. Los participantes piensan que no ha sido un proceso sencillo el lograr que los alumnos desarrollen habilidades críticas, reflexivas, colaborativas y de aprendizaje autónomo, pues cada alumno cuenta con distintas habilidades y necesidades de aprendizaje. Pero en la observación en el salón de clases se pudo identificar que las

estrategias que utilizan los docentes participantes van encaminadas a promover el desarrollo de estas habilidades al tomar en cuenta factores como el conocimiento de los estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples y las características de las distintas etapas del desarrollo del alumno (McLaughlin y Talbert, 2006).

El dominio de la comunidad de profesores y administradores ECM es el inventario o repertorio que comparten (Wenger, 1998), es decir, sus rutinas, palabras, formas de hacer las cosas, las anécdotas, gestos, símbolos acciones o conceptos. Los participantes comparten una terminología similar en sus discursos en donde se refleja el trabajo colaborativo, participativo y de enfoque constructivista. Los docentes preparan carpetas o portafolios para mostrar las estrategias nuevas que están utilizando en clase en donde incluyen evidencias del trabajo de los alumnos.

Los directores comparten algunos de estos portafolios en sus reuniones administrativas de la comunidad. Las visitas a los salones de clase son una buena fuente de anécdotas que el grupo comparte en sus reuniones, y la página del grupo plasma estas acciones convirtiéndose en un sitio concreto que se puede consultar para consultar la forma de llevar a cabo alguna práctica o los conceptos que se manejan en los cursos. Se identifica por lo tanto que los miembros de la comunidad muestran su conocimiento tácito y que éste se convierte en potencial para la mejora de la práctica docente de la comunidad ECM (Mai, 2004).

Con respecto a la forma en que los miembros de la comunidad establecen relaciones y se comunican, es a través de sus reuniones formales en los cursos sello sabatinos, en los cursos de aplicación semanales cada viernes, en las juntas semanales y nocturnas de consejo técnico o de replicación, y en las sesiones periódicas de supervisión y evaluación. Igualmente por medio de las reuniones informales establecen comunicación y éstas se llevan a cabo en pláticas de pasillo, en los descansos, al saludarse o despedirse, en algunas reuniones de docentes amigos, por correo electrónico o a través de la página de la comunidad ECM. Aquí se ha identificado una relación estrecha entre los profesores novatos y los veteranos, por lo que se comprueba así la unión de la comunidad (Scribner et al 1999).

La segunda pregunta busca responder de qué manera los miembros de la comunidad generan conocimiento y lo usan en su práctica. Es a través de los cursos

sello sabatinos que se llevan a cabo durante un mes al año, también a través de las juntas de aplicación de cada viernes y de las juntas nocturnas de replicación y de consejo técnico, ambas semanales. Ahí no solamente tienen oportunidad de conocer la teoría sino de aplicar la teoría en la práctica por lo que están llegando a un cambio educativo verdaderamente profundo (Auger y Wideman, 2000). Todo lo que aprenden en los cursos es aplicado al salón de clases. En los cursos administrativos los directores, técnicos y algunos profesores trabajan como si fueran los alumnos y lo mismo ocurre en los cursos de replicación, donde los profesores desempeñan también el papel de alumnos.

La tercera pregunta se refiere a lo que aprenden los profesores al participar en la comunidad ECM y utilizar el conocimiento generado en sus prácticas docentes. En los cursos aprenden nuevas técnicas y estrategias pedagógicas y tecnológicas de enfoque constructivista. Al utilizarlo en la práctica los participantes coinciden en que están satisfechos con los resultados porque ven cómo los alumnos están aprendiendo y porque además, de forma indirecta, se ven también buenos resultados en pruebas estandarizadas como el examen Enlace que se aplica por instancias de la Secretaría de Educación Pública en el país (México).

Se identificó en el estudio que las estrategias y técnicas aplicadas no se hacen con el fin de educar para pasar un examen sino con el objetivo de desarrollar habilidades y competencias en los alumnos. Se observó a los docentes aplicando en sus aulas lo aprendido a través de técnicas y estrategias constructivistas como las de lenguaje (breves representaciones teatrales), cognitivas (diagramas o mapas conceptuales), de apoyo (cadenas humanas para comentar lo aprendido en clase), de literacidad (relojes elocuentes como iniciador de escritura) y de descubrimiento dirigido (investigaciones realizadas en el salón de clase). Estas actividades están generando en los alumnos de las escuelas participantes un aprendizaje significativo que se da por medio de la interacción social entre los alumnos y con el apoyo de sus profesores (Chadwick 2001).

La cuarta pregunta busca saber cómo cambiaron las relaciones entre los profesores y administradores miembros de la comunidad de práctica ECM al comunicar y compartir intereses y valores y cómo repercutió este cambio entre sus miembros dentro y fuera de sus respectivas escuelas. Los miembros de la comunidad formada por

los administradores de ECM, quienes se reúnen fuera de sus escuelas, son ahora amigos, se conocen, comparten y solucionan problemas juntos.

La comunidad de práctica de profesores dentro de cada escuela participante se caracteriza, de acuerdo a los docentes que participaron del estudio, en que ya no trabajan de forma aislada, ahora se distinguen por colaborar, compartir experiencias y buscar mejorar su práctica docente. El proyecto para las cuatro escuelas participantes ya terminó pues su duración fue de dos años, pero dado que cuentan con la página electrónica en donde todos los miembros pueden continuar reuniéndose virtualmente, es probable que su participación informal y voluntaria permita que continúen colaborando y aprendiendo en comunidad (Wenger et al 2002).

El proyecto Escuela de Clase Mundial ha logrado en el nuevo ciclo escolar 2010-2011 atraer a nuevos miembros, añadiendo tres escuelas públicas más. Los profesores que se certificaron como replicadores del sistema educativo constructivista serán ahora quienes enseñen las técnicas y estrategias pedagógicas y tecnológicas a los nuevos miembros del grupo. Por lo que se está formando una comunidad que va más allá de ser una red de prácticas (Buysse et al, 2003) o una red de amigos (Wenger et al, 2002). Los miembros de ECM forman una comunidad profesional que ha probado en este estudio la capacidad de atraer a nuevos miembros.

Quien coordina al grupo por parte del instituto dice que con el modelo de replicación se busca crecer a gran escala. Se quiere capacitar y certificar cada vez a más profesores y que éstos a su vez repliquen lo aprendido en nuevas escuelas. Para ello, cuentan ya con profesores motivados (Supovitz, 2002) capaces de incentivar a más profesores. Dado lo anterior, se identifica que los administradores han aumentado la credibilidad y confianza con respecto a los profesores, y que es a partir del nuevo ciclo escolar en donde algunos de los participantes del estudio podrán ejercer su papel como líderes educativos desde un plano más formal. Estos profesores serán pieza clave para el continuo desarrollo de la comunidad Escuela de Clase Mundial (Wenger et al, 2002; McLaughlin y Talbert, 2001; Furman, 1995).

En este estudio se considera que se han investigado las prácticas que generaron la formación de la comunidad Escuela de Clase Mundial. Sin embargo, esta comunidad sigue estando en proceso porque sus miembros continúan aprendiendo, porque no todos

actúan de la misma forma, ni aprenden al mismo ritmo. Por lo tanto, se diseñó un diagrama que sirve como guía para distinguir una red de prácticas de una comunidad de práctica. Su consulta puede ayudar a tomar acciones encaminadas a formar una comunidad de práctica de profesores (ver figura 5.1). En el diagrama se identifican los elementos de una red de prácticas (Doyle, 2004; Buysse et al, 2003; Wenger et al, 2002; Hargreaves y Neufeld, 1999; Wenger, 1998). Y se incluyen también los elementos que distinguen a una comunidad de práctica (Gajda y Koliba, 2008; Giles y Hargreaves, 2006; McLaughlin y Talbert, 2006; Miller y Rowan, 2006; Chirichello, 2004; Buysse et al, 2003; McDonald y Klein, 2003; Supovitz, 2002; Wenger et al, 2002; Wenger, 1998; Wilkinson, 1991).

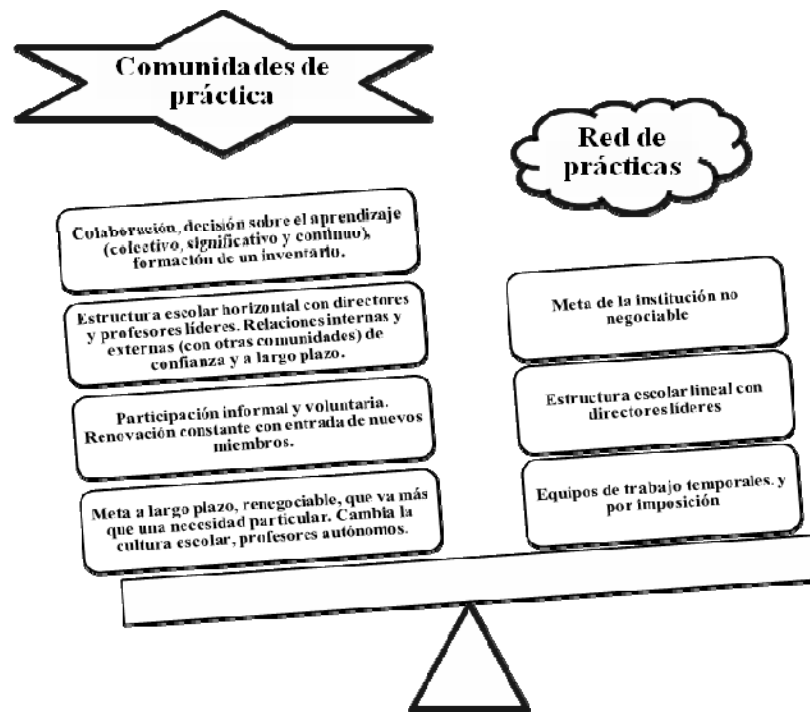


Figura 5.1: Guía para identificar una Red de Prácticas de una Comunidad de Práctica

Por otro lado, y tomando como base los hallazgos del estudio, se desarrolló un diagrama que contiene las acciones que se llevaron a cabo bajo la realidad particular del contexto estudiado (ver Figura 5.2). Sin embargo, como este estudio se rige por los principios de confiabilidad, puede llegar a ser aplicable a otros contextos siempre y cuando se tenga en consideración que cada comunidad mantiene ciertas características que le son únicas y que éstas se obtienen de sus miembros y de su contexto.

Colaboración	Comunicación continua	Interacción libre y voluntaria	Socialización	Liderazgo distribuido	Metas
<ul style="list-style-type: none"> • Opiniones • Anécdotas • Sugerencias • Comentarios • Aportaciones • Conocimiento • Trabajo en equipo • Intereses, habilidades y estilos de aprendizaje • Técnicas y estrategias • Aplicaciones tecnológicas • Página Ipal-System • Experiencias • Salones ruidosos • Ambientes de aprendizaje • Equipos de trabajo • Disminuye el control del grupo y del tiempo de aprendizaje • Profesor que organiza, observa, retroalimenta y desarrolla habilidades • Disminuye el trabajo aislado • Alumnos que platican, se ayudan y comparten, críticos y reflexivos, felices, dinámicos y participativos • Cordialidad y respeto • Relaciones de amistad • Comparten similitudes y diferencias • Más trabajo y mayor satisfacción • Falta de tiempo • Dosificación del tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Multiplicar esfuerzos y logros • Aplicar el conocimiento adquirido • Resultados en el salón de clases • Reconocer el liderazgo del profesor • Apoyar • Ceder parte del tiempo libre • Compromiso • Profesionalismo docente • Responsabilidad • Cumplimiento de acuerdos formales • Cumplimiento de acuerdos informales • Retroalimentar • Evaluando resultados de los alumnos • Observando la práctica educativa • Evaluando la práctica educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Unión de la comunidad • Cursos sellos • Reuniones de aplicación • Reuniones de replicación • Juntas de consejo técnico • Supervisión y evaluación en el salón de clases • Reuniones informales 	<ul style="list-style-type: none"> • Libre, continua y con gusto • Espacios físicos (salones, sala de juntas, biblioteca) • Espacios virtuales (en cualquier tiempo y lugar) • Página Ipal-System (efecto multiplicador) • Tiempos (entre clases, descansos, entradas, salidas, fuera de horario laboral) 	<ul style="list-style-type: none"> • Directores líderes • Profesores líderes • Estructura horizontal • Relaciones internas y externas 	<ul style="list-style-type: none"> • Rencivables y negociables • Compartir experiencias, conocimientos y aprendizajes • Mejorar la práctica docente • Mejorar el aprendizaje de los alumnos • Alumnos independientes • Cambio de la cultura escolar • Compartir instrumentos de aprendizaje • Compartir instrumentos de evaluación • Ambientes de aprendizaje • Técnicas y estrategias constructivistas • Aplicaciones tecnológicas • Cambio continuo • Profesores autónomos • Aterrizar la teoría en la práctica • Utilizar la página Ipal-System

Figura 5.2: Acciones de la comunidad de práctica Escuela de Clase Mundial

Una recomendación para el grupo de profesores y administradores ECM, es el dar reconocimiento a los profesores que se distinguen por colaborar en la página I-PAL Systems del grupo ECM. Es evidente la necesidad que se tiene de que los profesores amplíen sus oportunidades de interacción en el grupo, por lo que además de los cursos mensuales, la página puede ser el lugar. Y el tiempo, al ser virtual, puede resultar más accesible. Giles y Hargreaves (2006) opinan que se debe trabajar en el reconocimiento, la actitud y la moral de los profesores y que, por lo tanto, el papel de los líderes es de gran importancia.

Los profesores y directores del grupo ECM podrían colaborar en la página IPal-System compartiendo por medio de un portal aprendizajes o evidencias de trabajos y obteniendo con ello lo mejor de la comunicación formal (garantía en los acuerdos) y de lo informal (libertad de interacción y comunicación). Lo anterior se podría consolidar llevando a cabo actividades enfocadas a romper el hielo, como el ofrecer premios chuscos a los profesores, pero relacionados con la colaboración y el aprendizaje colectivo. De consolidar la página del grupo como un centro de reunión, habría que ofrecer capacitación personalizada tanto a los profesores adultos como a los jóvenes para construir en ellos el hábito de utilizar este recurso electrónico.

Finalmente, la primera recomendación para realizar un estudio futuro se desprende del análisis realizado en esta investigación. Convendría comparar los resultados de los alumnos de las escuelas que pertenecen a la comunidad ECM con los resultados de pruebas estandarizadas como la prueba Enlace, pues si se encuentra que los últimos se han ido incrementando en los años posteriores al inicio del grupo, reafirmaría aún más la conveniencia de promover la formación de comunidades de práctica de profesores.

Un segundo estudio que se recomienda realizar es el referente a la necesidad de tiempo que expresan tanto los profesores de escuelas con turnos de cuatro horas y media como los profesores de la escuela participante de doble turno. Al realizar esta investigación, se obtuvo información que indica que la escuela que sumó más horas a su labor docente se fue comprometiendo a participar en más programas. Sería interesante investigar el porqué, saber si al entrar a nuevos programas se obtienen beneficios económicos para la escuela y determinar si llegaría a pasar lo mismo con las posibles nuevas escuelas que se pudieran beneficiar de un doble turno. Es decir, ¿caerían

nuevamente en el sentimiento de falta de tiempo como la escuela participante de este estudio que labora en doble turno?

Una tercera recomendación para una futura investigación en las escuelas del grupo ECM se refiere a determinar qué tanto se ha ido incrementando el liderazgo docente, qué función ejercen y qué beneficios se encuentran de obtener un liderazgo distribuido en estas escuelas.

Por último, una recomendación que pudiera resultar interesante es la de saber si son las directoras de escuelas públicas quienes lideran la participación en iniciativas que tienen que ver con el cambio educativo. Ya que llama la atención en este estudio en particular, que los puestos directivos de las escuelas participantes estuvieron a cargo de mujeres.

Referencias

- Adler, P. S. (2009). Marx and Organization Studies Today. En P.S. Adler (Ed.), *The Oxford Handbook of Sociology and Organization Studies: Classical Foundations* (62-91). New York, United States of America: Oxford University Press.
- AIM Achievements. (2009, Febrero). AIM | i-PAL Systems [Instituto Americano de Monterrey | Sistemas innovadores de atención y personalización del aprendizaje] Blog publicado en <http://www.aim-net.mx/proyecto/blogen/wp-content/uploads/2009/06/overview.jpg>
- Alonso, N.X. (2008). Estudio de caso para obtener indicadores de mejora de la práctica docente con "el sistema Enciclomedia" en la asignatura de ciencias naturales para sexto grado de primaria [Versión Electrónica]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38 (3/4), 127-188.
- Auger, W., y Wideman, R. (2000). Using Action Research to open the door to life-long Professional Learning [Versión Electrónica]. *Education*, 121(1), 120.
- Beachum, F., y Dentith, A.M. (2004). Teacher Leaders Creating Cultures of School Renewal and Transformation [Versión Electrónica]. *The Educational Forum*, 68(3), 276-287.
- Buysse, V., Sparkman, K.L., y Wesley, P.W. (2003). Communities of Practice: Connecting what we Know with what we do [Versión Electrónica]. *Exceptional Children*, 69(3), 263-277.
- Calabrese, R.L. (2004). Rethinking Educational Leadership: Challenging the Conventions [Versión Electrónica]. *Journal of Educational Administration*, 42(4/5), 503.

- Chadwick, C.B. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista [Versión Electrónica]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(4), 111-126.
- Chirichello, M. (2004). Collective Leadership: Reinventing the Principal ship [Versión Electrónica]. *Kappa Delta Pi Record*, 40(3), 119-123.
- Colbert, R.D., Vernon-Jones, R., y Pransky, K. (2006). The School Change Feedback Process: Creating a New Role for Counselors in Education Reform [Versión Electrónica]. *Journal of Counseling and Development*, 84(1), 72-83.
- Collinson, V., y Fedoruk, T. (2001). "I don't have enough time": Teachers' Interpretations of Time as a key to Learning and School Change [Versión Electrónica]. *Journal of Educational Administration*, 39(3), 266-281.
- Cowdery, J. (2004). Getting It Right: Nurturing an Environment for Teacher-Leaders [Versión Electrónica]. *Kappa Delta Pi Record*, 40(3), 128-131.
- D'Eramo, D.E. (2000). Democracia, desarrollo y transformaciones educativas [Versión Electrónica]. *Nueva Sociedad*, 165(Jan/Feb), 85-95.
- Doyle, L.H. (2004). Leadership for Community Building: Changing How We Think and Act [Versión Electrónica]. *The Clearing House*, 77(5), 196-200.
- Drucker, P. (1998). The Future that has Already Happened [Versión Electrónica]. *The Futurist*, 32(8), 16-18.
- Erlandson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L., y Allen, S.D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, EUA: SAGE.
- Fernández Rodríguez, C. J. (2008). Management y sociedad en la obra de Peter Drucker [Versión electrónica]. *Revista internacional de sociología*, LXVI (49), 195-218.
- Flores Fahara, M. (1997). *University students' problem solving and decision making*

cognitive responses using the dimensions of learning model. Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas at Austin. Source: Volume 58/07-a of Dissertation Abstracts International. Page 2512. 190 pages.

- Fulmer, C.L. (2006). *Becoming Instructional Leaders: Lessons Learned from Instructional Leadership Work Samples [Versión Electrónica]*. *Educational Leadership and Administration*, 18(3), 109-131.
- Furman, G.C. (1995). *Administrators' Perceptions of Outcome-Based Education: A Case Study [Versión Electrónica]*. *The International Journal of Educational Management*, 9(6), 32-41.
- Gajda, R., y Koliba, C.J. (2008). *Evaluating and Improving the Quality of Teacher Collaboration: A Field-Tested Framework for Secondary School Leaders [Versión Electrónica]*. *NASSP Bulletin*, 92(2), 133-153.
- Giles, C., y Hargreaves, A. (2006). *The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform [Versión Electrónica]*. *Educational Administration*, 42(1), 124-156.
- Guba, E.G. (1990). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, EUA: SAGE.
- Hargreaves, A., y Neufeld, J. (1999). *Changing teachers, changing times [Versión Electrónica]*. *Canadian Journal of Education*, 24(1), 87.
- Henson, K. (2003). *Foundations for learner-centered education: A knowledge base [Versión Electrónica]*. *School of Education*, 124(1), 5.
- Honaker, C.J. (2004). *How Leaders Can Enrich the School Environment [Versión Electrónica]*. *Kappa Delta Pi Record*, 40(3), 116-118.

- Huergo, E.W. (2009, Marzo 18). AIM | i-PAL Systems [Instituto Americano de Monterrey | Sistemas innovadores de atención y personalización del aprendizaje] Blog publicado en <http://www.aim-net.mx/proyecto/blogen/?cat=36>
- Iles, P. (1994). Developing Learning Environments: Challenges for Theory, Research and Practice [*Versión Electrónica*]. *Journal of European Industrial Training*, 18(3), 3-9.
- ISA (2009). ISA February 2008-2009 School Report [American Institute of Monterrey, Grade 9] Reporte en <http://www.aim-net.mx/proyecto/blogen/wp-content/uploads/2009/06/overview.jpg>
- Lagemann, E.C. (2003). La investigación educativa en Estados Unidos: reflexiones para la historia [*Versión Electrónica*]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 547-560.
- Lieberman, A., y Miller, L. (2005). Teachers as Leaders [*Versión Electrónica*]. *The Educational Forum*, 69(2), 151-163.
- Lincoln, I., y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA, EUA: SAGE.
- Little, J.W. (2003). Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice [*Versión Electrónica*]. *Teachers College Record*, 105(6), 913-945.
- Loertscher, D. (2005). The Power of Professional Learning Communities and other Professional Resources [*Versión Electrónica*]. *Teacher Librarian*, 32(5), 35.
- Mai, R. (2004). Leadership for School Improvement: Cues from Organizational Learning and Renewal Efforts [*Versión Electrónica*]. *The Educational Forum*, 68(3), 211-221.
- Mayan, M. (2001) Una introducción a los métodos cualitativos. Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. Recuperado el 26 de diciembre de 2009, de <http://www.ualberta.ca/%7Eiiqm/pdfs/introduccion.pdf>

- McDonald, J.P., y Klein, E.J. (2003). Networking for Teacher Learning: Toward a Theory of Effective Design [*Versión Electrónica*]. *Teachers College Record*, 105(8), 1606-1621.
- McLaughlin, M.W., y Talbert, J.E. (2001). *Professional Communities and the work of high school teaching*. Chicago, USA: The University of Chicago Press.
- McLaughlin, M.W., y Talbert, J.E. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities*. New York, USA: Columbia University.
- Medina Vásquez, J. (2002). Por un nuevo liderazgo para facilitar el desarrollo de comunidades y cultura del conocimiento en la formación avanzada. Recuperado el 27 de abril de 2009, de <http://purace.unicauca.edu.co/DeInteres/GestionConocimiento/web/ponencia3/JMedina.pdf>
- Miller, R.J., y Rowan, B. (2006). Effects of Organic Management on Student Achievement [*Versión Electrónica*]. *American Educational Research Journal*, 43(2), 219-247.
- Molino Ravetto, E. (2003). Crónica del inicio de las redes en México: El paleolítico de Internet. Recuperado el 27 de abril de 2009, de <http://www.tidap.gob.mx/Resumenes/Conferencias%20y%20Paneles/Enzo%20Molino.pdf>
- Morán, J.G. (2009). John Dewey, individualismo y democracia [*Versión Electrónica*]. *Foro Interno*, 11-43.
- Moreno Castañeda, M. (2005). Comunidades de la sociedad del aprendizaje. Recuperado el 27 de abril de 2009, de <http://148.202.105.241/biblioteca/bitstream/123456789/180/1/XEI-Comunidades.pdf>

- Pavey, J.L., Muth, A.B., Ostermeier, D., Steiner, M. (2007). Building Capacity for Local Governance: An Application of Interactional Theory to Developing a Community of Interest. [Versión Electrónica]. *Rural Sociology*, 72(1), 90-110.
- Penuel, W.R., y Riel, M. (2007). The 'New' Science of Networks and the Challenge of School Change [Versión Electrónica]. *Phi Delta Kappan*, 88(8), 611-615.
- Pomson, A.D. (2005). One Classroom at a Time? Teacher Isolation and Community Viewed Through the Prism of the Particular [Versión Electrónica]. *Teachers College Record*, 107(4), 783-802.
- Pruzzo, V. (2004). Un Tema Abierto a la Polémica: Los Aportes de la Investigación a la Práctica Educativa [Versión Electrónica]. UNLPam, 24-33.
- Ramos de Carvalho, E.M. (2009). Directorio de Asociaciones de Bibliotecarios y Profesiones Afines de América Latina y el Caribe. Recuperado el 27 de abril de 2009, de <http://archive.ifla.org/VII/s27/pub/Directorio-LAC.pdf>
- Rusch, E.A. (2005). Institutional Barriers to Organizational Learning in School Systems: The Power of Silence [Versión Electrónica]. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 83-120.
- Sánchez Díaz de Rivera, J. (2009). Condiciones para el desarrollo de comunidades de construcción de conocimiento con el soporte del Knowledge Forum en entornos de educación superior. Recuperado el 27 de abril de 2009, de http://www.tesisexarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0220109-112323/JS DR_TESIS.pdf
- Sax, C., y Fisher, D. (2001). Using Qualitative Action Research to Effect Change: Implications for Professional Education [Versión Electrónica]. *Teacher Education Quarterly*, 28(2), 71-80.

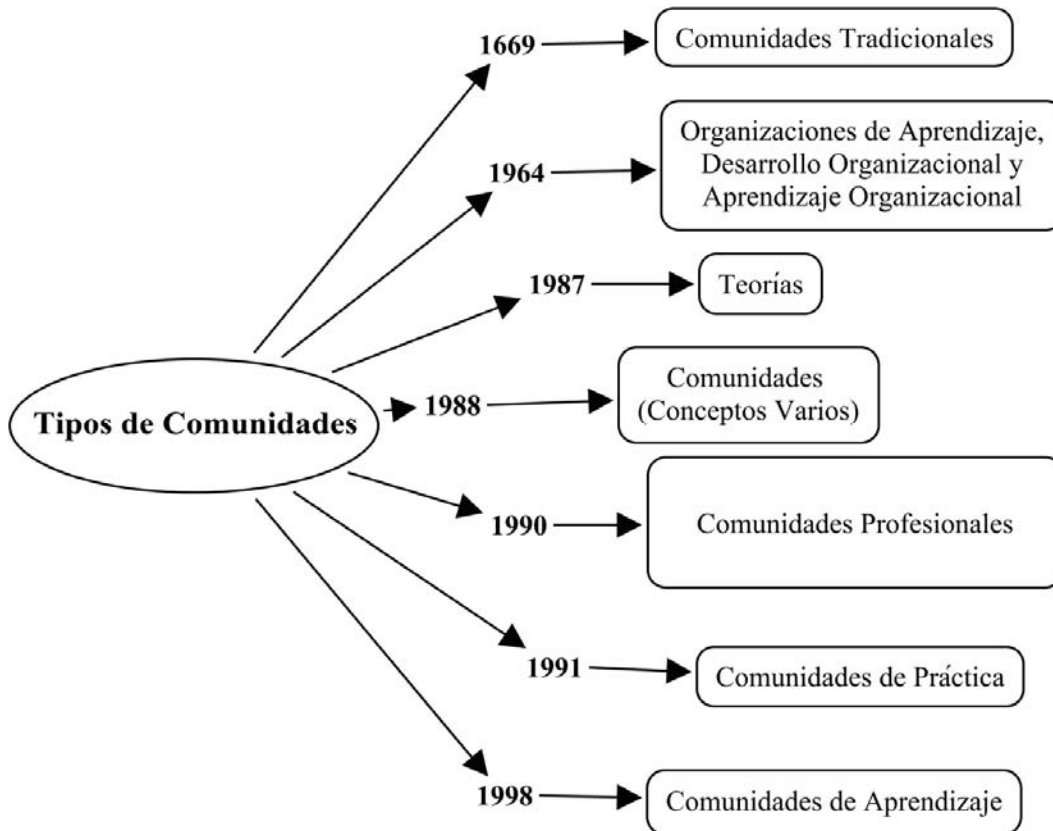
- Scribner, J.P., Cockrell, K.S., Cockrell, D.H., y Valentine, J.W. (1999). Creating Professional Communities in Schools through Organizational Learning: An Evaluation of a School Improvement Process [Versión Electrónica]. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 130-160.
- Siles González, I. (2005). Comunidades en línea historia, comunicación y tecnología en la emergencia de colectivos mediáticos [Versión Electrónica]. *Revista de Ciencias Sociales*, III-IV(110), 127-137.
- Smith, M. K. (2009). Donald Schön: learning, reflection and change. Recuperado el 27 de abril de 2009, de www.infed.org/thinkers/et-schon.htm
- Stair, A. (1994). Education as a Cultural Activity: Stories of Relationship and Change [Versión Electrónica]. *Canadian Journal of Education*, 19(2), 121-127.
- Steel, C., y Craig, E. (2006). Reworking Industrial Models, Exploring Contemporary Ideas, and Fostering Teacher Leadership [Versión Electrónica]. *Phi Delta Kappan*, 87(9), 676-680.
- Supovitz, J.A. (2002). Developing Communities of Instructional Practice [Versión Electrónica]. *Teachers College Record*, 104(8), 1591-1626.
- Turnbull Muñoz, F. (2005). Industria de la Información en México: Estado Actual y Prospectiva. Ponencia presentada en el Foro Transfronterizo de Bibliotecas. Chihuahua, Chihuahua, México.
- Webber, C.F., y Robertson, J.M. (2004). Internationalization and Educators' Understanding of Issues in Educational Leadership [Versión Electrónica]. *The Educational Forum*, 68(3), 264-275.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press

- Wenger, E., McDermott, R., y Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*. Boston, MA, EUA: Harvard Business School Publishing.
- Wesley, P.W., y Buysse, V. (2001). Communities of Practice: Expanding Professional Roles to Promote Reflection and Shared Inquiry [Versión Electrónica]. *Topics in Early Childhood*, 21(2), 114.
- Wilkinson, K.P. (1991). *The community in rural America*. Westport, EUA: Greenwood Press.
- Willinsky, J. (2005). Just say know? Schooling the knowledge society [Versión Electrónica]. *Educational Theory*, 55(1), 97.
- Wohlstetter, P., Malloy, C.L., Chau, D., y Polhemus, J.L. (2003). Improving Schools Through Networks: A New Approach to Urban School Reform [Versión Electrónica]. *Educational Policy*, 17(4), 399-430.
- Wood, D. (2007). Teachers' Learning Communities: Catalyst for Change or a New Infrastructure for the Status Quo? [Versión Electrónica]. *Teachers College Record*, 109(39), 699-739.
- York-Barr, J., y Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings from Two Decades of Scholarship [Versión Electrónica]. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-317.
- Zuber-Skerritt, O. (2005). Model of Values and Actions for Personal Knowledge Management [Versión Electrónica]. *Journal of Workplace Learning*, 17(1/2), 49.

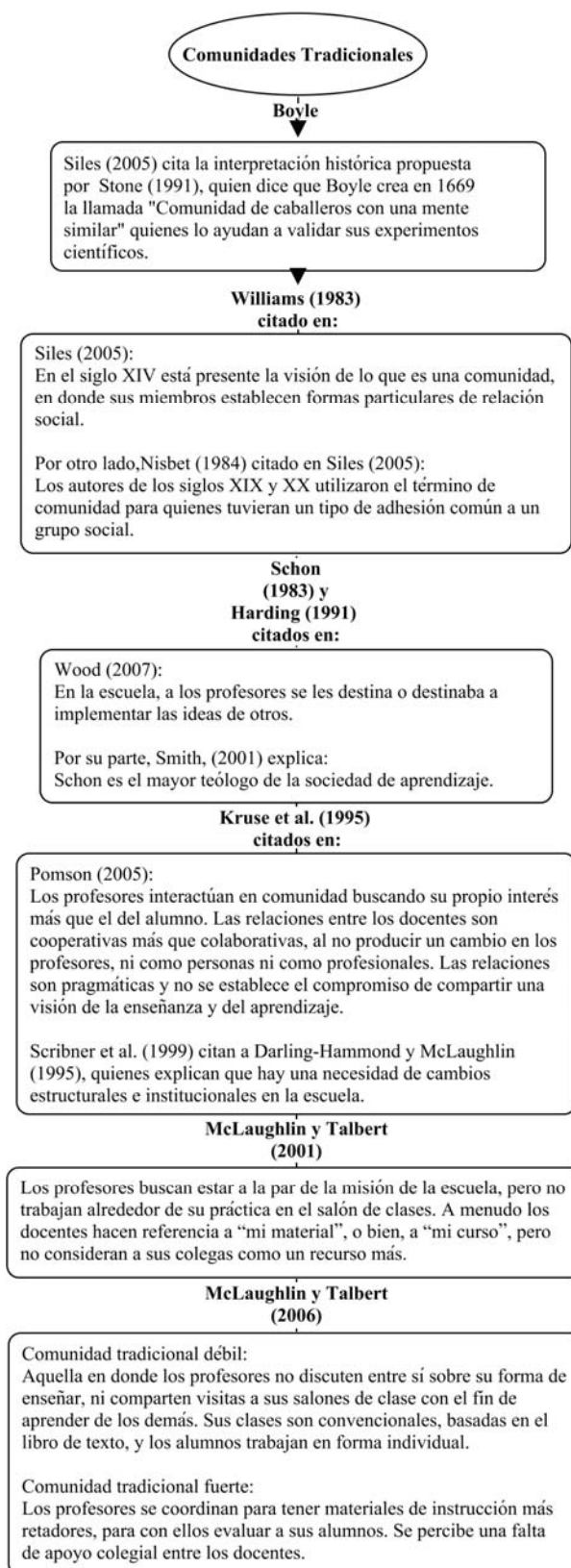
Anexo 1: Lista de códigos utilizados

Codificación	Significado	Seudónimo
SP	Escuela participante	Escuela San Pedro
BJ	Escuela participante	Escuela Benito Juárez
MTY	Escuela participante	Escuela Monterrey
SN	Escuela participante	Escuela San Nicolás
SP1	Profesor participante	Profesor San Pedro 1
SP2	Profesor participante	Profesor San Pedro 2
BJ1	Profesor participante	Profesor Benito Juárez 1
BJ2	Profesor participante	Profesor Benito Juárez 2
MTY1	Profesor participante	Profesor Monterrey 1
MTY2	Profesor participante	Profesor Monterrey 2
SN1	Profesor participante	Profesor San Nicolás 1
SN2	Profesor participante	Profesor San Nicolás 2
PNP	Profesor no participante	Escuela no Participante
DSP	Director participante	Director San Pedro
DBJ	Director participante	Director Benito Juárez
DMTY	Director participante	Director Monterrey
DSN	Director participante	Director San Nicolás
DNP	Director no participante	Director Escuela no Participante
TPP	Técnico participante	Técnico Pedagógico Primaria
TPS	Técnico participante	Técnico Pedagógico Secundaria
TPSE	Técnico participante	Técnico Pedagógico Organismo Público Educativo
CI	Coordinador participante	Coordinador por parte del Instituto
Ep	Tipo de participación	Entrevista a Profundidad
EP 1 al 9	Tipo de participación	Entrevista a Profundidad 1 al 9
Po	Tipo de participación	Proceso de Observación
Poa	Tipo de participación	Proceso de Observación Pedagógica
Pob	Tipo de participación	Proceso de Observación Tecnológica
Po 1 al 6	Tipo de participación	Proceso de Observación en salones de clase 1 al 6
Nc	Tipo de participación	Notas de Campo
Gd	Tipo de participación	Grupo de Discusión
Pi	Tipo de participación	Plática Informal

Anexo 2: Tipos de comunidades



Anexo 3: Comunidades tradicionales



Anexo 4: Organizaciones de aprendizaje

Organizaciones de Aprendizaje, Desarrollo Organizacional y Aprendizaje Organizacional

Drucker (1964)
citado en:

(Willinsky, 2005):
Empieza a utilizar el término de Organizaciones de Aprendizaje.

Por su parte (Fernández, 2008) opina:
La visión de Drucker de la sociedad industrial se fundamenta en la filosofía liberal industrial, basada en las personas y en su aspiración al progreso económico y a la justicia social.

Senge (1990), citado en:

Willinsky (2005):
Popularizó el término de organizaciones de aprendizaje en su libro La Quinta Disciplina.

Senge (1990) es igualmente citado por Wesley y Buysse (2001):
Las organizaciones de aprendizaje son ampliamente conocidas en el campo de los negocios y del desarrollo organizacional, e indica que la suma del aprendizaje individual genera cambios directos en la organización que van más allá de la suma de sus partes.

Starkey (1996) citado en:

Wesley y Buysse (2001):
Describe a las organizaciones de aprendizaje como aquellas en donde se lleva a cabo la reflexión y la investigación.

Lashway (1998) citado en:

Rusch (2005):
Se refiere a las organizaciones de aprendizaje como aquellas en donde la gente tiene un compromiso personal y un sentido de comunidad con un alto grado de eficacia acerca de las personas y también un alto sentido sobre el potencial de cambio de su medio ambiente, por lo que asumen una responsabilidad colectiva para las operaciones y mejoras de su escuela, comprometiéndose en el proceso de cambio y reconociendo la interdependencia del sistema, considerando que las relaciones de trabajo son de influencia mutua y que se deben abrir ante discusiones por lo regular consideradas como indiscutibles. En estas organizaciones se comparten normas, valores y creencias, hay una motivación individual y colectiva para aprender por medio de una intensa comunicación, de diálogo, de pensamiento reflexivo y de una persistente investigación.

Anexo 5: Teorías

Teorías

Schon (1987)
citado en:

Buysse, Sparkman y Wesley (2003):
La teoría de la práctica reflexiva es un término asociado a Schon.
Por otro lado, Lagemann (2003):
Schon a su vez se influenció del filósofo y educador americano Dewey, relacionado con el constructivismo.
Lagemann cita a Henson (2003):
En la época de Dewey había un "desdén evidente hacia los estudios de educación" (p.550).
Las ideas de Dewey [apoyaban] las clases abiertas y los programas diseñados por los maestros, (p.556)

Schein (1992), citado en :

Scribner et al. (1999):
Relaciona la teoría del aprendizaje organizacional con las comunidades profesionales.

**Galbraith (1994) y Mohrman,
Cohen & Mohrman (1995)**
citados en:

Supovitz (2002):
Los define como los teólogos que argumentan que los equipos de trabajo responden efectivamente en las comunidades de práctica instructiva, al reaccionar a las presiones de mejorar el medio ambiente competitivo.

Newmann y Wehlage (1995)
citados en:

Supovitz (2002):
La teoría de la acción basada en equipos tiene la premisa de que, en las escuelas, el trabajo en equipo ayudará a desarrollar más la cultura colaborativa enfocada en las prácticas de la instrucción y este enfoque repercutirá en más altos niveles educativos en los alumnos.

**Bjork & Richardson (1997)
y Hanson (2001) citados en:**

Rusch (2005):
La teoría institucional explica que los líderes que trabajan en un ambiente educativo institucionalizado apoyan a la homogeneidad, inhibiendo a la innovación.

Wertsch (1995)
citado en:

Hung, Tan y Koh (2009):
La investigación sociocultural es en donde el aprendizaje es visto desde una participación en actividades colectivas-comunales en un contexto social.
Hung et al. (2009) citan a Lave y Wenger (1991):
La adquisición del conocimiento es vista como la apropiación de otros [conocimientos] a través de la estructura social.
Hung et al. (2009) citan a Roth (2002):
El aprendizaje y la participación no pueden ser vistos en forma separada.

Wenger (1998) citado en:

Supovitz (2002):
Wenger desarrolló la teoría social del aprendizaje, que tiene cabida en las comunidades de práctica.

Hegel, Marx, Vygotsky, Leont'ev, Lave, Engeström
comentados en:

Sánchez (2009):
La corriente sociocultural enfatiza el origen social del conocimiento y que tiene su origen en la teoría social, basa sus raíces en Hegel, educador europeo que enfatizaba en la educación basada en el aprendizaje.
Henson (2003):
[La corriente sociocultural] se basa en Marx, filósofo, economista y revolucionario activista alemán (Adler, s.f.), en Vygotsky, sociólogo ruso del siglo 20, y la expresan hoy Lave y Engeström. "Esta corriente ha dado lugar a teorías como el análisis de la conversación, la cognición situada, la teoría de la práctica social y la teoría de la actividad" (p. 33).
Hung, Tan y Koh (2009):
La teoría de la actividad es el marco para analizar las estructuras de actividad inherentemente concebidas a través de la perspectiva de la investigación sociocultural, como las actividades de enseñanza y aprendizaje basadas en la corriente epistemológica constructivista.
Las raíces de esta teoría están en los trabajos de Leont'ev (1978), Vygotsky (1978, 1981) y en las orientaciones Marxistas.
El constructivismo se avoca en la construcción del conocimiento desde un contexto sociocultural, a través de actividades significativas, las cuales tienen su apoyo en las comunidades de aprendizaje y en las comunidades de práctica.

Anexo 6: Comunidades (conceptos varios)

Comunidades (Conceptos Varios)

**Driscoll y Bryk;
(1988) citados en:**

Miller y Rowan (2006):
Realizaron investigaciones para convertir a las escuelas en comunidades debido a la necesidad de reestructura de las mismas. Se enfocaron en la construcción de comunidades de alumnos y en la simplificación de la organización escolar.

Por su parte, (Little, 1988):
Surge el movimiento de profesionalización de los docentes

**Barab y Duffy
(2000) citados en:**

Buysse, Sparkman y Wesley (2003):
Hay intentos anteriores de introducir el concepto de comunidades dentro de la investigación y la práctica: Comunidades de Aprendices y Pensadores, Comunidades de Investigadores, Comunidades de Aprendizaje y Comunidades de Construcción del Conocimiento.

Lo que distingue a las comunidades de práctica es el desarrollo del ser a través de la participación en la comunidad,

Se debe legitimar la participación comunitaria que los lleva al desarrollo del ser.

Wesley y Buysse (2001)

Hay aspectos en común entre las distintas prácticas, como las comunidades de práctica, las organizaciones de aprendizaje, la investigación en la acción y las comunidades de aprendizaje en la educación superior y en el desarrollo profesional escolar.

Todas ellas tienen en común el enfatizar en la necesidad de un incremento del diálogo interactivo entre profesionales sobre el conocimiento y la práctica profesional, siendo la reflexión y la investigación su parte central para lograr mejoras en la práctica.

**Campos, Laferrère y Harrasim
(2001) son citados en:**

Siles (2005):

Definen a las comunidades de aprendizaje:
Aquellas "constituidas con fines educativos y según distintos niveles de enseñanza" (p.134).

Definen a las comunidades de práctica:
"En el sentido enunciado por Etienne Wenger (1999), es decir, espacios donde el aprendizaje social y la identidad de los individuos se construyen gracias a prácticas de participación e intercambios de significados. Son generalmente asociadas a espacios profesionales u organizacionales" (p.134).

Willinsky (2005)

Los términos como: inteligencia colectiva, organizaciones de aprendizaje, comunidades de aprendizaje, sistema de pensamiento y mejora continua, están relacionados con la construcción del conocimiento a través de un intenso entrenamiento hacia el profesor, para que se puedan ofrecer mayores oportunidades a los alumnos con niveles de logro más bajos, proveyendo de estructuras y recursos que apoyen a las prácticas de los docentes y donde se demuestre la mejora de los alumnos al comparar los resultados de sus pruebas.

Giles y Hargreaves (2006)

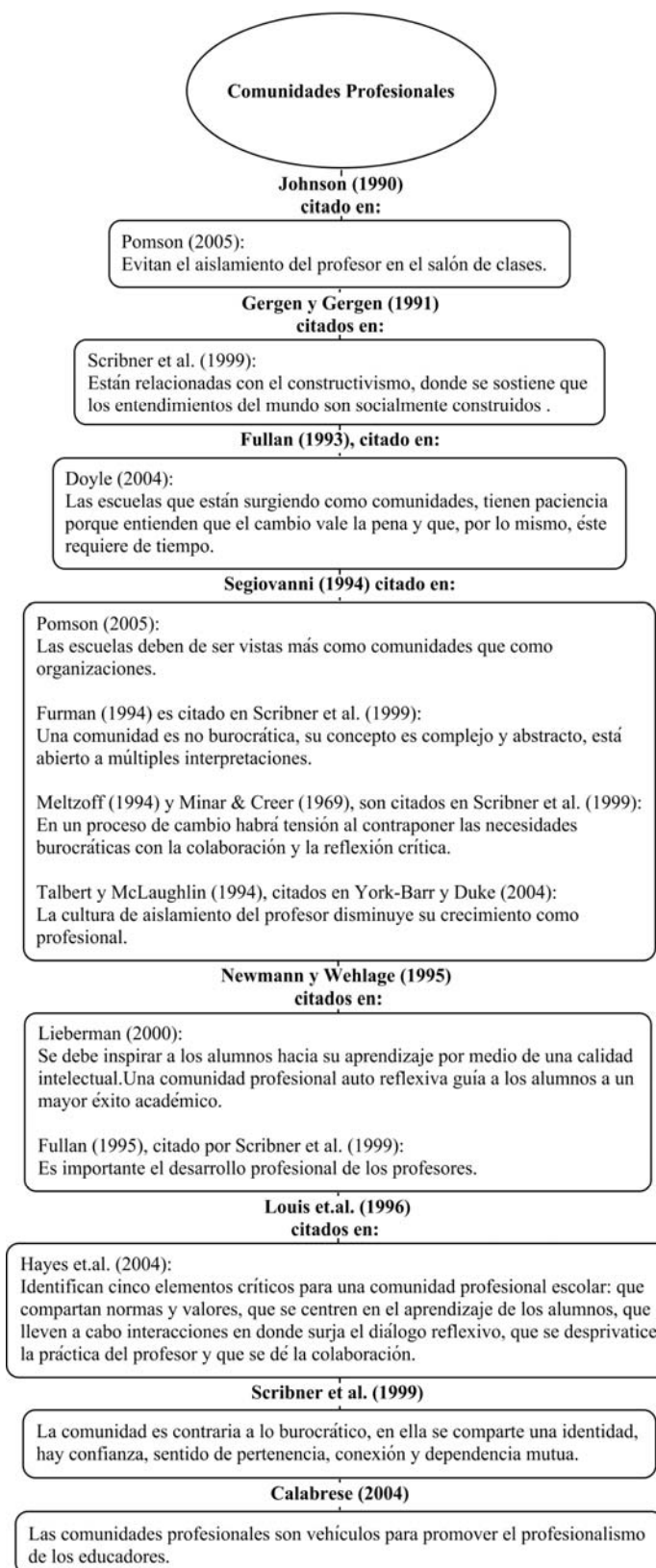
Concuerdan con lo escrito por Wenger (1998) sobre las comunidades de práctica, y dicen que para que éstas logren mejoras educativas, también deben de operar como comunidades profesionales de aprendizaje.

Gajda y Koliba (2008)

La multitud de nomenclaturas utilizadas para describir la colaboración de profesores ha hecho prácticamente imposible distinguir entre lo efectivo y lo inefectivo de los equipos.

Se ha utilizado excesivamente el término de comunidades profesionales de aprendizaje, esto pone en peligro su valor para los educadores pues no hay un significado del concepto de colaboración de profesores.

Anexo 7: Comunidades profesionales



Anexo 8: Comunidades de práctica

Comunidades de Práctica

Lave y Wenger (1991); Wenger (1998); Wesley y Buysse (2001) y Buysse, Sparkman & Wesley (2003) citados en:

Gajda y Koliba (2008):

El término fue utilizado por primera vez para describir las formas en que los grupos generan un conocimiento compartido y reflexionan sobre sus prácticas compartidas. Citan a Wesley (2003) quien describió al marco de las comunidades de práctica como un cambio necesario debido al poco entendimiento al describir el pensamiento humano, promoviendo la práctica de la comunicación para generar aprendizaje.

LaBoskey (1994), Han (1995) y Hatton y Smith (1995) citados en:

Buysse, Sparkman Wesley (2003):

En el campo de la educación, surgieron como respuesta a algunas barreras para el desarrollo profesional universitario, ya que: al preparar a los futuros profesores, separaban la investigación de la práctica, conduciendo con ello al aislamiento de la enseñanza, a las fallas o pobreza de marcos teóricos articulados para adoptar prácticas educativas específicas y a la falta de un consenso acerca de las metas de la educación y de lo que constituyen sus prácticas recomendadas.

Wenger (1998)

Comparten recursos históricos y sociales, y su objetivo primordial es el de generar aprendizaje. En ellas, cada uno de sus miembros tiene su propia teoría de lo que es el mundo y su propia forma de entenderlo. Es dentro de estas comunidades en donde se desarrollan ideas, se negocian y se comparten. Sus miembros deben de tener un compromiso mutuo, trabajar por una misma meta y compartir un inventario, como las acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que se han vuelto parte de su práctica, para que se puedan definir como de su pertenencia. Dado que las comunidades de práctica no están aisladas, el mundo se convierte en su mejor recurso educativo. Hay algunas comunidades que, aún teniendo una configuración social, viven situaciones de marginación que no permite que puedan ser consideradas como comunidades de práctica sino que más bien se pueden considerar como una red de prácticas. La diferencia entre las comunidades de práctica y las entidades organizacionales se basa en que estas últimas negocian su propia meta, surgen, se desarrollan y terminan en respuesta a eventos institucionales y le dan forma a sus propios límites, congruentes con los de la institución.

Wesley y Buysse (2001)

Su concepto no se origina en el campo del desarrollo organizacional, por lo que no es tan ampliamente conocido como las organizaciones de aprendizaje. A veces se utiliza el término de comunidades de aprendizaje para referirse también a las comunidades de práctica. Las comunidades de práctica pueden trascender más allá de sus fronteras organizacionales y geográficas, por lo que esto marca una diferencia entre otro tipo de aproximaciones. También se distinguen en que sus miembros pueden tener diferentes procedencias o trayectorias, pero se relacionan por un conjunto común de intereses centrales que los mantiene unidos en una comunidad. Otra distinción es que comparten nuevo conocimiento y productos que emergen a través del tiempo. Su mayor promesa quizá esté en la posibilidad de aprovechar las diversas experiencias, no solamente de maestros, sino también de la comunidad académica, como administrativos, alumnos o padres de familia.

Wenger, McDermott y Snyder (2002)

Están formadas por grupos de personas que trabajan con objetivos a corto y largo plazo, comparten dudas, problemas o su pasión por algún tema, que al tratarlas en grupo, les permite profundizar sus conocimientos debido al espíritu de investigación que se genera y al incremento de la habilidad para innovar. Se establecen relaciones personales y un sentido de identidad y pertenencia. Se genera un grado de estabilidad mayor al que tienen los equipos de trabajo, los cuales empiezan y terminan de acuerdo a la duración de los proyectos en los que estén involucrados. Es más probable que la gente de las comunidades se siga frecuentando a través de su vida laboral, independientemente de cualquier cambio profesional que experimenten, ya que su pertenencia en la comunidad es informal y voluntaria, por lo tanto, más estable. Muchas comunidades naturales no llegan a crecer más allá de lo que es una red de amigos, por alguna falla que no logra atraer a nuevos participantes.

Buysse, Sparkman y Wesley (2003)

Tienen un ciclo de reproducción con la habilidad de renacer en sí mismas dejando atrás los "viejos tiempos" dando entrada a nuevos miembros.

Por su parte, McDonald y Klein (2003):

Marcan una distinción para las comunidades de práctica colaborativas, al decir que se enfocan en la reestructuración y cambio de cultura del ambiente de trabajo de los profesores.

Wood (2007)

Han sido recomendadas recientemente debido al éxito que han tenido al promover la colaboración entre profesores y por hacer su práctica pública.

Anexo 9: Comunidades de aprendizaje

Comunidades de Aprendizaje

**Resnick y Hall
(1998) citados en:**

Supovitz (2002) :
Basadas en el conocimiento constructivista. Aprendizaje basado en el esfuerzo.
Buscan que todos los alumnos cumplan con el estándar.

Sax y Fisher (2001)

Usan la investigación en la acción. Se conceptualizan, implementan y evalúan las prácticas.

McLaughlin y Talbert (2001):
El profesor participa en la investigación.
Colaboración para construir un conocimiento compartido.
Buscan mayores oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos.
Los profesores se fortalecen al aprender de sus prácticas.
Se genera el conocimiento de práctica, pues basa su enseñanza en investigaciones y teorías realizadas dentro de su entorno.

Buysse, Sparkman y Wesley (2003)

Trabajo colaborativo con enfoque en la enseñanza-aprendizaje.
Usan las evaluaciones y los datos para evaluar el progreso de los alumnos.
Los cambios no son rápidos ni superficiales.
Busca el aprendizaje colectivo para la mejora continua.
Comparten una visión.
Guardan la memoria colectiva.

Little (2003):
Identifican y examinan los problemas dados en la práctica.
Comparten dudas, comentarios, objetos, etc..
Se conducen como profesores aprendices para la mejora de sus prácticas.

McLaughlin y Talbert (2006)

Conocimiento para la práctica: todavía no se ha determinado la mejor práctica.

Conocimiento de práctica: cuando en conjunto se toma la decisión sobre la práctica más adecuada para el desarrollo de los alumnos.

La colaboración entre profesores no significa necesariamente que se logre formar una comunidad de aprendizaje.

Debe haber un proceso para el cambio de cultura de la escuela en donde se enfoquen en la instrucción, haya un ambiente efectivo, la administración ofrezca un apoyo proactivo y exista liderazgo entre los profesores.

Gajda y Koliba (2008)

Los profesores almacenan, recuperan, examinan, transforman, aplican y comparan sus conocimientos y experiencias sobre la práctica.

Anexo 10: Recomendaciones de la prueba piloto

	Pregunta original	Comentario recibido en prueba piloto	Pregunta definitiva
Compromiso mutuo	¿Algunos profesores han dejado de trabajar en la comunidad de práctica o en las escuelas como resultado del inicio de las nuevas prácticas educativas que surgen del proyecto de escuelas públicas?	Cambiar “del proyecto de escuelas públicas” por “de la comunidad”	¿Algunos profesores han dejado de trabajar en la comunidad o en sus escuelas como resultado del inicio de las nuevas prácticas educativas que surgen de la comunidad? ¿Cuáles fueron los motivos?
	¿Considera equitativa la distribución de la carga de trabajo entre los miembros de la comunidad de práctica?	Cambiar “comunidad de práctica” por “comunidad”	¿Considera equitativa o hay desigualdad en la distribución de la carga de trabajo entre los miembros de la comunidad?
	¿Hay desigualdad en la distribución de la carga de trabajo de los miembros de la comunidad de práctica? ¿Considera equitativa la distribución de la carga de trabajo entre los miembros de la comunidad?	Se refieren a lo mismo	¿Considera equitativa o hay desigualdad en la distribución de la carga de trabajo entre los miembros de la comunidad?
Meta compartida	¿La comunidad toma decisiones sobre sus prácticas educativas y el aprendizaje de los alumnos? ¿Las decisiones que se toman se informan a todos los miembros de la comunidad?	Se refieren a lo mismo	¿La comunidad toma decisiones sobre sus prácticas educativas y el aprendizaje de los alumnos? De ser así, ¿las decisiones que se toman se informan a todos los miembros de la comunidad?
	¿Se resuelven en el momento o lo antes posible los conflictos que van surgiendo de la participación comunitaria?	Ya se está dando por un hecho que sí	¿Se resuelven a tiempo los problemas, si los hay, que van surgiendo en la comunidad?
Liderazgo	¿Considera que, dentro de la comunidad de práctica, existen líderes entre los profesores, formales o informales?	En todo grupo siempre hay líderes formales e informales	¿A qué profesores, dentro de la comunidad, considera como líderes informales? ¿Por qué? ¿A qué personas considera como líderes formales de la comunidad? ¿Por qué?

	Pregunta original	Comentario recibido en prueba piloto	Pregunta definitiva
	¿Los líderes son seleccionados con un propósito?	Al seleccionar a los líderes siempre se cumple con un propósito (que muchas veces no es el general o deseable)	¿Cuál es el propósito que cumplen los líderes informales en la comunidad? ¿Cuál es el propósito que cumplen los líderes formales en la comunidad?
	¿El diálogo entre los miembros de la comunidad se lleva a cabo bajo los principios de igualdad o se percibe el dominio de una persona o grupos de personas durante el mismo?	Mejorar redacción	¿El diálogo entre los miembros de la comunidad se lleva a cabo bajo los principios de igualdad (participación colectiva) o se percibe el dominio de una persona o grupos de personas (individualismo) durante el mismo?
Inventario producido	¿Las acciones que llevan a cabo como comunidad de práctica están generalmente relacionadas con la mejora en la instrucción y con el aprendizaje de los alumnos?	Mejorar redacción	¿Qué fin tienen las acciones que llevan a cabo como comunidad? ¿Mejorar la instrucción? ¿Qué acciones llevan a cabo? ¿Mejorar el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué acciones llevan a cabo?
	¿Usted u otros miembros de la comunidad de práctica se basan más en rumores, anécdotas o recuerdos para evaluar el resultado o mérito de sus prácticas educativas?	Mejorar redacción	¿Cómo evalúan los resultados de las acciones que llevan a cabo como comunidad? (¿toman decisiones?)
	¿Evalúan la información sobre el resultado de sus prácticas educativas públicamente dentro de la comunidad de práctica y esto contribuye al diálogo y a la toma de decisiones?	Mejorar redacción	¿Cómo evalúan el resultado de las nuevas estrategias o prácticas que llevan a cabo como comunidad? (¿Anécdotas, recolectan datos?)
Conexiones internas o externas entre sus miembros	¿Las acciones de los miembros de la comunidad tienden más al individualismo o participan colectivamente?	Mejorar redacción	Para usted, ¿cuándo es conveniente trabajar solo y cuándo es conveniente trabajar con colegas? ¿Le agrada trabajar colaborativamente con sus compañeros? ¿Cuáles son los puntos a favor y en contra de trabajar colaborativamente en la comunidad vs. en forma individual?

Anexo 11: Entrevista Piloto

Realizada a: Coordinadora del proyecto Escuela de Clase Mundial

Presentación

1. Estudios realizados (normalista, licenciatura, maestría)
Tengo una maestría.
2. Tiempo en la docencia
Cuento con 20 años de experiencia en la docencia.
3. Nivel educativo en que trabaja.
He trabajado en primaria, secundaria, preparatoria y profesional.
Actualmente colaboro en el Proyecto Escuela de Clase Mundial impartiendo cursos a los maestros.
4. Motivaciones para dedicarse a la docencia
Me gusta e interesa la docencia y lo que hago en la actualidad.

Compromiso Mutuo

5. ¿Cómo define usted el rol de un profesor colaborativo?
Al trabajar y aprender juntos se crea una sinergia que ayuda al logro de objetivos del proyecto Escuelas de Clase Mundial para lograr la meta común.
6. ¿Es usted un profesor colaborativo? Si así se considera, describa en qué colabora.
Sí, compartiendo experiencias de aprendizaje, estrategias, técnicas y actividades didácticas que sí me han funcionado en mi experiencia en el aula y también aprendiendo de los compañeros de escuelas privadas y públicas.
7. ¿Cuáles son las ventajas que ve del trabajo colaborativo en la comunidad de Escuelas de Clase Mundial?
En primer lugar se rompieron los paradigmas del maestro aislado para darle paso al maestro en colaboración, se ha descubierto el valor de trabajar y aprender juntos.
8. ¿Cuáles son las desventajas que ve del trabajo colaborativo en la comunidad ECM?
Desventajas no, un inconveniente es la falta de tiempo para las reuniones porque algunos maestros tienen doble trabajo y diferentes horarios.
9. ¿Cuál es el reto más difícil para establecer trabajo colaborativo entre colegas en la comunidad ECM?
Romper viejos paradigmas sobre la educación tradicional, por ejemplo, el celo profesional, la idea de que el maestro es el centro de atención o que el

maestro tiene el saber absoluto, o que no se asuman los roles que correspondientes.

10. ¿Hay tensión profesional o desacuerdos entre los miembros de la comunidad?
Uno de los aspectos que pudieran crear cierta tensión para los directivos de las escuelas es la movilidad de los maestros base, ya que esto obstaculiza la continuidad de plan de trabajo de Escuela de Clase Mundial.
11. ¿Considera equitativa o hay desigualdad en la distribución de la carga de trabajo entre los miembros de la comunidad?
En mi caso no aplica ya que colaboro impartiendo clases al grupo de maestros, pero no trabajo con ellos en sus escuelas.
12. ¿Algunos profesores han dejado de trabajar en la comunidad o en sus escuelas como resultado del inicio de las nuevas prácticas educativas que surgen de la comunidad?
Sí.
13. ¿Cuáles fueron los motivos?
Cambios porque eran maestros de base y no de plaza o por encontrar escuelas más cercanas a la vivienda o simplemente porque estar en Escuela de Clase Mundial implica cambios y preparación

Meta compartida

14. ¿Cuál es el objetivo de los miembros de la comunidad?
Implementar el modelo i-PAL Systems (Sistemas innovadores de aprendizaje y atención personalizada) en Escuela de Clase Mundial a través de compartir estrategias y técnicas didácticas, el uso de la tecnología para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje, así como en la supervisión como una forma de acompañamiento y mentoría dentro de un proceso de mejora continua en los ambientes de aprendizaje.
15. ¿Qué fin tienen las acciones que llevan a cabo como comunidad? ¿Mejorar la instrucción? ¿Qué acciones llevan a cabo? ¿Mejorar el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué acciones llevan a cabo?
i-PAL Systems se enfoca en el aprendizaje de los alumnos y a través de la implementación de este sistema innovador de aprendizaje los alumnos puedan alcanzar niveles académicos de calidad mundial a través del desarrollo de competencias en las áreas verbal- lingüística y lógico-matemática, utilizar diferentes estrategias técnico-pedagógicas para enriquecer la práctica docente y desarrollar ambientes innovadores de aprendizaje y conocer, implementar y replicar i-PAL Systems como un modelo educativo que responde a las necesidades de aprendizaje en la educación en siglo XXI.
16. ¿Qué idea tiene respecto al propósito de reunirse para colaborar dentro de la comunidad?
Contamos con reuniones de capacitación semanal a los directores y técnicos pedagógicos para que ellos, a su vez, compartan en las sesiones técnicas con

sus maestros. En estas reuniones compartiremos diferentes estrategias y técnicas didácticas enfocadas a enriquecer la práctica docente y para un aprendizaje significativo de los alumnos, además se comparten experiencias, conocimientos, información, dudas o posibles problemas que pudieran surgir en el proceso de supervisión y evaluación de la práctica docente y juntos, buscamos soluciones oportunas. Cabe mencionar que la asistencia a estas reuniones semanales es casi perfecta.

17. ¿Se resuelven a tiempo los problemas, si los hay, que van surgiendo en la comunidad?

Tratamos de atender y solucionar los problemas oportunamente
Mencione algo que hayan aprendido juntos en la comunidad, describa algo que les ayude a responder mejor a problemas. La exitosa implementación del modelo educativo i-PAL Systems se basa principalmente en el deseo y la disposición de los directores y del personal docente de ser parte de un proceso de transformación educativa que consiste en un compromiso de participación por dos años en el programa de capacitación anual y mentoría semanal.

18. ¿La comunidad toma decisiones sobre sus prácticas educativas y el aprendizaje de los alumnos? De ser así, ¿las decisiones que se toman se informan a todos los miembros de la comunidad?

En el proyecto de ECM se fundamenta en la filosofía educativa i-PAL que se edifica en la colaboración y la comunidad... mantiene la comunicación efectiva, la transparencia, la cooperación y el consenso, etc.,

19. ¿Como miembro de la comunidad inicia, mantiene, desarrolla y/o suspende una práctica educativa como resultado de la toma de decisiones comunes?

Sí se está dando eso en las escuelas, pero en diferentes niveles.

Inventario producido

20. Al dialogar o discutir entre los miembros de la comunidad ¿a qué temas llegan?
Todos los temas a tratar están enfocados a la mejora y evaluación continua tanto de los procesos de aprendizaje como en la enseñanza

21. ¿De qué manera comparten en la comunidad los resultados de aplicar las nuevas prácticas educativas en sus escuelas?

Durante las juntas con directores y coordinadores, ellos muestran evidencias de las prácticas realizadas por los maestros.

22. ¿Cómo evalúan el resultado de las nuevas estrategias o prácticas que llevan a cabo como comunidad?

A través del programa de Supervisión y Evaluación de la práctica docente ECM.

Los técnicos pedagógicos y directores, en su rol de supervisores, contribuyen a la formación de los docentes y les apoyan para mejorar las prácticas educativas en las escuelas mediante del proceso de supervisión, para eso, es imprescindible cambiar el enfoque de “supervisión como inspección” al de “supervisión como reflexión y ayuda colaborativa” y así propiciar el

crecimiento profesional, la mejora continua, la transformación del proceso de aprendizaje en el aula, etc., para lograr la educación de calidad mundial que nuestros alumnos merecen.

Dentro de este programa se cuenta con lineamientos muy claros y se incluyen diversos formatos de observación, plan de mejora, evaluación, etc., que servirán de guía para los técnicos pedagógicos y directores de las escuelas encargados de implementar este programa

23. Si recolectan datos sobre el desempeño de los alumnos ¿cómo los utilizan, es decir, de qué forma los analizan y qué tipo de información generan?
Además de las observaciones formales e informales que contempla en programa de Supervisión de Escuelas de Clases Mundial, también se hace por medio de pruebas estandarizadas como ENLACE y Brigance; además contamos con un evaluador externo, de la Secretaría de Educación del estado de Nuevo León, quien se encarga de documentar, informar y validar el proyecto con base a los resultados obtenidos en diversas investigaciones de campo.

24. ¿Cómo evalúan los resultados de las acciones que llevan a cabo como comunidad? Considero que esta pregunta ya la respondí anteriormente.

Conexiones internas o externas entre sus miembros

25. ¿Qué piensa del trabajo aislado de los profesores?
En el siglo XXI no es posible concebir el trabajo aislado ya que la colaboración es una de las competencias más importantes que demanda la educación en el mundo actual, no podemos buscar esa competencia en el alumno si el maestro no la ha desarrollado.
26. Para usted, ¿cuándo es conveniente trabajar solo y cuándo es conveniente trabajar con colegas?
El trabajo con colegas es conveniente cuando se trata de compartir nuevas prácticas educativas. El trabajar solo es necesario cuando se trata de evaluar a los alumnos.
27. ¿Le agrada trabajar colaborativamente con sus compañeros? ¿Cuáles son los puntos a favor y en contra de trabajar colaborativamente en la comunidad vs. en forma individual?
Se aprende más de los demás maestros durante la colaboración, por lo que prefiero el trabajo colaborativo.
28. ¿Puede usted describir alguna de las formas en que colabora o los tipos de intercambio que existen entre los miembros de la comunidad?
En mi caso colaboro con los directores de escuelas del proyecto Escuela de Clase Mundial compartiendo técnicas de enseñanza e intercambiando opiniones sobre las mismas.
29. ¿En qué otro tipo de actividades colabora con sus compañeros en la comunidad?
Cuando hay algunos eventos especiales, como recientemente, el Congreso de

Tecnología, después conversamos sobre la utilidad del mismo o sobre los nuevos aprendizajes.

30. ¿Le agrada que algunos miembros de su escuela le visiten o le observen en su salón? ¿Por qué sí, o por qué no? ¿En qué circunstancias ocurren las visitas?
Sí, porque es parte de un proceso de mejora continua y del desarrollo profesional
31. ¿Existen oportunidades para compartir y aprender con los profesores de su escuela las prácticas educativas aprendidas en la comunidad? ¿De qué manera comparten y usan el conocimiento?
Sí, a través del curso sello I y II, de los cursos de capacitación semana I y II, de las sesiones de consejo técnico en cada escuela, y a través del empleo de la tecnología (correo, blogs, wikis, etc.)

Liderazgo

32. ¿El diálogo entre los miembros de la comunidad se lleva a cabo bajo los principios de igualdad (participación colectiva) o se percibe el dominio de una persona o grupos de personas (individualismo) durante el mismo?
Es un diálogo basado en el respeto y en la colaboración o participación de todos por igual.
33. ¿A qué profesores, dentro de la comunidad, considera como líderes informales?
¿Por qué?
Hay algunos profesores que motivan a los demás y los convencen de la utilidad del proyecto. Estos profesores se distinguen por su entusiasmo y por su apertura.
34. ¿A qué personas considera como líderes formales de la comunidad? ¿Por qué?
A los directores de las escuelas, su liderazgo juega un papel preponderante para el buena implementación del proyecto ECM; a los técnicos pedagógicos y a los asesores del Proyecto ECM.
35. ¿Cuál es el propósito que cumplen los líderes informales en la comunidad?
Compartir con los compañeros los conocimientos y experiencias de aprendizaje para implementar el programa y replicar el modelo i-PAL Systems en las Escuelas de Clase Mundial.
36. ¿Cuál es el propósito que cumplen los líderes formales en la comunidad?
Capacitar, apoyar, orientar, supervisar a los docentes para la implementación de las estrategias y técnicas didácticas así como en el uso de la tecnología como una herramienta didáctica que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tiempo, espacio y recursos

37. ¿De qué manera la dirección (administración) de su escuela estimula la colaboración entre profesores? ¿Podría señalar algunos ejemplos?

Los directores de escuela llevan a cabo juntas de consejo técnico y durante las mismas, la mayor parte de su conversación gira en torno a la colaboración.

38. ¿Reciben reconocimiento, por parte de la administración, por su participación en la comunidad?
Al participar pueden ir subiendo escalafones para futuras promociones, este reconocimiento lo da la Secretaría de Educación de Nuevo León.
39. ¿Usted y los profesores miembros de la comunidad asisten periódicamente a las reuniones comunitarias?
Asisto en mi caso a todas, pues imparto los cursos a los profesores, y sí tenemos una excelente asistencia por parte de los profesores de las 8 escuelas.
40. ¿La cantidad de tiempo que dedican a participar en las comunidades, de alguna manera, la ven recompensada?
Pienso que además de la posibilidad de obtener alguna promoción, la recompensa que reciben es en cuanto a su desarrollo profesional.
41. ¿Qué tipo de tiempo dedicado a las reuniones prefiere tener para interactuar y colaborar, el formal o el informal?
Durante el tiempo formal imparto los cursos y los maestros se capacitan. Pero el tiempo informal es también muy enriquecedor, pues de ahí surgen ideas que se pueden aplicar después en el salón de clases.
42. ¿Cuando está con sus compañeros en la comunidad cómo se siente? ¿El estar en la comunidad es un espacio dirigido o convocado por la administración? O bien, ¿Es un espacio informal “natural”?
Es un espacio dirigido con inicios muy formales, pero a través del tiempo esta formalidad se ha ido convirtiendo en algo de mayor interacción personal, más natural, porque nos conocemos bien y disfrutamos de la reunión.
43. ¿Existe un plan o programa (formal, planeado, estructurado) para llevar a cabo el diálogo en la comunidad y éste se encuentra documentado?
Sí, cada curso que se da o cada junta que tenemos, tiene un programa previamente establecido.
44. ¿Si le dieran tiempo y espacio fuera de la clase en su escuela para preparar o compartir clases con otros profesores, qué haría?, o ¿preferiría estar en su salón en ese tiempo? ¿por qué sí? ¿por qué no?
La colaboración, ya que esta es la que debe caracterizar a todas las relaciones del siglo XXI.

Anexo 12: Guía para la entrevista semi estructurada

Presentación

1. Estudios realizados (normalista, licenciatura, maestría)
2. Tiempo en la docencia
3. Nivel educativo en que trabaja.
4. Motivaciones para dedicarse a la docencia (tiempo, remuneración, se está a gusto, afecto a estudiantes, ambiente de trabajo, felicidad, amistad, servicio)

Compromiso mutuo

5. ¿Cómo define usted el rol de un profesor colaborativo? (contrario al aislamiento del profesor, aprender unos de otros, toma de decisiones, liderazgo, sinergia)
6. ¿Es usted un profesor colaborativo? Si así se considera, describa en qué colabora.
7. ¿Cuáles son las ventajas que ve del trabajo colaborativo en la comunidad de escuelas de clase mundial (en adelante se reconocerá como ECM o simplemente como la comunidad)?
8. ¿Cuáles son las desventajas que ve del trabajo colaborativo en la comunidad ECM?
9. ¿Cuál es el reto más difícil para establecer trabajo colaborativo entre colegas en la comunidad ECM?
10. ¿Hay tensión profesional o desacuerdos entre los miembros de la comunidad? (Aspectos que no siempre se mencionaron para no influir en la opinión del profesor, se remarcó alguno de ellos si el profesor dudaba de su respuesta y ya lo había mencionado o se mencionó uno como ejemplo en caso necesario para obtener una respuesta: ambiente laboral inadecuado o incómodo, características de los puestos de trabajo, sobrecarga, competitividad profesional, inseguridad en el empleo, falta de cohesión grupal, conflictos)
11. ¿Considera equitativa o hay desigualdad en la distribución de la carga de trabajo entre los miembros de la comunidad?
12. ¿Algunos profesores han dejado de trabajar en la comunidad o en sus escuelas como resultado del inicio de las nuevas prácticas educativas que surgen de la comunidad? ¿Cuáles fueron los motivos?

Meta compartida

13. ¿Cuál es el objetivo de los miembros de la comunidad?
14. ¿Qué fin tienen las acciones que llevan a cabo como comunidad? ¿Mejorar la instrucción? ¿Qué acciones llevan a cabo? ¿Mejorar el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué acciones llevan a cabo?
15. ¿Qué idea tiene respecto al propósito de reunirse para colaborar dentro de la comunidad?
16. ¿Se resuelven a tiempo los problemas, si los hay, que van surgiendo en la comunidad?
17. Mencione algo que hayan aprendido juntos en la comunidad, describa algo que les ayude a responder mejor a problemas.
18. ¿La comunidad toma decisiones sobre sus prácticas educativas y el aprendizaje de los alumnos? De ser así, ¿las decisiones que se toman se informan a todos los miembros de la comunidad?

19. ¿Como miembro de la comunidad inicia, mantiene, desarrolla y/o suspende una práctica educativa como resultado de la toma de decisiones comunes?

Inventario producido

20. Al dialogar o discutir entre los miembros de la comunidad ¿a qué temas llegan?
21. ¿De qué manera comparten en la comunidad los resultados de aplicar las nuevas prácticas educativas en sus escuelas?
22. ¿Cómo evalúan el resultado de las nuevas estrategias o prácticas que llevan a cabo como comunidad? (Aspectos que no siempre se mencionaron para no influir en la opinión del profesor, se remarcó alguno de ellos si el profesor dudaba de su respuesta y ya lo había mencionado o se mencionó uno como ejemplo en caso necesario para obtener una respuesta: comentan los casos, recuerdan anécdotas, se basan en los relatos dentro del salón de clase que otras personas expresan, recolectan datos).
23. Si recolectan datos sobre el desempeño de los alumnos ¿cómo los utilizan, es decir, de qué forma los analizan y qué tipo de información generan?
24. ¿Cómo evalúan los resultados de las acciones que llevan a cabo como comunidad? (Aspecto que no siempre se mencionó para no influir en la opinión del profesor, se remarcó si el profesor dudaba de su respuesta y ya lo había mencionado o se mencionó como ejemplo en caso necesario para obtener una respuesta: se hace públicamente, es decir, dialogan sobre los mismos y como resultado del diálogo toman decisiones)

Conexiones internas o externas entre sus miembros

25. ¿Qué piensa del trabajo aislado de los profesores?
26. Para usted, ¿cuándo es conveniente trabajar solo y cuándo es conveniente trabajar con colegas?
27. ¿Le agrada trabajar colaborativamente con sus compañeros? ¿Cuáles son los puntos a favor y en contra de trabajar colaborativamente en la comunidad vs. en forma individual?
28. ¿Puede usted describir alguna de las formas en que colabora o los tipos de intercambio que existen entre los miembros de la comunidad?
29. ¿En qué otro tipo de actividades colabora con sus compañeros en la comunidad? (Aspectos que no siempre se mencionaron para no influir en la opinión del profesor, se remarcó alguno de ellos si el profesor dudaba de su respuesta y ya lo había mencionado o se mencionó uno como ejemplo en caso necesario para obtener una respuesta: toma de decisiones, elaboración de planes).
30. ¿Le agrada que algunos miembros de su escuela le visiten o le observen en su salón? ¿Por qué sí, o por qué no? ¿En qué circunstancias ocurren las visitas?
31. ¿Existen oportunidades para compartir y aprender con los profesores de su escuela las prácticas educativas aprendidas en la comunidad? ¿De qué manera comparten y usan el conocimiento?

Liderazgo

32. ¿El diálogo entre los miembros de la comunidad se lleva a cabo bajo los principios de igualdad (participación colectiva) o se percibe el dominio de una persona o grupos de personas (individualismo) durante el mismo?

33. ¿A qué profesores, dentro de la comunidad, considera como líderes informales? ¿Por qué? (Aspectos que no siempre se mencionaron para no influir en la opinión del profesor, se remarcó alguno de ellos si el profesor dudaba de su respuesta y ya lo había mencionado o se mencionó uno como ejemplo en caso necesario para obtener una respuesta: por poseer el don de carisma, al ser elegidos inconscientemente por el grupo).
34. ¿A qué personas considera como líderes formales de la comunidad? ¿Por qué? (Aspectos que no siempre se mencionaron para no influir en la opinión del profesor, se remarcó alguno de ellos si el profesor dudaba de su respuesta y ya lo había mencionado o se mencionó uno como ejemplo en caso necesario para obtener una respuesta: al ser elegidos por la organización, por realizar planes preestablecidos).
35. ¿Cuál es el propósito que cumplen los líderes informales en la comunidad?
36. ¿Cuál es el propósito que cumplen los líderes formales en la comunidad?

Tiempo, espacio y recursos

37. ¿De qué manera la dirección (administración) de su escuela estimula la colaboración entre profesores? ¿Podría señalar algunos ejemplos?
38. ¿Reciben reconocimiento, por parte de la administración, por su participación en la comunidad?
39. ¿Usted y los profesores miembros de la comunidad asisten periódicamente a las reuniones comunitarias?
40. ¿La cantidad de tiempo que dedican a participar en las comunidades, de alguna manera, la ven recompensada?
41. ¿Qué tipo de tiempo dedicado a las reuniones prefiere tener para interactuar y colaborar, el formal o el informal? (Aspectos que no siempre se mencionaron para no influir en la opinión del profesor, se remarcó alguno de ellos si el profesor dudaba de su respuesta y ya lo había mencionado o se mencionó uno como ejemplo en caso necesario para obtener una respuesta: formal, que se distingue por ser un tiempo rígido. Informal, que tiene la característica de ser un tiempo fluido, donde se estrechan relaciones y se rompen barreras emocionales).
42. ¿Cuando está con sus compañeros en la comunidad cómo se siente? ¿El estar en la comunidad es un espacio dirigido o convocado por la administración? O bien, ¿Es un espacio informal “natural”?
43. ¿Existe un plan o programa (formal, planeado, estructurado) para llevar a cabo el diálogo en la comunidad y éste se encuentra documentado?
44. ¿Si le dieran tiempo y espacio fuera de la clase en su escuela para preparar o compartir clases con otros profesores, qué haría?, o ¿preferiría estar en su salón en ese tiempo? ¿por qué sí? ¿por qué no?

Anexo 13: Entrevista para el grupo de discusión

1. ¿Cómo es la relación que mantienen los directores y técnicos pedagógicos cuando se reúnen en los cursos de capacitación semanal?
2. ¿La formación de los grupos de trabajo en los cursos de capacitación semanal se da sólo con los compañeros de la misma escuela o existe interacción con los directores o técnicos pedagógicos de distintas escuelas o zonas?
3. ¿Consideran que existe entre los profesores de distintas escuelas un tipo de participación en donde se facilite que compartan sus prácticas educativas, metas, recursos y aprendizaje?
4. ¿Cómo es la interacción entre los docentes de la misma escuela? ¿La interacción de los docentes en sus escuelas es similar a la que mantienen los profesores del grupo ECM?, sí o no y ¿por qué?
5. ¿Cuáles son las características principales del grupo de docentes que se reúnen naturalmente para trabajar colaborativamente y compartir sus experiencias docentes?
6. ¿Quién facilita la formación del grupo entre los docentes del programa ECM? ¿Cuáles son las razones de la SEP; las del AIM; las de las escuelas?
7. ¿Consideran beneficioso que los profesores se reúnan solos para hablar sobre sus prácticas docentes?
8. ¿Cree que es conveniente que los profesores, al reunirse solos, hablen de la organización de sus escuelas así como de las diferencias en cuanto a condiciones laborales? , ¿qué tanto les permiten este tipo de pláticas?
9. ¿Qué condiciones sociales o históricas permiten o no que los profesores del grupo ECM se reúnan solos para compartir prácticas y aprendizajes?
10. ¿De qué temas tratan los profesores cuando se reúnen en las juntas o grupos donde también asisten los directores, coordinadores o técnicos pedagogos? ¿Cómo se lleva a cabo la interacción entre todos?

Anexo 14: Notas de campo y entrevista maestra MTY1

1. Estudios realizados (normalista, licenciatura, maestría)

Estudios Realizados: Licenciatura en Educación Primaria

2. Tiempo en la docencia

Cuatro años

3. Nivel educativo en que trabaja.

Primaria, en quinto grado

4. Motivaciones para dedicarse a la docencia

Eh, pues mira, eh, me gusta mucho eh, lo que es la educación, me llama mucho la atención y pues más que nada aportar el granito de arena, verdad, para, para la educación de los niños, para la enseñanza, y por lo mismo pues, eh, por eso nos preparamos mucho, este, para estar siempre a la vanguardia, actualizados y pues, elevar un poquito el nivel de la educación. La calidad de la educación. Desde que salí de la normal, esta fue mi primer escuela donde trabajo, y aquí he permanecido los cuatro años, ya voy para cinco y, el ambiente laboral es excelente, empezando desde nuestra cabeza, la directora, que es muy buena guía, eh, ella nos ha sabido encauzar muy bien, y este, y también unir al equipo de trabajo. Este, entre todos hay muy buena colaboración, ayuda mutua y en nuestras juntas de consejo, eh, tenemos, eh, pues nos damos, nos aportamos ideas, comentamos acerca de actividades, lo que tenemos en el grupo, y pues ahí intercambiamos ideas, este, estrategias, y pues la verdad sí este, nos ayudamos mucho, colaboramos mucho y las juntas que tenemos cada mes pues son muy productivas.

4.1 ¿Las juntas de consejo técnico son cada mes?

Son cada mes, sí, pero también tenemos nuestras juntas express que son cada semana. Que son más informales, pero la junta formal es cada mes, entonces, ahí la verdad sí comentamos las actividades del mes, cómo nos fue, aportamos ideas, y nos ayudamos mutuamente.

Diario de reflexión

Sentimientos: La influencia positiva de la directora es muy importante en el caso de esta escuela pues la maestra menciona que es una líder muy buena y posteriormente que todos se llevan muy bien. Por lo que creo que se debe al ambiente creado gracias a la forma de liderazgo positiva de su directora.

Anexo 15: Notas de campo y entrevista maestra MTY2

6. ¿Es usted un profesor colaborativo? Si así se considera, describa en qué colabora.

Eh, sí, sí me considero una maestra colaborativa y colaboro en, con los demás compañeros ayudándolos a sacar adelante algunos proyectos que nos fijemos y de algo que yo sepa pues yo lo comparto, igual los maestros que aportan ellos conmigo lo que saben, pero más que nada yo tratando de ayudar en lo que yo pueda, por mi experiencia.

7. ¿Cuáles son las ventajas que ve del trabajo colaborativo en la comunidad de escuelas de clase mundial (en adelante se reconocerá como ECM o simplemente como la comunidad)?

Las ventajas pues es que se obtiene mejor resultado ya que todos aportamos nuestras opiniones o si, o sea, entre todos sacamos adelante algo que nos hayamos fijado y... o lo que veamos que ande por ahí un poquito fallando entre todos lo sacamos.

8. ¿Cuáles son las desventajas que ve del trabajo colaborativo en la comunidad ECM?

Esta pregunta no la hice.

9. ¿Cuál es el reto más difícil para establecer trabajo colaborativo entre colegas en la comunidad ECM?

Ay pues, es que siempre estamos ocupados con los niños, tenemos muy poco tiempo para trabajar nosotros y el momento, que sólo es una vez al mes el día que tenemos las juntas de consejo técnico, es cuando nosotros aportamos algo que hayamos hecho en el proyecto que toque en el mes lo compartimos. “¿Cómo te fue o cómo se trabajó, qué resultados tuviste?” y algunos compañeros igual aportan lo de ellos o lo mejoras o tratas de incluir pues, consejos que ellos nos dan, o sea, me dan e igual yo, o sea, pero sí nada más es una vez al mes que estamos así bien, bien, sentados con evidencias a la mano y todo, con promedios, con todo eso, es una vez al mes.

Diario de reflexión

Suposiciones: Si para esta profesora lo formal es algo con garantía de sí llevarse a cabo, si la colaboración en línea se “formalizara” al establecer un premio por colaborar, pudiera funcionar más.

Anexo 16: Notas de campo y entrevista maestra SP1

11. ¿Considera equitativa o hay desigualdad en la distribución de la carga de trabajo entre los miembros de la comunidad?

Eh, ¿de la comunidad educativa?

11.1 De la comunidad educativa o de la comunidad de profesores de todas las escuelas que forman el proyecto ECM, si hay por ahí una labor que tengan que hacer en común.

Hasta ahorita no tenemos ninguna labor en conjunto las ocho escuelas. Tenemos labor con ustedes, con el AIM, que tenemos nuestras reuniones de academia, de grado, este, tenemos, por ejemplo ahorita tenemos para febrero programada una actividad en conjunto, este, los compañeros de generación de sexto con los del AIM, eh, alrededor de, a mediados de febrero, hay alguna actividad. Con las demás escuelas definitivamente no hemos podido tener intercambio porque sí está, sí se nos dificulta, el factor tiempo es bastante delicado, porque nosotros quisiéramos que esas cuatro horas y media que tenemos de horario reglamentario en nuestra escuela se estirara, pero no se puede, más porque aquí en la tarde tenemos otra escuela que labora, este, con personal distinto y todo eso, las aulas están ocupadas, por lo que nosotros a las 12:30 tenemos que iniciar el desalojo de la escuela porque ya inmediatamente entra el otro turno. Igual les pasa a las otras escuelas.

12. ¿Algunos profesores han dejado de trabajar en la comunidad o en sus escuelas como resultado del inicio de las nuevas prácticas educativas que surgen de la comunidad?

¿Cuáles fueron los motivos?

¿Qué se han ido a trabajar a otras escuelas?

12.1 Que han dejado de trabajar, vamos a suponer que en la reunión que tuvieron de profesores de distintas escuelas se les instruyó sobre nuevas prácticas educativas, entonces ¿podría haber por ahí algunos profesores que hubieran dicho: yo no me ajusto a estas nuevas prácticas educativas y por lo tanto, dejo mi labor docente? Fíjate que sí hubo deserción de algunos maestros, pero ya no tanto por las nuevas metodologías. Yo creo que los que estuvieron con nosotros los primeros dos años de Escuela de Clase Mundial, eh, se llevaron muchísima experiencia que ahorita nos comunican que les está siendo, eh, de mucha ayuda en las escuelas donde están trabajando.

Anexo 17: Notas de campo y entrevista maestra SP2

22. ¿Cómo evalúan el resultado de las nuevas estrategias o prácticas que llevan a cabo como comunidad? (Aspectos que no siempre se mencionaron para no influir en la opinión del profesor, se remarcó alguno de ellos si el profesor dudaba de su respuesta y ya lo había mencionado o se mencionó uno como ejemplo en caso necesario para obtener una respuesta: comentan los casos, recuerdan anécdotas, se basan en los relatos dentro del salón de clase que otras personas expresan, recolectan datos).

El primer uso que le damos a la información que se genera en las reuniones de consejo técnico o en las reuniones que estamos llevando a cabo todavía los martes por la noche ya no tanto de capacitación sino ya de implementación del proyecto es de evaluación. O sea, ver qué tanto de nuestra, que tantos nos estamos eh, acercando a la meta, y en un momento determinado los ajustes que pudieran hacerse, eh, detectamos dificultades que pudieran generarse tanto de parte de las familias, el recurso, los mismos alumnos, las actitudes de los alumnos, eh, situaciones materiales también en ocasiones, pero más que nada es una aportación valiosa a la evaluación en general del camino que estamos recorriendo. Entonces con esa información tomamos decisiones para, les damos eh, distribuimos de alguna manera respecto a la serie de Mm....., comisiones que hay en la escuela, y vemos cuáles coinciden en la comisión de cada quien y pues tomamos cartas en el asunto de decir, vamos a revisar determinadas secciones para ver si nos acercamos aún más o superamos cualquier dificultad que tengamos, y de alguna manera es, eh, esa reunión nos da seguridad, te da también el hecho, hay ocasiones en que te sientes mal porque dices, mis alumnos no están respondiendo en la medida que yo espero, o que yo deseo, me topé con una dificultad, creí que esto les iba a parecer algo muy sencillo y se me está complicando, y cuando tú te quedas para ti con esas ideas, y no las compartes, eh, se genera una angustia, y luego ya esa misma angustia no te permite tener una claridad mental para generar una decisión pero cuando tú la, la exteriorizas y vienes a una reunión y dices, me topé con esta problemática y ves que, algún compañero o compañera te dice, yo tengo algo similar, alguien más te dice, yo empecé con eso más tomé esta acción y resultó esta otra situación, de alguna manera encuentras, dices ah, la del problema tal vez no fue mi manera de aportar la situación, quizá sí, quizá debía de haber abordado de esta otra forma, y se va generando también, soluciones, por decirlo de alguna manera a aquello que te vas encontrando en el camino.

Anexo 18: Notas de campo y entrevista maestra SN1

15. ¿Qué idea tiene respecto al propósito de reunirse para colaborar dentro de la comunidad?

Bueno yo pienso que antes de llevar algo a cabo tenemos que primero aprender. Entonces sí es muy necesario que vayamos a esas capacitaciones que nos hacen el favor de brindar. A lo mejor algunos maestros están reafirmando sus conocimientos, a lo mejor otros estamos aprendiendo, entonces eso nos permite mejorar y sí, es una gran necesidad porque a lo mejor hay maestros que no le saben a la tecnología y aprenden. Y nosotros aprendemos lo otro, lo pedagógico, entonces ese tipo de reuniones nos permite compartir, colaborar unos con otros (entra un maestro a la biblioteca, pide disculpas y se sale... tal vez es porque ya es tarde... prosigue con su respuesta) entonces sabemos que no estás solamente seccionado, de que tú eres de primero tú con los de primero, no, sino estamos todos, eso es lo que pienso.

16. ¿Se resuelven a tiempo los problemas, si los hay, que van surgiendo en la comunidad?

No, no me ha tocado ningún problema, a lo mejor si llegase a haber problemas a lo mejor son personales, entre ellos mismos, entre... los personales. Pero que haya visto fricciones no, nunca, pienso que todos, tanto las personas que nos exponen como los que estamos ahí sentados practicando, hemos sido respetuosos. Se ha dado la tolerancia, porque de repente uno que otro se enaltece, de que...yo sé más que tú, pero se han tranquilizado. Pero así, fricciones, no.

17. Mencione algo que hayan aprendido juntos en la comunidad, describa algo que les ayude a responder mejor a problemas.

Bueno, algo reciente es lo de la plática de la clase diferenciada, entonces ella nos explicaba que la clase diferenciada no es de que “mi niño que es integrado, mi niño que requiere más apoyo, lo voy a tener conmigo”, no, eso no significa. La clase diferenciada es revisar qué tipo de inteligencias tiene el niño y dónde puede ser apto, que era lo que le decía, que era difícil comprender (formar) un buen equipo. Entonces hay que brindarle las ayudas al que lo necesita, pero en base a todos, tiene que ser equitativo.

Anexo 19: Notas de campo y entrevista maestro SN2

25. ¿Qué piensa del trabajo aislado de los profesores?

Pues es este... algo egoísta, ya casi pues no se ve que un maestro esté separado del compañero, se puede encontrar ¿verdad? al compañero que haga su trabajo y no comenta nada, que es para él nada más. Entonces ahí estamos inculcando una educación que como estaba ahorita mencionando, una educación global. Entonces tenemos que compartir con todos, no quedarnos con lo nuestro y hasta ahí llegamos. Ahorita eso ya no es muy común ver y pues se ve un poquito mal.

26. Para usted, ¿cuándo es conveniente trabajar solo y cuándo es conveniente trabajar con colegas?

Bueno trabajar solo pues con mi grupo ¿verdad? y ver las acciones, tratar de resolverlas y los problemas que presente mi grupo cuando yo veo que tengo problemas. Ya que no los puedo resolver o que veo que estoy batallando mucho con eso entonces ya veo con mis compañeros “mira ¿qué te parece? tengo este problema ¿cómo le hago?” o quiero impartir una clase o soy yo el que estoy batallando no me estoy comunicando bien con mis alumnos o a ver qué pasa. Entonces pueden ir como a una conferencia o a una clase pero sin que ellos sepan que estamos dando la misma clase. Entonces checar porque a lo mejor yo estoy mal ¿verdad? No somos perfectos y no me estoy comunicando con ellos, tratamos de que siempre exista esa alianza entre alumnos maestros y compañeros.

26.1 ¿Y llegan a hacer ese intercambio?

Se hace el intercambio, no muy seguido, pero sí tratamos de que exista intercambio entre maestros, padres de familia también. Vienen, o sea, como que llega uno a verse muy monótono, como es en la primaria ¿verdad? Que es el único maestro que está ahí al frente del grupo todo el tiempo. Entonces se les pide a los padres de familia también que vengan y colaboren y exponen una clase o algo de valores o algo de que... pues que ellos hayan realizado en sus trabajos ¿verdad? Se hace con padres de familia y con maestros o alguna persona invitada, aprovechamos. Sí participan, ahorita está un poquito flojito ¿verdad? Sí participan, vienen bastante.

Anexo 20: Notas de campo y entrevista maestra BJ1

37. ¿De qué manera la dirección (administración) de su escuela estimula la colaboración entre profesores? ¿Podría señalar algunos ejemplos?

No le entiendo, o sea...

37.1 Por decir: ¿la dirección de la escuela de qué forma facilita el que los profesores se reúnan cuando quieran reunirse?

Sí pues sí, pues como le digo, pues es que hay un día al mes cuando es la junta colectiva y la que tenemos cada semana. Esas son las ocasiones cuando nosotros nos reunimos ¿verdad? Porque en las horas de clase no tenemos tiempo ¿verdad? Porque tenemos que estar con nuestros alumnos.

37.2 ¿Hay una sala de maestros donde se junten informalmente?

Pues nos juntamos aquí (biblioteca) pero es para cuestiones este... así rápidas, alguna papelería que la maestra tenga que entregar. No es tanto que perdamos media hora o una hora, eso lo dejamos para las juntas de consejo técnico ¿verdad? Sí, ahí es donde ya vemos asuntos específicos que tengamos que tratar y ya si se llega el caso pues ahí está la directora ¿verdad? Y la buscamos en el momento en que la ocupemos.

37.3 ¿Es difícil coincidir en tiempo con otros maestros?

Exacto, sí. Por ejemplo ahorita salen primero segundo y tercero a un descanso, entran ellos y salimos nosotros. Pero en este caso por la construcción que están haciendo y si no estuviera la construcción unos (profesores) tendrían descanso en su salón y ya ellos cada uno se ocuparía de estar revisando o el tema que sigue o la clase, y nosotros tendríamos guardia afuera.

37.4 ¿No se juntan, no se ven?

No, por desgracia si en la semana, en el transcurso de la mañana nada más el saludo o si podemos platicar antes de entrar ¿verdad? pero para otras cosas a menos que el maestro lo ocupe y ya para forma, en forma grupal, nosotros como compañeros pues nada más la junta de consejo técnico y los miércoles.

Anexo 21: Notas de campo y entrevista maestra BJ2

41. ¿La cantidad de tiempo que dedican a participar en las comunidades, de alguna manera, la ven recompensada?

En el trabajo de grupo, que aunque pues no hay un incentivo económico pero sí nosotros vemos este... realmente el cambio, y pues, te emociona porque yo el año pasado tenía primero y los llevé a los niños a dar una conferencia sobre el cuidado del medio ambiente y yo me quedé sorprendida porque digo, esos niños de primero que ya fueron y dieron una conferencia a sus compañeritos de kínder yo los visualizaba cuando estuvieran en secundaria, o sea, una visión bien amplia, porque los niños realmente ellos solos participaron. Una sola vez les expuse yo el tema y ellos solos “el planeta está enfermo, vamos a cuidar el planeta” e incluso les decían “¿están de acuerdo todos en que vamos a cuidar el planeta?” Y esa es la satisfacción que nos queda a nosotros como maestros y entonces uno bueno, yo me doy cuenta antes, cuando yo estaba en la escuela, uno se paraba frente al grupo a dar la clase y a veces tenías que volver a ver el papel o te lo aprendías de memoria y cosas así y ellos ya lo hicieron de una forma espontánea y entonces ¿qué quiere decir? que estamos haciendo bien nuestro trabajo.

42. ¿Qué tipo de tiempo dedicado a las reuniones prefiere tener para interactuar y colaborar, el formal o el informal? (Aspectos que no siempre se mencionaron para no influir en la opinión del profesor, se remarcó alguno de ellos si el profesor dudaba de su respuesta y ya lo había mencionado o se mencionó uno como ejemplo en caso necesario para obtener una respuesta: formal, que se distingue por ser un tiempo rígido. Informal, que tiene la característica de ser un tiempo fluido, donde se estrechan relaciones y se rompen barreras emocionales).

Pues este, el informal es muy enriquecedor, o sea, pienso yo que si tuviéramos mas oportunidad, más tiempo, este... fuera un poquito más enriquecedor porque ya ahí, ya son el punto de vista de cada uno de nosotros, como las experiencias del aprendizaje. Y en el formal pues se tiene que llevar un orden este... vamos a ver esto y cumplir con algo preestablecido, con un propósito de esas dos horas, que “a ver, el propósito es éste, ahora tenemos que manejar esto” y sí se sale un poquito uno pero casi te tienes que ajustar a los tiempos y en el informal pues ya no hay tiempo, no hay la presión de que ya me quiero ir porque ya es tarde es de 6 a 8, entonces pienso yo que el informal fuera un poco más enriquecedor en cuanto a experiencias.

Anexo 22: Proceso de observación y reflexión 1

CO: Todos los equipos pasan y cuentan su cuento hasta que termina esta actividad.

Maestra: “La siguiente actividad es cadenas humanas, ¿qué personaje te gustó o no te gustó?”.

CO: Todos los niños, al escuchar el nombre de “cadenas humanas” se ponen de pie pero permanecen juntos en equipo y una niña toma la iniciativa y empieza.

Alumna: “Hola, me llamo Frida y me gusta Caperucita porque le da de comer a su abuelita”. “Hola, soy Erik y no me gusta el lobo porque se comió a la abuelita”. CO: Conforme van hablando se van dando la mano, formando una cadena humana, cuando los cuatro del equipo terminan de decir el personaje que les gusta o no, todos los del equipo dicen al unísono: “Hola, somos el equipo 2 y leímos el cuento de Caperucita Roja”.

CO: Así continúan todos los equipos, en uno de ellos, una alumna no supo o no quiso hablar y la maestra le comenta: “Ahorita me platicas en el recreo por qué te gustó el personaje de Juan sin miedo”.

Al finalizar la clase, la coordinadora del instituto, quien imparte las clases de estrategias pedagógicas al grupo ECM y es evaluadora de los maestros, les comenta a los alumnos que les va a dar una hoja, que sus respuestas serán anónimas, que no pongan su nombre pero sí el de su maestra y que contesten con carita feliz si lo hacen y con carita triste si no lo hacen. La encuesta es de opinión, para saber lo que opinan los alumnos sobre el desempeño de su maestra en las clases.

Diario de reflexión

Al ser parte del escenario como participante, además de observador, ¿se afecta la escena que se está observando?

Sí, los alumnos sabían que esa clase iba a ser observada, sin embargo, al poco tiempo de empezar actúan con normalidad puesto que se distinguen las personalidades de cada uno.

¿Qué dice y hace?

Intenté mantenerme en una posición al margen del grupo, me senté en un escritorio, sin embargo, hubo un momento en que me paré a ver los dibujos que cada equipo estaba realizando.

Anexo 23: Proceso de observación y reflexión 2

Maestro: “¿Qué hacemos con las figuras de colores?”

Alumno: “Formamos un grupo, hacemos equipos de cuatro”

Maestro: “¿Para qué sirven los círculos?”

Alumnos: Para contestar

Maestro: “¿Para qué sirve el verde?”

Alumno: “Para poder decir que ya terminamos y entendimos”

CO: El maestro se acerca a la coordinadora de ECM quien lo está evaluando para entregarle una hoja con su diseño de clase. La evaluadora me explica que los maestros en ese formato escriben el objetivo de la clase, lo que se observará en la clase, las estrategias, técnicas, actividades y habilidades a desarrollar y los comentarios. Cada maestro le entrega una hoja como esta a la persona evaluadora de su clase.

Diario de reflexión

Al ser parte del escenario como participante, además de observador, ¿se afecta la escena que se está observando?

Sí, los alumnos sabían que esa clase iba a ser observada, sin embargo, al poco tiempo de empezar actúan con normalidad puesto que se distinguen las personalidades de cada uno.

¿Qué dice y hace?

Intenté mantenerme en una posición al margen del grupo, me senté en un escritorio, sin embargo, hubo un momento en que me paré para ayudarle a la persona que evaluaría al maestro a entregar las encuestas a los alumnos y a revisar que los dos niños con problemas de aprendizaje contestaran debidamente la encuesta.

¿Qué pensamientos se tienen sobre lo que está pasando? sentimientos, ideas, miedos, confusiones, errores, reacciones, corazonadas, interpretaciones iniciales, especulaciones, suposiciones, prejuicios, pensamientos sobre la metodología, hipótesis de trabajo, análisis preliminar.

Suposiciones: Los alumnos contestan en general la encuesta a sus maestros con caritas felices, supongo que lo hacen porque el maestro se encuentra presente mientras ellos llenan la encuesta. Tal vez hubiera sido más recomendable que los alumnos evaluaran a sus maestros sin estar ellos presentes en el salón al tiempo que la llenaban.

Experiencia del investigador en el campo

Es la segunda observación de una clase en una escuela pública y me sorprende la forma en que el maestro dirige a sus alumnos en el salón de clases, ya que los alumnos siguieron las indicaciones al pie de la letra.

Anexo 24: Proceso de observación y reflexión 3

Observación de factores sutiles:

Actividades informales y no planeadas: Al finalizar la clase, la coordinadora del proyecto se quedó un rato en el salón de clases hablando con la maestra. La coordinadora quizá aprovechó que los niños se fueron al recreo para mencionarle algún aspecto que haya observado en la clase. No estuve presente en ese momento pero cuando la coordinadora salió del salón la directora la esperaba afuera y ella le comentó: “Lo único que tienen que trabajar un poquito en los niños, no en la maestra, es en su seguridad al hablar”. Quizá de este tema estuvo hablando con la maestra.

Coordinadora: “¿Cómo les gustan más, hace dos años o ahorita?” (Refiriéndose a las clases)

Alumnos: (al unísono) “¡Ahorita!” Coordinadora: Las expresiones de los niños eran de felicidad.

Coordinadora: “¿Creen que sería importante que otros niños tengan la oportunidad que tienen ustedes?”

Alumnos: (al unísono) “¡Sí!”

Coordinadora: “Antes tenían que estar en filas. Bueno, un fuerte aplauso para su maestra, excelente trabajo, excelente maestra”.

Diario de reflexión

Al ser parte del escenario como participante, además de observador, ¿se afecta la escena que se está observando?

Sí, aunque podría pensarse que por este motivo los alumnos se mostraron tímidos al hablar, esto no se confirmó pues la directora estaba conciente de que hay alumnos en quienes se debe trabajar en su seguridad.

¿Qué dice y hace?

Al llegar cuando la clase había finalizado, solamente me quedé a un lado esperando a que terminaran de llenar la encuesta.

¿Qué pensamientos se tienen sobre lo que está pasando? sentimientos, ideas, miedos, confusiones, errores, reacciones, corazonadas, interpretaciones iniciales, especulaciones, suposiciones, prejuicios, pensamientos sobre la metodología, hipótesis de trabajo, análisis preliminar.

Sentimientos: Me hubiera gustado llegar a tiempo, así hubiera podido suceder porque esta escuela se encuentra muy cercana a mi casa. Sin embargo, tuve la oportunidad de observar ahora sí una clase completa de otra maestra de esta misma escuela.

Experiencia del investigador en el campo

En esta tercera observación de una clase en escuela pública, me sorprende lo ordenados que son los alumnos hasta para salir al recreo.

Anexo 25: Proceso de observación y reflexión 4

Maestra: “¿Cuál era nuestro objetivo ahorita? ¿Qué es lo que íbamos a aprender el día de hoy?”

Alumnos: “Los alimentos del ser humano”

CO: El alumno que ya terminó ayuda a una de sus compañeras de equipo a terminar.

CO: La maestra revisa los trabajos conforme se los van entregando y le pide a una niña corregirlo.

Maestra: “Muy bien, aquí tienes un errorcito”

Maestra: “Pongan sus trabajos en la cajita del centro y los voy a recoger ahorita”

Maestra: “En su cajita tienen un papel que tiene unas caritas, van a evaluar a su compañero de enfrente, como lo han hecho en otras ocasiones. Ponen, ya saben...” CO: Les recuerda cómo utilizar la rúbrica.

CO: En el techo, a modo de tendedero, cuelgan algunos trabajos de los alumnos, como por ejemplo un organizador gráfico en forma de flor.

Maestra: “A ver, tantita atención, con esto damos por terminado este tema”

CO: Ni pide que levanten las tarjetas verdes si ponen atención, pero los niños las levantan cuando escuchan la palabra “atención”. Ella observa que la levantaron y entonces sí la menciona.

Diario de reflexión

Al ser parte del escenario como participante, además de observador, ¿se afecta la escena que se está observando?

Sí, quizá con el equipo que nunca quiso participar, sin embargo, en este salón hay muchas personalidades con alma de líder, principalmente niños. Por este motivo no se percibe que se hayan cohibido o actuado de forma distinta al ser observados.

¿Qué dice y hace?

Estuve sentada en un escritorio atrás de unos equipos, junto a la ventana, solamente observé, no interactué con los alumnos. Aunque uno de ellos, del equipo que no participó, observaba constantemente lo que hacía, que era escribir, y sonreía.

¿Qué pensamientos se tienen sobre lo que está pasando? sentimientos, ideas, miedos, confusiones, errores, reacciones, corazonadas, interpretaciones iniciales, especulaciones, suposiciones, prejuicios, pensamientos sobre la metodología, hipótesis de trabajo, análisis preliminar.

Anexo 26: Proceso de observación y reflexión 5

Alumno: “¿Profe?”

Maestra: “¿Cerramos la boca y ponemos atención Luis?”

CO: La maestra da la apariencia de estar nerviosa, puesto que decide no contestarle al alumno pero parece ser una reacción inmediata como queriendo que no haya situaciones que se salgan de lo planeado.

Maestra: “Cerramos la boquita, muy bien”

CO: La maestra resetea la computadora e intenta apagar el proyector, al no poder hacerlo, coloca la tapa sobre el foco.

Maestra: “Cerramos la boca por favor”

Maestra: “¿Sabes por qué no sabes SNT?, porque estabas distraído, porque no estabas poniendo atención”.

CO: Mientras la maestra se dirigía a SNT, una alumna se para de su lugar y camina hacia la maestra quien se encuentra junto al pintarrón escribiendo en el cuadro sinóptico.

Maestra: (sin escuchar a la alumna) “¿Te sientas por favor?”

CO: Aunque los alumnos tenían cada uno en su lugar tarjetas verde, amarilla y roja, nunca las utilizaron. En este momento, dos niños juegan con las tarjetas y no trabajan en su equipo. La maestra circula alrededor de los equipos pero no les dice nada a los alumnos que no están trabajando.

Maestra: “Recuerden terminar su trabajo porque la maestra se lo va a llevar”.

CO: Cuando dice “porque la maestra se lo va a llevar” se refiere a la coordinadora del proyecto ECM, que la está evaluando a ella. Pero aquí al parecer ella cambia el papel ante los alumnos, como si los estuvieran evaluando a ellos.

Maestra: “Por eso no entiendes nada, porque no quieres trabajar SNT”

CO: Es la segunda vez que se refiere a SNT con la frase: “por eso no entiendes nada”. Sin embargo, la maestra no le explica lo que aparentemente no entiende, simplemente justifica el que no entienda nada transfiriéndole toda la responsabilidad al alumno.

Equipo 2: Alumno: (dirigiéndose a la maestra) “¿Cómo se escribe franceses?” Maestra: “Pues pregúntale a tu equipo si tú no sabes”

Equipo 1: Maestra: “Laurita, ¿están trabajando contigo, sí? Adrián, necesito que apoyes a Laurita. CO: Adrián estaba en otro equipo, no en el equipo 1, su equipo. Adrián no regresa a su equipo y la maestra no se da cuenta. Las niñas del equipo están llenando la hoja, Laurita se para para señalarle a una alumna de su equipo la respuesta que debe poner en la hoja, ya que está escrita en el cuadro sinóptico del pintarrón. En ese momento llega la maestra y le dice: “Fíjate si está escribiendo en el lugar correcto Laurita”.

Maestra: “¿Qué aprendimos en esta clase? ¿Cómo se llamó la batalla?”

Varios alumnos: “De México”

Maestra: “La batalla de Puebla, muy bien”

CO: ¿Muy bien? Ellos no recordaron que se habló de la batalla del 5 de mayo, la batalla de Puebla.

Anexo 27: Proceso de observación y reflexión 6

Coordinadora: “Voy a entregar un reporte por maestro a cada director de las nueve escuelas. Ha habido mucho colaboración entre el equipo de Secretaría y el AIM, ¡olvídate! Se juntan en las noches fuera de horario, hacen su parte y me la mandan, la capturo y se los envío y esos reportes les ayudan para Mérito Escolar, por ejemplo. El encargado de Secretaría está impresionado con el trabajo, le gustaron las formas de observación y quiere cambiar el examen de carrera magisterial a una observación de este tipo.”

CO: Las formas de observación fueron desarrolladas por la coordinadora para el instituto y el instituto busca registrarlas, por ese motivo no es un material que puedan proporcionar para esta investigación.

Coordinadora: “Quisiera que hubieras visto a esta maestra hace tres años, dos años con nosotros y un año con la directora replicando. Las maestras decían al principio –se me salen mucho de control al trabajar en equipo- SP1, por ejemplo (una maestra que entrevisté pero no es la observada en esta ocasión) ya tenía la parte humanista pero obsoleta en cuanto a tecnología”.

CO: Mientras tanto, todos los alumnos se encuentran enfrascados en su trabajo en equipo, están colaborando, trabajando muy enfocados.

Coordinadora: Ella (la maestra observada) va a las clases de tecnología y las replica aquí a las demás maestras.

CO: Es el momento en que indica la maestra que se acabó el tiempo para la actividad e inician las presentaciones de cada equipo frente al grupo. Uno de los equipos se encargó de realizar una especie de noticiero y se pusieron por nombre “Los exitosos Justo Sierra” cada uno se presenta y exponen su tema mientras casi la otra mitad de los equipos continúa trabajando.

CO: Pasa el segundo equipo y presentan una maqueta de la montaña de los Andes Peruanos.

CO: El equipo cuatro se encargó de inventar un cuento, lo leen, ellos inventaron el cuento de una familia que no se cansaba de visitar distintos parques naturales y diferentes ciudades porque aprendieron a valorar los parques.

Maestra: “Ahora les voy a dar la rúbrica de causa y efecto y cuando terminen les voy a dar su autoevaluación”

Anexo 28: Notas de campo del grupo de discusión

Se identifica a los participantes por sus siglas y un pseudónimo con el fin de resguardar su identidad.

TPSE, del organismo gubernamental educativo, (técnica pedagógica, en el documento se identifica como TPSE)

LEE, de secundaria (profesora que se identifica como PNP)

VMVA, de la dirección de primarias. (Técnico pedagógico primaria, en el documento se identifica como TPP)

MMH, escuela BJ. (Directora y seleccionada por el organismo gubernamental educativo para evaluar a los profesores del proyecto, en el documento se identifica como DBJ)

EGTS, de la escuela BJ. (Maestra de apoyo y replicadora técnica para su escuela que se identifica como PNP)

JDS, de la dirección de secundarias (técnico pedagógico, en el documento se identifica como TPS)

CHL, directora de escuela secundaria (directora de escuela, en el documento se identifica como directora de escuela no participante en el estudio, DNP)

Investigadora: Posteriormente, ya iniciada la entrevista, se fueron integrando:

EHS, escuela SN (directora de escuela, en el documento se identifica como DSN)

NDG, escuela SP (directora de escuela, en el documento se identifica como DSP)

HSS, escuela MTY (directora de escuela, en el documento se identifica como DMTY)

Extracto de la entrevista

1. ¿Cómo es la relación que mantienen los directores y técnicos pedagógicos cuando se reúnen en los cursos de capacitación semanal?

JDS, de la dirección de secundarias (técnico pedagógico): En el caso de secundarias la directora fue la que se encargó de estar haciendo esas reuniones con los maestros cada semana.

CHL, (directora de escuela): En el caso de las primarias bueno mi técnico que es VMVA semana tras semana, después de estar nosotros aquí en el colegio este... tomando la asesoría, nosotros replicamos con las maestras este.. En pareja. Nos apoyamos uno del otro y replicamos e hicimos un excelente equipo de trabajo.

LHE, (técnica pedagógica): Yo te quería decir más que nada lo que yo percibo cuando vienes los viernes a las reuniones directamente aquí al instituto, al colegio americano es de una percepción de armonía, de mucha inquietud porque debes de aprender mucho.

Anexo 29: Proceso de observación y reflexión 7

Instructora: “hemos estado recibiendo muchas evidencias de sus trabajos. Recuerden que primero los observará su directora y luego viene la segunda parte que es el inspector” CO: Las directoras aprenden sobre la nueva estrategia educativa de tipo constructivista, posteriormente replican el curso en sus escuelas durante una tarde, por lo general de 6 a 8, los profesores de cada escuela se comprometen a aplicar la nueva estrategia en el salón de clase y los trabajos que realizan sus alumnos se convierten en la evidencia que menciona la instructora. Como la junta es cada quince días, las directoras tienen dos semanas para lograr la aplicación de estas estrategias. Observé las llamadas evidencias en un caso donde la directora mostró hojas de planeación de profesores de distintos niveles en donde incluyeron la estrategia y mostró el resultado del trabajo de los alumnos. La instructora del instituto se queda con dichas evidencias, las almacena y se convierten en su material de evaluación.

Directora 1: “los comentarios de mis profesoras, en particular una de ellas, dice que siente que están muy actualizados y que ven muy buenos resultados en sus alumnos” “me dicen que han estado aprendiendo estrategias y técnicas muy útiles y que esto los convierte en profesores expertos en los cursos de la reforma integral pues lo que han aprendido en dos años en ECM es lo mismo que ahora están aprendiendo en los cursos de reforma”

Directora 2: “No es necesario hacer un currículum paralelo para que un alumno con otras necesidades se integre a las actividades que se aprenden en ECM”

Instructora: “O sea, ¿hacen diferenciación?” Directora: “Sí y a mí me sirve porque en las juntas de consejo lo comparto con los demás profesores”

Directora 3: “Estamos siendo multiplicadores”. Instructora: “Bueno, pues eso es el objetivo de esto ¿verdad?”

Directora 4: “Con esto hemos dejado atrás el trabajo aislado, comentamos sobre las estrategias y compartimos ideas”.

Instructora: “Si aplicamos el concepto de transferibilidad lograremos que el alumno logre hacer transferencias de las habilidades que desarrolla en una materia hacia otra materia”

Técnico Pedagogo: “Hacer esa transferencia se dificulta cuando el mismo maestro se forma en la normal en áreas muy separadas, sale formado de esa manera y luego es muy difícil que haya esa relación entre materias. Por ejemplo, un maestro en secundaria ve que un alumno escribe matemáticas sin acento y no lo corrige porque dice, no, eso es del maestro de español. Ahora la interrelación entre materias y la educación integral no viene de esta reforma, viene de 1992, lo que pasa es que al maestro no cambia. Hay que provocar un cambio, pero continuo. Y aunado a eso se dice que la calificación no debe de ser un solo examen, pero por ejemplo yo conozco muchachitos que echaron a perder todas sus vacaciones porque se llevaron 505 reactivos de tarea que los machetearan porque se los iban a poner en el examen Enlace. Entonces no se educa para pasar un examen, si se enseña bien, indirectamente puede pasar el examen Enlace.

Anexo 30: Proceso de observación y reflexión 8

Profesora joven: “Estamos pensando solicitar una junta de consejo técnico para pura tecnología porque no alcanzamos (a transmitir el curso a todos los profesores de su escuela).

CO: A las 8:50 llega un nuevo profesor adulto.

Instructora: En este curso, además de otros recursos, vamos a utilizar la estrategia “Caza de tesoro” donde a través de un site se va a realizar una gran pregunta y se requerirá buscar información en Internet.

CO: A las 9:20 llega un profesor adulto quien entra sin saludar, se sienta en la computadora y no tecléa nada, aparentemente está esperando a la instructora. Ningún otro profesor o compañero del curso le da instrucciones hasta que él le pregunta a otro profesor adulto que se encuentra a su lado, sobre qué es lo que hay que hacer. El compañero le responde pero el profesor en lugar de hacerlo ve su celular mientras cambia de dirección el navegador de su computadora. ¿Verá su celular porque tiene ahí su cuenta de gmail?

CO: El profesor que llegó más tarde se levanta, cruza el salón rumbo a otros profesores, se puede pensar que será para preguntarles sobre la actividad pero no, va a contar un chiste a sus compañeros quienes se ríen, él regresa a su lugar y no pregunta a la instructora nada. La instructora llega con él, le pregunta que si ya realizó su cuenta de usuario y le responde que no, la instructora le pide que se registre. Posteriormente, la instructora interactúa con el profesor que se encuentra al lado de éste y se dispone a ayudarlo a crear su cuenta.

CO: ¿por qué los profesores más avanzados, dos hombres jóvenes y una mujer joven, no se levantan a ayudar a los demás? Esto sería un claro indicio de lo que es colaboración pero hasta el momento no se logra percibir esto en el grupo.

Diario de reflexión

Al ser parte del escenario como participante, además de observador, ¿se afecta la escena que se está observando?

En esta ocasión no se percibe que se afecte el comportamiento de los miembros del grupo pues física y activamente no se realiza la actividad con ellos, al no estar sentada frente a la computadora. El lugar de observación es en la mesa rectangular que está en el centro del salón y cada profesor está dando la espalda, por lo que no están atentos al proceso de observación sino a lo que realizan en sus computadoras.

Anexo 31: Notas de campo y entrevista coordinadora ECM

1. ¿Cómo es la relación que mantienen los directores y técnicos pedagógicos cuando se reúnen en los cursos de capacitación semanal?

Coordinadora ECM por parte del instituto: Es una relación muy profesional y más que profesional, con el paso del tiempo a caído a ser una relación de amistad, de compañerismo, de colaboración cien por ciento. Este, trabajan, en cada una de las sesiones, eh... van interactuando unos con otros, no se ve una división. Al principio sí era muy notoria la división entre directores de primaria, directores de secundaria y los técnicos pedagógicos. Ahorita ya no, trabajan a la par en equipos completamente heterogéneos, este... y comparten mucho sus experiencias.

2. ¿La formación de los grupos de trabajo en los cursos de capacitación semanal se da sólo con los compañeros de la misma escuela o existe interacción con los directores o técnicos pedagógicos de distintas escuelas o zonas?

Esta pregunta ya no se realiza al ser contestada en la pregunta anterior.

3. ¿Considera que existe entre los profesores de distintas escuelas un tipo de participación en donde se facilite que compartan sus prácticas educativas, metas, recursos y aprendizaje?

Coordinadora ECM por parte del instituto: Por supuesto que sí, sobre todo a través de nuestra página I-Pal, es una oportunidad que tienen los maestros de estar compartiendo de tener una comunicación social y también educativa porque ellos están metiendo constantemente sus comentarios sobre las clases, lo que les funcionó, cómo hicieron las modificaciones, cómo pueden emplearlo. Entonces toda la comunidad de docentes de Escuela de Clase Mundial se está enriqueciendo con eso.

Investigadora: ¿Todos tienen un password para entrar a esa página?

Coordinadora ECM por parte del instituto: Todos tienen un password y a cada uno se le dio su password y todos entran a la página para estarla alimentando.

Anexo 32: Categoría 1

Aportar o compartir opiniones y conocimientos

		1	2	3
	Subcategorías	Profesores ECM	Directores, etc. ECM	Coordinadora ECM
1	Aporto, comparto o recibo opiniones, experiencia y conocimiento	<p>MTY1: "dos cabezas piensan mejor que una".</p> <p>SP1: Si lo multiplicamos vemos cómo el conocimiento sirve a más personas.</p> <p>SP2: para nosotros la tecnología ha sido un gran aporte, porque muchas de las ideas que nos compartimos son a través del correo electrónico.</p> <p>SN1: hay maestros que no tienen la apertura esa, puede ser que a veces caen en el egocentrismo y nada más quieren ser ellos, como si tuvieran una receta mágica que nada más es su receta y no comparten el secreto.</p> <p>BJ2: Transmitiéndoles mis experiencias y me enriquezco de las de ellos.</p>	<p>DBJ: también nosotros necesitamos compartir y colaborar. Ese compartir se ha vuelto como que, de la vida diaria.</p> <p>TPP: Es poco común dentro del magisterio y yo siento que sí detonó mucho esa iniciativa de poder compartir.</p> <p>TPS: mucha convivencia, comunicación, el compartir experiencias que había en primaria, en secundaria.</p> <p>TPSE: el objetivo es más de lo que a lo mejor planteaba el proyecto en las actitudes de ellos y en las conductas.</p> <p>DNP: No podemos dar marcha atrás. Tenemos que seguir trabajando bajo esa mística.</p>	<p>A través de nuestra página I-Pal, es una oportunidad que tienen los maestros de estar compartiendo.</p> <p>Entre sus mismos maestros ha habido mucho el interés de compartir.</p> <p>Aquí está, lo comparto contigo, mejóralo, enriquecelo pero tienes un compromiso: seguirlo compartiendo.</p> <p>Ellos ahorita están muy sorprendidos, dicen: "es que nos están compartiendo todo". Y ya se dieron cuenta que no tiene nada de malo que lo compartas, al contrario, te va a enriquecer.</p>
2	Juntas de consejo obligatorias, el lugar para aportar, analizar y compartir	<p>SP1: Es el único espacio que tenemos para la socialización de nuestras experiencias.</p> <p>SP2: Ver qué tanto nos estamos acercando a la meta.</p> <p>SN1: Entre nosotros existe compañerismo y somos muy solidarios y tratamos de apoyarnos mutuamente.</p>	<p>DSN: siempre el propósito se cumple con la retroalimentación, el intercambio de experiencias.</p> <p>TPS: la directora fue la que se encargó de estar haciendo esas reuniones con los maestros cada semana.</p>	<p>Son esas juntas de replicación en que directamente directores y técnicos trabajan, directamente con los maestros, lo que vieron la clase anterior.</p>
3	Implemento o no instrumentos de aprendizaje o evaluación	<p>SP1: evaluamos cuantitativa y cualitativamente, por medio de rúbricas.</p> <p>BJ1: para darle una calificación numérica, una evaluación formativa para llegar a una evaluación sumativa.</p> <p>BJ1: hay una autoevaluación, una co evaluación, muchas veces también el alumno se autoevalúa.</p>	<p>DNP: quienes hemos probado este instrumento o sistema de trabajo debemos seguir de la misma forma porque es lo que demanda el mundo actual.</p>	<p>Los resultados son verdaderamente muy importantes y muy gratificantes.</p> <p>Hay un proceso de supervisión y de evaluación, a lo cual ellos no están acostumbrados.</p> <p>Una parte era evaluar al maestro y otra parte era evaluar el proyecto de Escuela de Clase Mundial.</p>
4	Me motiva usar mi tiempo libre para mejorar mi práctica y compartir	<p>MTY2: me va a servir porque voy a crecer y voy a mejorar.</p> <p>SP1: en cuanto se enrolan, ya, compran por completo el proyecto Escuela de Clase Mundial.</p> <p>SP1: la capacitación, la actualización cuesta, y aquí nos la están dando gratis.</p> <p>BJ1: durante el descanso, durante la entrada si tenemos algunas dudas, es de la forma en que lo hacemos.</p>		<p>Los niños se muestran tan entusiasmados que eso es muy motivante para el maestro.</p>
5	Deseo mejorar mi práctica	<p>MTY2: para mejorar, para crecer en la profesión y poder aportar uno más a los niños y que se sienta uno seguro.</p> <p>SN1: La reforma trae muchas estrategias, entonces como le digo a veces no traen el nombre y aquí me aparecen en</p>	<p>TPP: Cuando ya entre la generalización de reforma, los que están en el proyecto de Escuelas de Clase Mundial van a llevar pasos adelantados, porque ya están implicados en otra</p>	<p>CI: En los cursos de Reforma Integral por lo que ellos comentan, inmediatamente dicen las directoras y la misma gente que está dando los cursos se notan los maestros que están en Escuelas de Clase</p>

		<p>escuela de clase mundial</p> <p>SN2: La reforma, pues todo va enlazado, haga de cuenta que nosotros veíamos que era algo diferente pero todo se va enlazando, todo se va conjuntando a ser lo mismo</p> <p>BJ2: Hemos observado que la reforma este... también trae... es casi... van de la mano</p>	dinámica de trabajo	<p>Mundial, porque ya están inmersos y lo practican, ya no les están hablando de nada nuevo</p> <p>CI: Son personas que tienen muchas ganas de mejorar su práctica y que tienen mucha vocación porque todo esto lo están pensando en el beneficio de sus alumnos.</p>
6	Director que promueve la participación	<p>MTY2: lo hace a uno reflexionar te hace salir por el momento de la rutina porque a veces sí es bien cansado</p> <p>SP1: predica con el ejemplo y que nos motiva a seguir.</p>	<p>DBJ: mi director me pidió casi creo que un compromiso, llevar y replicar las estrategias que se ven aquí</p> <p>DBJ: al principio fue un compromiso, asumir un compromiso de establecer un reto. Pero sin darse cuenta, los maestros fueron, este... apropiándose de esa nueva actitud.</p> <p>TPP: Una dedicación, un compromiso</p>	

Anexo 33: Categoría 2

Interpretaciones de los profesores respecto a las barreras del tiempo

		1	2	3
	Subcategorías	Profesores ECM	Subgrupo ECM	Coordinadora ECM
1	Aportamos nuestro tiempo libre para juntas	<p>SP1: los martes de seis a ocho de la noche. Ese tiempo lo tenemos destinado exclusivamente para nuestra actualización y capacitación.</p> <p>SP2: fuera de los martes por la noche que es un tiempo extra que nosotros dedicamos, están dos horas en las cuales, que nos da la oportunidad la Secretaría de Educación para lo que es Consejo Técnico Escolar</p>	<p>DSN: Pues es que se labora un orden del día, ¿verdad? y se tiene que respetar la agenda. Y se marcan los tiempos por ejemplo, si nos dan dos horas al mes siempre nos falta tiempo. Procuramos verdad, que por respeto al orden del día pues esos comentarios pueden hacerlo en otro tiempo. ¿Verdad? porque lo que vamos a ver es lo técnico pedagógico.</p>	<p>CI: Los maestros se están quedando y no se les está pagando por eso. Ellos se quedan nada más por las ganas de hacer las cosas bien.</p>
2	Expectativa de incentivos extrínsecos o intrínsecos	<p>MTY2: oye pues siempre le anda buscando uno que el tiempo que uno ocupa este... fuera de tu casa tenga un sí, sea redituable.</p>		
3	Falta de incentivos por dar de mi tiempo libre	<p>MTY2: no estás recibiendo ninguna compensación aparte.</p> <p>MTY2: Y si nos llegamos a juntar en alguna ocasión que nos lleguemos a dar tiempo, dos o tres, quieres platicar de otra cosa ¿no?</p> <p>MTY2: ES que también es cuestión personal o sea dices tú "no pues sí tengo tiempo o no, no tengo tiempo, o este, o no quiero simplemente"</p> <p>¿Por qué? pues no voy a andar dando mi tiempo si yo tengo... voy a convivir con mi familia.</p> <p>MTY2: sin ningún yendo atrás de que nos van a dar un pago o algo más,</p> <p>SP1: algunos de mis compañeros no tienen, o tienen algún otro trabajo después de la una de la tarde, por lo que tienen que salir de inmediato de la escuela en cuanto salen, y no podemos aprovechar alguna parte de la tarde para, este, intercambiar puntos de vista o pedir colaboración al otro compañero por algún problema que uno tenga</p>		
4	Falta de tiempo de renovación	<p>MTY1: entonces llega este programa Escuelas de Clase Mundial, y nosotros decíamos, "¡pero a qué horas lo vamos a hacer!"</p> <p>BJ1: nada más hay uno o dos maestros, pero porque son... también tienen que realizar labores este... fuera de horario ¿verdad? y pues claro que cada quien son sus intereses personales pero como quiera</p>		
5	Falta de tiempo designado para compartir	<p>SP1: YO creo que se tendría que hacer unos ajustes de horarios en donde se propicie la reunión.</p> <p>SP1: ... una vez al mes durante dos horas, que no son suficientes, por supuesto, y es ahí donde tenemos ese espacio oficial que nos autoriza la secretaria de educación.</p> <p>SP2: ... entonces en dos horas es difícil, eh, abarcar todo</p>	<p>DNP: pues yo he visto que los compañeros, así que han estado asistiendo a estos cursos, nunca he oído así de que se quejen que ¡Ay, tuve que dejar esto por hacer este curso! o sea, realmente yo siento que ellos han valorado bastante.</p>	

		<p>BJ1: nada más que yo diría que falta más tiempo ¿verdad? Porque esas dos horas pues no nos alcanzan y pues tenemos muchas cosas qué platicar ¿verdad? y aparte pues van siendo temas nuevos.</p> <p>BJ1: NO, por desgracia si en la semana, en el transcurso de la mañana nada más el saludo o si podemos platicar antes de entrar ¿verdad?</p> <p>BJ2: si no nos vemos a veces a la hora de entrada ya no nos vemos hasta la hora de salida, o en alguna junta de consejo o lo poquito que platicamos dos o tres que llegamos temprano, pero la mayoría pues llega al horario entonces no tenemos mucho tiempo para platicar, para intercambiar este... opiniones y cosas de esas, no hay mucho tiempo, esa es la única</p> <p>BJ2: la desventaja para nosotros es el tiempo. Porque no tenemos mucho tiempo para reunirnos</p>		
6	Falta de tiempo discrecional para compartir con colegas	<p>SP1: Con las demás escuelas definitivamente no hemos podido tener intercambio porque sí está, sí se nos dificulta, el factor tiempo es bastante delicado, porque nosotros quisiéramos que esas cuatro horas y media que tenemos de horario reglamentario en nuestra escuela se estirara, pero no se puede.</p> <p>SP2: llega el momento en que, eh, deseas tener esos espacios de tiempo para decir, voy a generar este material, ... necesitas diseñar, planear y esa planeación, para que sea atractiva, para que sea funcional, necesitas dedicarle tiempo</p> <p>BJ1: tendrían descanso en su salón y ya ellos cada uno se ocuparía de estar revisando o el tema que sigue o la clase, y nosotros tendríamos guardia afuera.</p> <p>BJ1: NOSOTROS como compañeros pues nada más la junta de consejo técnico y los miércoles.</p> <p>BJ2: Pues en los pocos tiempos que tenemos lo compartimos así, este... pues anécdotas y este... intercambiar ideas, pero como insisto no tenemos mucho tiempo.</p>		
7	Sentirse abrumado al dar tiempo libre	<p>MTY1: como es una escuela de doble turno tenemos supuestamente mucho tiempo, entonces, este, sí tenemos muchos programas, entonces al principio la verdad todos dijimos, "¿cómo, otro más, no puede ser!"</p> <p>MTY1: después de que aquí es una escuela de horario completo, o sea, trabajas todo el día y luego los sábados también, era de ocho a cuatro y media</p> <p>MTY2: y ahora que dije estando todo el día "qué padre" pero no pues no me alcanza el tiempo o sea, siempre está uno ocupado siempre aquí.</p> <p>MTY2: A veces nos quedamos un poquito más y a veces un pocote</p>	<p>DBJ: entonces con qué respaldas el que tú quieres pertenecer a ese grupo con esas características. Entonces era este... un respaldo de la parte académica, de la parte de concurso , incluso de la parte del mobiliario, de disposición del maestro porque hay una parte donde tenías que comprometer al maestro</p>	<p>CI: Los maestros al principio se mostraban un poquito, este... renuentes, por el... lo que representaba exceso de trabajo, etcétera.</p>

		<p>más eh... aquí los maestros trabajamos mucho, hemos aportado mucho de nuestro tiempo y digo así muucho porque sí ha sido mucho, porque nos hemos quedado fuera del horario de clases, sábados</p> <p>MTY2: porque dices tú "oye son los días que son míos"</p> <p>MTY2: y a veces nos llevamos trabajo a la casa</p> <p>SP1: la mayoría de los maestros oficiales tenemos la necesidad, dado el bajo salario, a buscar otro empleo para poder este, tener mejor condición de vida en casa. Por lo que este, no disponen de tiempo, más que en las noches, es sacrificar algún día a la semana para hacer alguna reunión con objetivos muy concretos para llevar a cabo esas reuniones.</p> <p>SN2: Al principio fue... Sí fue pesadito porque los sábados cada quien los tenía para descansar, como quien dice, para relajarte.</p> <p>BJ1: nada más dos personas pero son por sus actividades que tienen después de las tres, porque son cuestiones de trabajo que tienen, otro trabajo en la tarde y no están desocupados para ese horario que es de 6 a 8. Ahorita nos mandaron a un curso del curso básico de los elementos de la computadora. No alcanzamos a verlo aquí, nos lo llevamos para la casa ¿verdad? Y entonces les traemos tareas ¿verdad?</p> <p>BJ2: ése fue un reto ¿verdad? Que nosotros este... estuviéramos dispuestos a asistir a ese curso pues para la mejora ¿verdad? uno tener una mejor capacitación y claro que nos costó mucho trabajo ¿verdad? Pues a veces este... mover los tiempos de uno, cambiarlos a por decir: al domingo lo que hacíamos los sábados, fue prácticamente... no teníamos descanso.</p> <p>BJ2: Porque nos teníamos que levantar muy temprano, a las seis de la mañana, para trasladarnos, llegar ahí a las ocho y luego hasta las cuatro de la tarde. Llegar a una hora aproximada, cinco o seis de la tarde, a nuestras casas. Entonces prácticamente todo el día se perdía para nosotros en nuestro hogar.</p>		
8	Uso de mi tiempo libre mejoro mi práctica y aporto a compañeros	<p>MTY1: al principio, creíamos que iba a ser más carga de trabajo y ahorita vemos, en lo personal, o sea, yo estoy encantada con este tipo de trabajo.</p> <p>MTY1: porque para muchos sí nos representaba un sacrificio entonces, pero sí, sí valió la pena</p> <p>MTY2: me va a servir porque voy a crecer y voy a mejorar para poder yo aportarle a los niños y a los mismos compañeros</p> <p>SP1: ellos sí tienen la oportunidad de reunirse los sábados. Nosotros como comenzamos la capacitación un año antes, tengo entendido, este, no tenemos la facilidad ésa de</p>	DNP: pues yo he visto que los compañeros, así que han estado asistiendo a estos cursos, nunca he oído así de que se quejen que "Ay, tuve que dejar esto por hacer este curso" o sea, realmente yo siento que ellos han valorado bastante	CI: Tener una comunicación social y también educativa porque ellos están metiendo constantemente sus comentarios sobre las clases, lo que les funcionó, cómo hicieron las modificaciones, cómo pueden emplearlo. Entonces toda la comunidad de docentes de Escuela de Clase Mundial se está enriqueciendo con eso.

		<p>utilizar los sábados para estar con ellos.</p> <p>SP2: hemos tenido esa fortuna de recibir gente muy joven en su mayoría, y por tanto pues, pues se suman inmediatamente, o sea, dispuestos también a dedicarle ese tiempo que se requiere para ir a tomar asesorías</p> <p>SN1: Bueno yo pienso que antes de llevar algo a cabo tenemos que primero aprender. Entonces sí es muy necesario que vayamos a esas capacitaciones que nos hacen el favor de brindar.</p> <p>SN1: La verdad yo sí me tomo el tiempo para hablar con mis compañeros y preguntar dudas, esto lo hago a la hora de entrada o cuando tengo inglés pero lo hago en beneficio de mis alumnos. Pienso que para todo hay tiempo, no me gusta descuidar o dejar solos a los niños, trato de dosificar mi tiempo.</p> <p>BJ2: Pero lo recompensamos en todos los conocimientos que nos transmitieron.</p>		
--	--	---	--	--

Anexo 34: Categoría 3

Aplicación del nuevo conocimiento en la práctica

		1	2	3
	Subcategorías	Profesores ECM	Subgrupo ECM	Coordinadora ECM
1	Comparto en las juntas de consejo y decido si aplico o no las estrategias, las técnicas y los instrumentos de evaluación.	<p>MTY1: Exactamente, y luego ellos me van a decir a mí cómo les fue con la actividad que yo diseñé.</p> <p>MTY2: o si no simplemente ella aplica la que ella crea conveniente para el grupo</p> <p>SP2: El primer uso que le damos a la información que se genera en las reuniones de consejo técnico o en las reuniones que estamos llevando a cabo todavía los martes por la noche ya no tanto de capacitación sino ya de implementación del proyecto es de evaluación. O sea, ver qué tanto de nuestra, que tantos nos estamos eh, acercando a la meta, y en un momento determinado los ajustes que pudieran hacerse</p> <p>BJ1: Nos comunicamos que es ver si nuestros alumnos van avanzando, en que tienen dificultad, en que se han quedado rezagados y ya llegamos a un acuerdo los maestros del grado y ya nos enfocamos a aplicarle otras estrategias para ver qué es lo que... en qué estaban fallando.</p> <p>BJ2: Sí, nosotros utilizamos las rúbricas este... ahí más que nada para usar ya la forma cualitativa ¿verdad? No tanto cuantitativa. Pero este... ahí aplicamos varios criterios y de esa manera nos damos una idea de cómo va nuestro avance</p>	<p>TPP: en el caso de los maestros llevaban su evidencia. Y veían ellas de qué manera después de revisar la estrategia, había un momento dentro de la agenda para que vieran ellas en dónde pudieran insertar esa estrategia que se estaba viendo dentro de la planeación.</p>	
2	Conocimiento aplicado de mi práctica da resultado en mis alumnos	<p>MTY1: son estrategias que te ayudan mucho a llevar mejor las clases, este, a que lo niños más bajitos, como están en equipo, son equipo colaborativos, entonces los niños ahí más bajitos este, se, se complementan con las distintas habilidades ahí en el equipo.</p> <p>MTY2: al principio estábamos bien renuentes de que "¿cómo van a cambiar estos niños, cómo crees?"</p> <p>SP1: Normalmente tenemos actividades que las pueden realizar perfectamente ellos solos, porque ya saben el proceso a seguir, como que ya se está este, quitando un poquito el que el maestro siempre es el que tiene que estar al frente y siempre el que está hablando, ¿verdad? Se organiza el trabajo y ya posteriormente, este, los</p>	<p>TPP: También era pues muy grato saber que los maestros ya, dentro de su aula, habían hecho ya ciertas adecuaciones o permitían que los niños aplicaran su propia creatividad para hacer algún ajuste a alguna actividad. Y eso era muy rico de poder compartir.</p> <p>TPP: yo me quedé impactado al ver el trabajo de los maestros, de verdad, al ver todo lo que se generaba, cómo mediaba, cómo respetaba, cómo motivaba, cómo atendía los estilos de aprendizaje y cómo se generaba esa diversidad dentro del grupo bajo un mismo propósito era increíble.</p> <p>TPP: Entonces el maestro desarrolla una competencia tremenda justamente en esa colaboración, si un niño no</p>	<p>CI: Definitivamente, porque al visitar por ejemplo los salones de clase te das cuenta que ha sido trabajo de mucho tiempo. Que ha sido un entrenamiento, que ha sido una rutina, que los niños han seguido por algún tiempo. Eso no se puede dar de la noche a la mañana. No se puede provocar o no se puede fingir un ambiente así.</p> <p>CI: Por supuesto que ha mejorado cien por ciento la práctica. En un principio nos enfrentábamos en salones, espacios de enseñanza, espacios donde se impartían clases, el maestro iba a impartir clases. Donde se trabajaba en filas, donde los niños</p>

		<p>muchachitos buscan la información.</p> <p>BJ2: Empezamos con una estrategia colaborativa a la semana y luego tres a la semana. Terminamos el ciclo escolar con una estrategia diaria y son las que nos están pidiendo, una estrategia diaria, en donde ya entran técnicas eh... puedes utilizar una técnica o una estrategia pero siempre en trabajo colaborativo.</p>	<p>puede contestar una pregunta "¿tú qué opinas?" Era una dinámica tan rica. Y eso a veces se nos dificulta tanto, porque creemos que porque no me lo contesta yo empiezo a contestar de una manera inmediata, de ipso facto porque esa es mi formación. O sea, yo tengo el deber de contestarte y no permito que otro niño le comparta. A lo mejor otro niño le va a dar una mejor respuesta que la que yo le puedo dar ¿no?</p>	<p>este... pues aprendían de una manera sumamente tradicional. Ahora, es impresionante ver cómo esos espacios de enseñanza se transformaron en ambientes de aprendizaje.</p>
3	Director que promueve la participación	<p>MTY2: ella se lleva a cabo el orden del día desde una reflexión, compartir experiencias, las reflexiones nos las hace de forma de que vaya enfocada a cómo lo voy a aplicar yo, en puede ser en los niños, inclusive hasta en uno como persona lo hace a uno reflexionar te hace salir por el momento de la rutina porque a veces sí es bien cansado</p> <p>SN2: Todos los compañeros, todos, tenemos que participar. Todos tenemos que dar nuestra información y todos tenemos que enriquecernos y dar nuestras experiencias.</p>	<p>DMTY: Nosotros trabajamos con los maestros como si fueran nuestros niños. Primero, ya les enseñamos cuál es la estrategia y luego, se termina la estrategia ahora sí, vamos a analizarla. A ver, qué habilidades se desarrollan, qué creen ustedes que los niños...qué competencias.</p> <p>TPP: entonces ellos les compartían pues las técnicas, las estrategias y sobre todo enfatizaban mucho las cuestiones medulares del modelo ¿no? Por ejemplo, las actividades diferenciadas, el trabajo colaborativo, el que se escucharan, el atender los estilos de aprendizaje de los alumnos. Cuestiones que de repente sabemos, lo conocemos teóricamente pero aterrizarlo con actividades específicas ya es lo complicado para el maestro en ocasiones ¿no? Entonces aquí, eso le daba claridad en este modelo al maestro para poder implementarlo dentro de la clase.</p>	
4	Maestros aplican conocimientos con sus alumnos	<p>MTY1: dando las actividades, las pautas a mis alumnos para que ellos trabajen, dejando que ellos resuelvan problemas y siendo una guía para ellos mas no dándoles las respuestas sino diciéndoles cómo llegar a ellas.</p> <p>SP1: brindarles nuevas herramientas para su auto-aprendizaje. Que ellos no estén dependiendo de qué me quieres enseñar.</p> <p>SP2: nosotros debemos estar buscando las mejores prácticas para que él genere, este, conocimiento, para que él tenga aprendizaje, y se vayan con él</p> <p>BJ1: sabemos que no todos los alumnos aprenden al mismo nivel y al mismo tiempo ¿verdad? Tenemos que dedicarles tiempo y por eso utilizamos también pues la</p>	<p>DNP: A parte es lo que está requiriendo ya el mundo actual. Los niños que tenemos ahorita nosotros son niños de esta era digital y están solicitando una educación que esté muy cerca de lo digital. Entonces, ya no podemos regresar al cuestionario, ya no podemos regresar porque ya lo hemos visto. Las maestras lo han visto y están ya convencidas de que es inoperante.</p> <p>Entonces, esta transformación, ya se dio.</p> <p>TPP: estas nuevas generaciones nos plantean retos para los que tenemos otra formación estructuralista. Era romper paradigmas, en una de las asesorías un maestro me dijo: "a mí lo que me resulta difícil es quitarme el saber que yo</p>	<p>CI: Tuvimos maestros que tomaron el Curso Sello I, trabajaron un año en Proyecto de Escuela de Clase Mundial, pero de pronto, por equis razones tuvieron que cambiarse a otras comunidades cercanas.. Del área metropolitana o cercanas a Monterrey, entonces ellos están replicando también. ella por ejemplo tenía una maestría en educación sin embargo que este proyecto pues le ha ayudado a aterrizar todo lo que vio en la maestría en teoría, porque en la maestría se queda en la teoría y aquí todo es aplicado al salón de clases.</p> <p>CI: El maestro siempre va a ser un agente de cambio</p>

		<p>observación ¿verdad? Qué es lo que necesita mi alumno de mí ¿verdad? o cuáles son los intereses que él quiere o por qué salió mal en este tema, en este aprendizaje.</p> <p>BJ2: Hay una que se llama “para pares” pero no debe de ser siempre con el mismo par. Damos una pregunta y van con unos y en el salón es muy poco espacio. En el patio se entrevistan los niños y en la siguiente pregunta tienen que buscar a otro compañero y entonces de esta manera se enriquecen todos, todos aprendemos de todos.</p>	<p>ya no controlo al grupo, que ya no soy la fuente del saber. Tengo que dejar hablar y eso a mí me hace mucho ruido, el permitir al niño que exprese su punto de vista. Y cambiar yo mi punto de vista de decir, el niño va a aprender lo que yo le diga”. El niño tiene muchos saberes previos, entonces, ese tipo de cuestiones le resultaban muy difíciles al maestro.</p> <p>PNP: lo importante es que, como dice el maestro, tener un cambio de mentalidad porque por ejemplo yo, yo soy de las personas que soy muy tradicionalista. Pero he aplicado estas estrategias y he visto que tengo muy buenos resultados.</p> <p>TPP: De verdad había maestras que te quedas sorprendido de cómo había estrategias que se habían aprendido en otro momento las habían involucrado. Porque se prestaban, por el propósito que se perseguía, porque la asignatura así lo permitía. Porque la vinculación que se había generado en la planeación le permitía insertar así las estrategias.</p> <p>DSP: Pero porque al maestro lo que le interesa a veces no es que le digan “es que el niño debe de tener un aprendizaje significativo” “y es que...esto”. ¿Cómo, cómo lo voy a lograr para que se de ese aprendizaje real? Entonces, este sistema responde a esa pregunta, ¿cómo lo hago?</p>	<p>y los niños así lo perciben. Pero cuando el maestro todavía no está muy inmerso en todo este proceso, todavía puede sentir que si da mucha libertad al niño puede perder el control del grupo. O que si deja que el niño se exprese probablemente se puede perder el objetivo de la clase. Entonces es un proceso en el que hemos estado trabajando</p>
--	--	---	--	--

Anexo 35: Categoría 4

Rotación vs. Continuidad de profesores ante el cambio educativo

		1	2	3
	Subcategorías	Profesores ECM	Subgrupo ECM	Coordinadora ECM
1	Continuidad de profesores	<p>MTY1: esta fue mi primer escuela donde trabajo, y aquí he permanecido los cuatro años, ya voy para cinco y, el ambiente laboral es excelente</p> <p>SN1: realmente aquí dices "los que están aquí son los que les gusta trabajar" y es cierto, sinceramente es cierto, porque viéndolo bien si yo me pongo a ver digo "bueno, a lo mejor la escuela otra no es tanto trabajo y es el mismo sueldo" y a lo mejor los maestros por ahí lo toman, por eso mismo, porque te demandan bastante. Pero realmente no, viéndolo bien como está relacionado, yo no lo veo así, muy estricto.</p>		
2	Sentimiento de pertenencia	<p>MTY1: A parte que somos puras mujeres, no hay ningún maestro, dominamos las mujeres y a pesar de eso ¡huy súper bien!</p> <p>MTY2: Se cambió una porque no, has de cuenta que no era de la, pues de la comunidad</p> <p>SP2: los jóvenes que nos llegaron, en agosto, agosto en la primer quincena de septiembre, todavía yo veía por ahí caritas así de que, hijole, dónde me vine a meter, o sea, se me hace que me suena muy agobiante el trabajo que me están diciendo, pero en la medida que ellos empezaron a informarse, que estuvieron acudiendo a las capacitaciones al AIM, este, venían ya con una actitud de que "¡Hay, es que aprendimos x situación y vimos aquello!"</p> <p>BJ1: al principio nada más por los maestros que llegaron nuevos que todavía no los podíamos encauzar a lo que estábamos trabajando para llevar a cabo nuestros proyectos</p>		
3	Rotación de profesores	<p>MTY1: Mm, eh, los únicos que, que han dejado, que se han salido, pero ha sido por una jubilación, planes que ellos ya tenían ¿verdad? pero en sí, y los nuevos que han llegado, se han sumado también, y con muy buena respuesta también</p> <p>MTY2: ya éramos maestros que ya teníamos tiempo y algunos los que se van jubilando y otros que de plano dicen "no yo no soy de aquí" ¿verdad?</p> <p>SP1: Fíjate que sí hubo deserción de algunos maestros, pero ya no tanto por las nuevas metodologías.</p> <p>SP2: yo creo que el mayor problema que nos pudimos topar en algún momento fue con personas que estaban ya muy, muy cercana a, a una jubilación, que este, pues en un momento determinado tenían sus</p>		

		<p>intereses personales y pues decidieron eh, moverse, cambiarse de escuela, en un inicio, porque fue casi en el arranque cuando se dieron los cambios</p> <p>SN1: Entonces entramos los del cambio porque aquí en el gobierno uno se cambia ¿verdad? entonces al entrar a la escuela la directora nos dijo que era una escuela de mucho trabajo, que era una escuela de mucha disciplina, que era una escuela en donde se necesitaba realmente la labor de un maestro. Y la gran mayoría perdura, o sea, no nos hemos ido.</p> <p>SN2: Solamente una compañera, pero ella por situaciones personales ¿verdad?</p> <p>BJ1: ellos tenían otros intereses fuera de turno ¿verdad? entonces ellos no podían cumplir el venir un día a la semana para hablar de escuela de clase mundial ¿verdad? por eso se tuvieron que cambiar, hubo dos personas ¿verdad? y ahorita pues creo que hay otra ¿verdad? porque pues sí, en el turno de la mañana lo que es lo escolar sí lo cumplían pero ya fuera de, no podían</p> <p>BJ2: Pues aquí una compañera cambió este... de escuela, pero eh... más que nada por los tiempos porque ella tenía una bebé y una niña este... de primer año. Entonces este... pues no tenía el tiempo este... no consiguió quién cuidara a sus niñas en los sábados entonces aun así como quiera en el primer curso ella este... asistió, pero con muchos problemas</p>		
4	Rotación de profesores por resistencia al cambio	<p>MTY2: muchos maestros se han ido porque sí o sea, no se acoplan o no les gustó</p> <p>SP1: los que se han ido ha sido más por cuestiones personales, que por estar más cerca de sus casas, por alguna otra este, necesidad, pero más que todo se ha basado en cuestiones personales. Desertado nada más por la metodología no, no que yo sepa.</p> <p>SP2: las personas que se quedaron desde el principio este, felices de la vida, hemos tenido contacto con algunas de las compañeras que, pues por situaciones familiares se cambiaron a otras escuelas y, este, siguen aplicando cosas de lo aprendido aquí y se lo han llevado a otras escuelas también lo que, por lo menos el estilo de trabajo, la actitud de trabajo, a otra parte</p> <p>SN1: Cuando yo entré aquí muchos maestros se habían ido antes de iniciar ECM. Como esta es una escuela que genera mucho trabajo, entonces para ser bien sincera este... hay maestros que... pues no ¿verdad? De... cuando me generan más trabajo no lo toman como un crecimiento, sino huyen de él. Entonces cuando iba a iniciar ECM muchos sí se fueron.</p>		Yo creo que los principales obstáculos los tuvimos que vencer este, al vencer nuestros propios miedos y nuestra propia seguridad eh... de que esto iba a funcionar.

		BJ2: por los tiempos, que no tenía disponibles ¿verdad? por su familia. Pero en el aspecto de que tengamos que trabajar no.		
--	--	---	--	--

Anexo 36: Categoría 5

Cambio positivo en el aprendizaje de los alumnos

		1	2	3
	Subcategorías	Profesores ECM	Subgrupo ECM	Coordinadora ECM
1	Conocimiento aplicado de mi práctica da resultado en mis alumnos	<p>MTY1: dejas un poquito atrás eh, lo que podría ser el esquema de un profesor donde se paraba al frente y daba nada más la clase y solamente dejaba que el alumno participara cuando él quería participar.</p> <p>MTY2: al principio estábamos bien renuentes de que "¿cómo van a cambiar estos niños, cómo crees?"</p> <p>SP1: Normalmente tenemos actividades que las pueden realizar perfectamente ellos solos, porque ya saben el proceso a seguir, como que ya se está este, quitando un poquito el que el maestro siempre es el que tiene que estar al frente y siempre el que está hablando, ¿verdad? Se organiza el trabajo y ya posteriormente, este, los muchachitos buscan la información.</p> <p>SP2: una cosa que hemos aprendido nosotros aquí en la situación de inteligencias múltiples y los aprendizajes diversificados y demás es eso, justamente, de que a mí me puede acomodar un estilo de, de trabajo, porque a lo mejor ya generé un gusto, a lo mejor ya tengo materiales, por x situación, pero es importante tomar en cuenta el interés de los muchachos y sobre todo irles dando, dosis de novedades, para que nunca pierdan el interés en lo que tú les vas a decir cada día.</p> <p>SN1: Creo que es lo más difícil, no decir, "este es... bueno, este es malo" sino realmente conocer el tipo de inteligencia que tiene el niño, sus necesidades, lo que llaman aprendizajes diferenciados, creo que es el término que se utiliza, y eso es algo que sí nos cuesta trabajo y máxime, o sea, sí hemos trabajado en equipo pero no de tal forma como se nos enseñó el ciclo pasado.</p> <p>SN2: No porque tenga que venir a la escuela a aprenderme esto porque es lo que marca el libro o el programa, sino que esto lo vas a utilizar al salir de la escuela. Desde el momento en que sales lo va aplicar, tiene que aplicarlo.</p> <p>BJ1: y aparte les gusta</p>	<p>TPP: Pero esto, fue un proceso, fue un proceso porque obviamente implicaba este, un esfuerzo e implicaba un cambio de paradigmas de entrada. Era quitar un poquito, quitarme el control ¿no? el entender que yo era un mediador más que un controlador. Yo tenía que aprovechar lo que se estaba generando ahí y tenía que desarrollarse esa competencia. Entonces es muy rico ver cómo las maestras se atrevían a enfrentar ese reto. Merecen toda mi admiración las maestras porque hicieron un esfuerzo y se ve reflejado en el trabajo, en la relación de ellas con los niños, y entre los mismos niños todo lo que se generó.</p> <p>TPP: Pero era algo tan bonito, ver que las maestras aplicaban las diferentes técnicas atendiendo justamente sus estilos de aprendizaje, esa diferenciación</p>	<p>CI: Sin embargo, ellos se dieron cuenta que poco a poco, el mayor obstáculo al que se enfrentaban era el miedo a aventarse a hacer las cosas, a lanzarse a estas nuevas formas de aprendizaje. Porque obviamente nuestro enfoque siempre está en el aprendizaje. Fue el vencer el miedo a dejar los espacios de enseñanza para transformar ambientes de aprendizaje.</p> <p>CI: Porque también son miedos a los que te enfrentas, este... porque estamos hablando de técnicas, del empleo de técnicas y estrategias, del empleo de tecnología. Que muchos maestros no crecieron con eso, entonces para ellos es nuevo. Es un miedo, es enfrentarte a ciertos retos, entonces nadie mejor que quien está viviendo contigo ese camino, lo puede entender.</p> <p>CI: no es que los alumnos no puedan, es que los maestros no nos hemos adaptado a las necesidades de aprendizaje de los alumnos de estos tiempos</p>

		<p>investigar porque también es mucha la investigación que se está haciendo y ellos están aprendiendo a investigar.</p> <p>BJ2: el cambio que ha tenido esta forma de que nosotros transmitimos el conocimiento este... ya no solamente es de maestro a alumno sino de alumno a maestro.</p> <p>BJ2: con una instrucción diferenciada donde nosotros, a cada alumno, lo vemos con sus capacidades este... individuales.</p>		
2	La meta es mejorar el aprendizaje del alumno	<p>MTY2: todo gira alrededor de los niños, del cómo enseñarles.</p> <p>SP1: brindarles nuevas herramientas para su auto-aprendizaje. Que ellos no estén dependiendo de qué me quieres enseñar.</p> <p>SN2: encontrar nuevas técnicas de aprendizaje y poderlas transmitir a los alumnos y que ellos consigan esas técnicas, que las tengan y las utilicen en su vida diaria. Que sea más práctica, más fácil.</p> <p>SN2: lograr que mejoren su aprendizaje nosotros explotando sus habilidades ¿verdad? porque no todos los alumnos son iguales, cada quien tiene una habilidad diferente que hay que explotar.</p> <p>BJ1: que nuestros alumnos sean críticos, reflexivos, autónomos, que aprendan a trabajar este... colaborativamente.</p> <p>BJ2: Hoy el aprendizaje es un poco más flexible en donde nosotros también les damos a los niños la oportunidad y donde ellos pueden este... dar su punto de vista, sus opiniones, este... y sus inquietudes.</p>	<p>DSN: Habilidades hay muchas, hay muchas. Las que el proyecto desarrolla son muchas. Y aparte también el fomento de los valores porque el trabajo colaborativo fomenta mucho este, los valores ¿verdad? Y el respeto que debe de haber entre los integrantes. Son muchas cosas las que se están logrando.</p>	
3	Mis alumnos se comportan mejor	<p>MTY2: sí ha tenido bastante cambio el comportamiento de los niños.</p> <p>BJ1: son estrategias que algunas sí las habíamos visto y otras no y pues más que nada son muy motivantes para nuestros alumnos y hacemos que ellos analicen, sinteticen, platiquen con sus demás compañeros y respeten sus puntos de vista, que sean tolerantes.</p> <p>BJ2: Con el uso de estrategias y técnicas... entonces así que antes no, o sea, no veía uno esta polémica en los niños y actualmente sí la vemos.</p>		<p>Muchos de los problemas que se tienen en la actualidad en los alumnos que no continúan sus estudios, no es porque los alumnos no puedan. Es porque los maestros no nos hemos adaptado a las necesidades de aprendizaje de los alumnos de estos tiempos. Porque muchas veces los maestros no pueden, no ponen, especial énfasis en el problema del niño antes de que se convierta en un niño problema.</p>
4	Resultado en mis alumnos	<p>MTY1: son estrategias que te</p>	<p>DBJ: Ha funcionado en el</p>	<p>CI: El niño trabaja en la</p>

	del trabajo colaborativo	<p>ayudan mucho a llevar mejor las clases, este, a que lo niños más bajitos, como están en equipo, son equipo colaborativos, entonces los niños ahí más bajitos este, se, se complementan con las distintas habilidades ahí en el equipo.</p> <p>MTY2: al estar trabajando colaborativamente pues sí se saca mucha ventaja y los niños salen adelante.</p> <p>SP1: más que impartir, lograr que los muchachos ellos mismos se apropien de su aprendizaje de manera que el maestro sirve solamente de apoyo, de guía y de... de asesor, pudiera llamarse.</p> <p>SN1: Realmente nuestros alumnos van muy avanzados con la tecnología, de hecho, muchos niños nos enseñan. Esa es la verdad, muchos de los maestros decimos "ay, no sabía que este niño tan pequeñito me ayudara más".</p> <p>BJ1: les gusta más este... en forma de equipo porque aprenden de sus demás compañeros y aparte ellos saben que muchas veces se están equivocando pero van aprendiendo.</p> <p>BJ2: ellos se muestran muy interesados en el trabajo, porque ellos ven el cambio del aprendizaje anterior a lo que está actualmente, o sea, ven que hay un trabajo colaborativo, que es de otra manera, que se involucran todos los niños. Entonces sí este... para ellos ha resultado un poco innovador y como que les ha gustado el cambio.</p>	<p>área de impacto más importante para los maestros que son los niños. Los niños están siendo más felices en las escuelas, la verdad, con este tipo de trabajo colaborativo que están realizando sus maestros. Se enganchan, participan, colaboran, ya no están quedándose tan rezagados algunos que siempre estaban por allá solitos, que los mismos maestros hacían eso. Esta es una diferencia en el manejo de un grupo que no la podemos perder o no la debemos de perder.</p>	<p>construcción de su aprendizaje, el maestro se convierte en un orquestador o en un coordinador de... para facilitar ese aprendizaje, pero el que lo hace, es el niño. Otra de las cosas muy importantes es que vemos a niños muy seguros, muy auto-dirigidos y muy responsables de su propio aprendizaje y también del aprendizaje de sus compañeros. Son niños que tienen hasta mucha facilidad para expresarse. Antes eran niños que casi no se les escuchaba y ahora su voz, se oye fuerte.</p>
--	--------------------------	---	--	--

Anexo 37: Categoría 6

Director como promotor del liderazgo entre los profesores

		1	2	3
	Subcategorías	Profesores ECM	Subgrupo ECM	Coordinadora ECM
1	Ambiente de trabajo ameno	<p>MTY1: Sí, es equitativo, sí todos participamos y a todos se nos toma en cuenta</p> <p>MTY2: Inclusive la directora pues siempre hace las juntas muy amenas, por eso yo creo que se nos va el tiempo también bien rápido</p> <p>SP1: Y eso es lo más rico, porque ya te vas directo sobre lo que estás necesitando. Y ella de mil amores, tenemos una mística muy arraigada en cuanto a la colaboración.</p> <p>SP2: no existe ese temor de que me va a aceptar la sugerencia o el comentario, por el contrario.</p> <p>SN1: Por lo regular no, tensión no, este... tratamos de ser claros, de apoyarnos. Bueno en ocasiones cuando no estamos de acuerdo simplemente decimos "¿sabes qué? yo pienso que puede ser de esta forma" tratamos de ser cordiales con nosotros mismos, es muy raro, mejor dicho no, no se ha presentado.</p> <p>BJ1: la mayoría pues estamos contentos, tranquilos y más que nada pues somos participativos.</p>	<p>DNP: después de estar nosotros aquí en el colegio este... tomando la asesoría, nosotros replicamos con las maestras este... en pareja. Nos apoyamos uno del otro y replicamos e hicimos un excelente equipo de trabajo.</p>	<p>Es una relación muy profesional y más que profesional, con el paso del tiempo a caído a ser una relación de amistad, de compañerismo, de colaboración cien por ciento.</p>
2	Director que promueve la participación	<p>SP2: Pero se ha eh, generado una dinámica de trabajo desde la directora que es la primera entusiasta, hasta los maestros.</p> <p>SN1: La directora promueve a través del diálogo las actividades o los temas que vamos a revisar y cada uno de nosotros vamos haciendo aportaciones, proponemos formas de trabajo que nos han sido útiles, reflexionamos nuestra práctica docente y sobre todo nuestras áreas de oportunidad.</p>	<p>DBJ: yo creo que intercambiamos nuestras inquietudes pero también estamos colaborando para aprender del otro. La verdad, un director nos dice una cosa, nos comunica otra, y yo le hago así, y de esto, ¿cómo lo estamos implementando en la escuela? O sea, aquí como que lo enriquecemos, aprendemos, vamos a nuestra escuela, enriquecemos el proceso y regresamos</p>	<p>CI: Al estar viendo, que estamos hablando de ambientes innovadores de aprendizaje enfocados hacia una atención personalizada. Este, y bueno también, de alguna manera, evitar la deserción escolar</p>
3	Liderazgo del director	<p>MTY1: empezando desde nuestra cabeza, la directora, que es muy buena guía, eh, ella nos ha sabido encauzar muy bien, y este, y también unir al equipo de trabajo.</p> <p>MTY2: siempre innovando y siempre viendo y siempre informándose y siempre viendo qué era lo mejor y o sea, es una maestra muy competente siempre está viendo qué cambiar, qué ver, qué es lo mejor para mejorarme.</p> <p>SP1: Pues líder formal la directora, que es una muy buena líder, una líder que predica con el ejemplo y que nos motiva a seguir. El proyecto de clase mundial para las escuelas oficiales, es un proyecto bastante pesado, y sin embargo, eh, aún cuando ha habido cambios de maestros, ella al que llega plática, les pone las cartas sobre la mesa, les vende el proyecto y la gente que llega lo compra de inmediato</p>	<p>PNP: La profesora MB es una persona que motiva y motiva mucho a los compañeros y yo este, he platicado con algunos de ellos y siempre los he visto bien dispuestos a trabajar. De hecho una de la cultura que tenemos ahí en la secundaria es dedicamos o sea, el tener la camiseta bien puesta en cuanto a nuestra vocación.</p> <p>DSN: y luego los inspectores en sus juntas de consejo hicieron la propuesta y a ver quién era el valiente...y las escuelas que cubrían el perfil más idóneo para llevar a cabo el proyecto fueron las que se seleccionaron y en este caso fueron seis escuelas primarias y dos secundarias.</p>	<p>CI: El compromiso de los directores es bien importante, porque una de las partes del proceso de selección fue escuelas que quisieran echarse ese compromiso. Porque sabíamos de antemano que iba a ser trabajo extra, que iban a ser cursos que tenían que tomar.</p>

		<p>SP2: el primer motivador, el primer convencido de esto, pero también te respeta cuando, cuando sabe que, que un compañero se destaca en algún aspecto, le da su espacio para que comparta, le da oportunidades también, se generan esas oportunidades.</p> <p>SN1: O sea, ella no se molesta si me llega a ver en el pasillo hablando con un compañero, ella sabe que no estamos perdiendo el tiempo, entonces quiere decir mucho la apertura también.</p> <p>SN2: siempre está a la vanguardia, buscando lo nuevo y pues uno va jalando, o sea ella jala y nosotros vamos con ella ¿verdad? El barco va a donde va el capitán.</p> <p>BJ1: gracias al liderazgo positivo que yo veo en ella es que esta escuela, este plantel educativo, ha salido adelante y más con estos dos proyectos que tenemos ¿verdad? Y siempre ha sido en beneficio de nuestros alumnos.</p>		
4	Liderazgo del profesor	<p>MTY1: yo creo que el líder formal se apoya mucho del informal para que el líder informal pues arrastre a todos los demás a llevar a cabo lo que el líder formal desea.</p> <p>MTY2: hay alguno que otro maestro que sí este... por sus conocimientos y porque pues ya lo trae uno natural que dices este, eh... solitos sin que a lo mejor él sepa que es un líder, nos lleva por este... o sea, lo hace que uno lo siga sin que lo fuercen a uno, porque ya es natural su, su... liderazgo oculto.</p> <p>SP1: Yo creo que cada uno de ellos, ya sea este, por su actitud o por su aptitud, son líderes. Yo de hecho no veo uno que diga, este despunta para, o este puede hacer, cada uno es líder en su área.</p> <p>SP2: cada quien tiene su propia personalidad, hay gente que es muy, muy, tiene mucha riqueza, que aporta, que tiene ideas valiosas, que como maestro dentro del grupo se desarrolla de una manera muy positiva, de quien puedes aprender mucho.</p> <p>SN1: cada uno de nosotros somos líderes, cada uno tiene a cargo una comisión que forma parte del proyecto del ciclo escolar y actividades de la misma institución.</p> <p>SN2: él es una persona muy (risas) muy activo, muy jacarandoso ¿verdad? Y pues es como quien dice... nos motiva, nos da motivación.</p> <p>BJ2: tenía mucho miedo, mucho miedo al cambio, a esta nueva forma que tenemos que implementar la tecnología. Entonces ahí las personas que nos, pues se pueden nombrar líderes, a las que nos ayudan aquí que tienen un poquito más de conocimientos y experiencia, y nos lo transmiten</p>	<p>TPSE: todos traen un mismo sentido común. El sentido de la superación, el sentido del desarrollo, el sentido del crecimiento del estudiante.</p> <p>DNP: en la escuela la colaboración se ha hecho parte de la esencia del trabajo entre las maestras</p> <p>DBJ: Pero sin darse cuenta, los maestros fueron, este... apropiándose de esa nueva actitud. O sea, incluso no la reconocen, o sea, si tú les preguntas ¿oye colaboras mucho con tus compañeros? Pues "no" porque no se salen del salón a hacerlo. Pero son acciones, son actitudes que ya tienen con sus compañeros y como dice aquí la maestra PNP, este, "tú me prestas, yo te presto, yo te hago, yo te ayudo, esta es una mejor idea que alguien me dio que la mía"</p>	<p>La principal característica es que son personas que tienen muchas ganas de hacer las cosas y de hacerlas bien.</p>

5	Percepción del rol del director	<p>MTY1: yo considero que ella nos ha sabido, al equipo de trabajo, nos ha sabido llevar muy bien de una manera u otra, o sea, yo la considero una persona muy preparada, muy capaz y pues con ese don de liderazgo.</p> <p>MTY2: liderazgo para bien para bien o sea porque si ella no tomara las decisiones que toma yo creo que la escuela no tuviera todos los cambios que ha tenido.</p> <p>SP1: tenemos la facilidad de que le pidamos algún espacio de la escuela en la tarde y ella está con nosotros.</p> <p>SN1: Somos igual que los niños, o sea, aprendemos a través del ejemplo. Necesitamos gente que nos venga y nos hable bonito, pero que también lo haga y nos dé la facilidad.</p> <p>SN2: nada más nos dice "se tiene que hacer esto porque se tiene que hacer, usted le va a buscar la forma o modo pero usted lo tiene que cumplir" tampoco nos dice "tiene que hacerlo así como yo le estoy diciendo" ella nos da la libertad y tratamos de cumplir.</p>	<p>DSN: Nosotros también, este, tenemos ese líder ¿verdad? o sea, dentro de la zona que es el inspector en este caso y nosotros hicimos compromiso desde el año pasado en también multiplicar pues lo que veíamos nosotros aquí, en este caso de parte mía ¿verdad? entonces se sabe que está bien involucrada la inspectora y en todas las escuelas.</p> <p>TPP: desde hace cuatro años se nos presentó a los maestros una serie de resultados en que estaba implicada la deserción escolar la eficiencia terminal, el índice de aprobación, la aplicación de exámenes a nivel internacional por parte de PISA que están enfocados a elevar la calidad de la educación infantil...Entonces, este proyecto atendía justamente esos requerimientos.</p> <p>DSN: Entonces como que a nosotros nos vino a reforzar ¿verdad? de alguna tarea que se tiene que hacer, que se tiene que cumplir de acuerdo con las nuevas necesidades educativas que requieren los alumnos ¿verdad? entonces se vino a como que los maestros este... tuvieran un poquito más de profesionalismo al decir "Ah no, no son cosas de la directora" ¿verdad? Entonces, y pues todo repercute en los niños que es el fin que nosotros perseguimos.</p>	<p>CI: Y el liderazgo del director es indispensable. Y también hay que reconocer el esfuerzo y el trabajo de los técnicos de la secretaría de educación pública. Que a la par con los directores han trabajado y han estado en los salones de clase con los maestros. Han dado su retroalimentación y han dado un seguimiento y una asesoría a los maestros que así lo requieran.</p>
---	---------------------------------	---	--	---

Anexo 38: Categoría 7

Del aislamiento a la colaboración

		1	2	3
	Subcategorías	Profesores ECM	Subgrupo ECM	Coordinadora ECM
1	Desarrollo del repertorio	<p>SP1: Sí, de hecho el año pasado hicimos un libro, una, ¿cómo le podremos llamar? Pues un compendio de todas las estrategias utilizadas, una muestra por grado, o dos muestras por grado, de esas estrategias utilizadas con sus resultados. Y presentamos evidencias, presentamos este, evidencias fotográficas y documentales.</p> <p>SP2: empiezas a manejar la terminología, un estilo de trabajo, una forma de laborar aquí de desarrollarte, comunicarte</p>	<p>TPP: Sí incluso se planteó ya esa inquietud, o sea, de decir, me convendría tener ya así... Aunque todas lo tienen en sus carpetas y tienen los expedientes de cada una de sus maestras. Entonces, pues como material pues sería un hitazo replicarlo a través de una editorial. Los maestros están ávidos justamente de atender esa parte del cómo ¿no? entonces a través de esas técnicas les permite atender ese punto.</p>	<p>CI: Sí, ellos pueden agregar comentarios. Pueden subir este... las modificaciones que hayan hecho a algunos organizadores, por ejemplo. Y los otros maestros... y compartirlo con los demás.</p> <p>CI: Las mismas maestras me ha tocado que a veces dicen: "híjole pues esto que nos compartieron nosotros lo cambiamos y le pusimos esto".</p> <p>CI: Todo ese material, de hecho, todo el material que estamos viendo en las clases viernes con viernes, todo ese material se sube en la página y ellos tienen acceso a ese material y los maestros también.</p>
2	Equipos de profesores	<p>MTY1: para mí el poder juntarnos, que todos los grados no estemos, aunque seamos el mismo, que no estemos trabajando cada quien por su lado sino que tengamos una misma meta, este, esto lleva a los maestros a tener eh, a que hagan un mejor trabajo, entonces como que, todos vamos encaminados hacia donde mismo.</p> <p>MTY2: simplemente el trabajar en equipo se maneja mucho y no lo hacíamos.</p> <p>SP1: Los escritores lo escribieron en su tiempo, en su lugar en su momento, y la experiencia que estamos escribiendo en el diario de nuestra vida está nuevita, así es de que, es muy conveniente sí trabajar con colegas.</p> <p>SP2: si aportas, vas a salir tú, va a salir el otro, va a salir el otro, entonces, el que es capaz va a sobresalir por arriba de los demás, pero te satisface también el saber que en un momento determinado tú aportaste para impulsar a esa persona, o que alguien te impulsó, o sea, y le das el crédito al otro, o sea, a lo mejor esa idea yo la generé pero la pulió el que sigue.</p> <p>SN1: Pues se nos aligera un poco la carga, eso es un gran beneficio. Puedes tú aprender de la otra persona, puedes ayudar, yo creo que es algo que también es un gran beneficio que no solamente estás recibiendo, sino también puedes aportar algo.</p> <p>SN2: tengo errores y creo que ahí es el momento en que un compañero me puede decir en qué estoy fallando, qué es lo que puedo hacer ¿verdad? No criticar mi trabajo sino decirme cómo puedo retroalimentar mi trabajo.</p>	<p>DNP: Ayudándose con el material y apoyándose "yo te hago esto, yo te hago el otro, yo te hago aquí" para preparar todas sus agendas para preparar todo lo que tenían que preparar entre ellas. Entonces este, lo subrayo ¿verdad? La colaboración pasó a ser parte de la esencia del trabajo en la escuela.</p> <p>TPP: "Qué te está funcionando a ti en tu grupo, y cómo lo aplicaste y cómo lo combinaste o articulaste con alguna asignatura". Este, eso me pareció de mucha riqueza. Porque sí lo compartieron entre ellas.</p>	<p>CI: Los mexicanos aunque somos muy solidarios, a veces nos cuesta mucho compartir. Sin embargo una vez que lo hacemos y vemos los beneficios tan grandes que nos trae a nosotros como docentes y sobre todo a los alumnos, yo creo que ya no vamos a parar de seguir haciendo esto. Y creo que esto se está dando de manera formal en las reuniones que tenemos, pero también de manera informal.</p>

		<p>BJ2: nosotros estamos dispuestos a aprovechar todos los comentarios que nos hagan para mejorarlos, no para que haya un confrontamiento o algo así, sino que “estoy mal en esto y qué bueno que me lo comentaste para yo cambiar mi manera de trabajar que tenía y ahora estoy haciendo esto”.</p>		
3	Observación de la práctica educativa	<p>MTY1: sí te motiva esas visitas porque a veces dices tú, pues al cabo ni se dan cuenta ni vienen ni le saben ni nada, pues te desanima y dices tú, pues ni lo hago y quién se va a dar cuenta, nada más yo sé.</p> <p>MTY2: A mí no me gusta que me vayan a visitar pero tampoco me opongo, o sea, que vayan y me visiten pues bueno o sea, yo mis clases a veces hasta me da gusto que se estén desarrollando.</p> <p>SP1: en ocasiones trabajamos con gente de fuera, dentro de nuestro salón, sobre todo el primer año que tuvimos escuela de clase mundial, el proyecto de escuela de clase mundial, venían personas hasta de otros países a observar nuestro trabajo. Y no, yo siento como que, como que esto es lo que yo hago, dime si estoy bien o me puedes dar otra sugerencia. Es muy enriquecedor que te observen, este, siempre y cuando este, el observador también pueda colaborar contigo en cuanto a fortalecer algunas áreas que a ti te hayan quedado débiles.</p> <p>SN1: Nosotros dialogamos sobre los resultados, la maestra lleva un control y nos dice “bueno, vas bien aquí, te falta un poquito en este aspecto, puedes mejorar” a través de ella y de sus observaciones que nos hace nosotros firmamos de enterados, o sea, todas sus anotaciones las tomamos en cuenta para la próxima vez pues mejorar.</p> <p>SN2: en mi caso particular pues me agrada, porque sí es una poquita de presión ¿verdad? A veces ver a otro compañero que me está observando qué es lo que estamos haciendo. Pero este... me ayuda a evaluarme.</p> <p>BJ1: Bueno pues más que nada los que nos visitan ahorita pues es la subdirectora y la directora ¿verdad? Este... para ver si estamos llevando a cabo las estrategias ¿verdad? Y más que nada también para ayudarnos ¿verdad? En qué estamos mal ¿verdad? Qué necesitamos afianzar mejor ¿verdad? Y pues para que ellos observen el trabajo que nosotros estamos realizando con nuestros alumnos, pues es muy importante.</p> <p>BJ2: pues no es que a uno no le agrade ¿verdad? pero siempre cuando viene alguien pues se pone uno un poquito nerviosa pero no, pues tratamos de hacer nuestro trabajo. Más que nada lo que nos inquieta es la conducta de los niños porque tenemos muy poco espacio en los salones, entonces ya trabajar en equipo se acomodan las sillas, el mobiliario ¿verdad? Entonces es cuando se hace un poquito el desorden y para retomarlos pues sí nos ha costado trabajo.</p>	<p>TPP: YO le decía a DNP mira de verdad, esta maestra, ¡ya! está certificada, era increíble, excelente, lo que estaban haciendo.</p> <p>TPP: Entonces mientras estaban aplicando una estrategia acá, este, estaban involucrados niños con necesidades educativas especiales pero también estaban involucrados niños que podían apoyar justamente a esos niños. Eh, se generaba para el maestro de educación especial que estaba ahí, como dice ella, que no saca al niño, que está dentro del grupo.</p>	<p>CI: Otra cosa muy importante yo creo, es el enfoque que se le está dando a todo ese proceso de supervisión. Porque es un proceso de supervisión enfocado en el acompañamiento, en la mejoría continua, en una retroalimentación constante. Y no un proceso de supervisión como inspección...Y no como en un área en que no aparece, o te voy a castigar por eso que no estás haciendo. Entonces, eso le da mucha confianza al maestro, definitivamente creo que eso ha sido gran parte del éxito de esto.</p>

4	Percepción del trabajo aislado	<p>MTY1: trabajar individual estar aislado eres tú solo con el grupo, no sabes si estás bien, si estás mal, en cambio, de forma colaborativa, a veces los compañeros te amplían la visión que tú tienes de algún tema.</p> <p>MTY2: Era más cómodo para nosotros...No pues no, no o sea, pues lo que opino yo es que no está bien que uno se encierre en ser egoísta.</p> <p>SP1: Hijole, que eso los limita mucho, no tanto para ellos mismos, los maestros, porque evitan enriquecerse del conocimiento y la experiencia de los demás. Limita a la comunidad educativa porque no sabemos qué fortalezas tiene, qué áreas de oportunidad. Nos limita un poquito en cuanto a si son miembros de una comunidad educativa ese grupo al año siguiente va a pertenecer a otro maestro del cual no se sabe nada de grupo pues sí partimos de cero y perdemos un poquito de tiempo.</p> <p>SP2: Me ha tocado trabajar en escuelas oficiales donde trabajas con islas, tú eres una isla y tienes unas ideas y hay compañeros que tienen unas ideas muy buenas pero se persisten a compartirlas porque es uno y porque quieren destacar y porque todavía no existe esa conciencia de grupo.</p> <p>SNI: máxime en el nivel primaria que estás compitiendo con el compañero y pretendes ser el mejor y a veces no se trabaja colaborativamente.</p> <p>SN2: ya casi pues no se ve que un maestro esté separado del compañero, se puede encontrar ¿verdad? al compañero que haga su trabajo y no comenta nada, que es para él nada más.</p> <p>BJ1: no nos quedamos en la envidia, nada más lo que es mío.</p> <p>BJ2: cada maestro nos dedicábamos a hacer nuestro plan de trabajo y no había un poco más de comunicación.</p>		
5	Reducción del trabajo aislado	<p>MTY1: nos hemos hecho un equipo de trabajo con mayor armonía, eh, más eh, más integrado, y este, y por lo tanto pues, viene ahí ya la colaboración.</p> <p>MTY2: la que se hace a un lado, que no quiera, solita se da cuenta de que tiene que acercarse con uno.</p> <p>SP1: Es más conveniente trabajar con colegas, definitivamente. Más de lo que nos puedan decir los libros en cuanto a la pedagogía, en cuanto a la didáctica, en cuanto a la metodología, este, más nos dice la experiencia de los compañeros, lo que vivimos el aquí y el ahora.</p> <p>SNI: aquí si se me atora pues le pido ayuda a cualquiera de los maestros y me siento con la libertad de hacerlo, no como allá, que sí tengo a mi compañera de segundo y cada una maneja diferente y a lo mejor decimos "pues son diferentes grupos y necesidades a pesar de los mismos contenidos" a lo mejor esa puede ser la justificación, pero nos podemos ayudar, nos podemos orientar, es a lo que debemos de aprender.</p> <p>SN2: pero pues se trata, se trata de que exista el compañerismo pero más que nada encontrarse con el yo ¿verdad? Con el otro compañero que piensa igual</p>	<p>DSN: Es que esa interacción se dio cuando los cursos sello. Luego fue de manera permanente en las reuniones de consejo pues primero porque en general el maestro en la escuela siempre hace un trabajo aislado ¿verdad? y en las juntas de consejo pues sí, se percibe el objetivo de estas reuniones. Y entonces vieron cómo trabajaban y entonces sí intercambiaron compromisos y siguieron manteniendo esa comunicación.</p> <p>PNP: Yo no he estado en esos cursos porque yo soy de tercer grado, yo trabajo con tercer grado. Pero conozco las estrategias y todo eso porque nos ha involucrado la maestra en todo esto y lo hemos aplicado y hemos visto este, mucho beneficio.</p>	<p>CF: Al principio hubo que romper muchos paradigmas. Porque, específicamente, en la comunidad docente, estábamos muy acostumbrados a un trabajo muy individual y a veces egoísta. El decir: "si a mí me costó hacer esto pues por qué lo voy a compartir, que le cueste al otro también". Entonces fue trabajar mucho en romper esos paradigmas y crear en realidad, y vivir una cultura de aprendizaje.</p>

		<p>que nosotros. BJ1: tiene que haber una comunicación entre los maestros, no tenemos que estar aislados y sobre todo porque es para el bienestar común de nuestros alumnos. BJ2: me imagino que si hubiera estado renuente a ese cambio pues ni me hubiera enriquecido de lo otro y estuviera igual y hasta peor.</p>		
--	--	--	--	--

Anexo 39: Categoría 8

Nuevo ambiente de trabajo educativo

		1	2	3
	Subcategorías	Profesores ECM	Subgrupo ECM	Coordinadora ECM
1	Ambiente renovado en el salón de clases	<p>MTY2: sí ha tenido bastante cambio el comportamiento de los niños.</p> <p>SP2: estás recibiendo no un niño que está así con tedio de decir, “caray, pues, no me queda otra más que estar aquí”, o sea, esas dinámicas son muy enriquecedoras.</p> <p>SP2: tu visión ya no es el aula, tu visión ya no es el niño que tiene que aprobar un examen de manera inmediata. Tú visión es tu muchacho que debe de estar preparado para salir al mundo, para aportar, para tomar también de los demás y para poder trascender. O sea, es un campo mucho más amplio.</p> <p>BJ2: que no nos vayamos nada más a enfocarnos a una sola cosa o como lo decía anteriormente el maestro, nada más lo transmite al alumno y ahí se quedaba el conocimiento. Y ahora no, ahora ellos nos transmiten también a nosotros y pues todos aprendemos de todos.</p> <p>BJ2: yo me doy cuenta antes, cuando yo estaba en la escuela, uno se paraba frente al grupo a dar la clase y a veces tenías que volver a ver el papel o te lo aprendías de memoria y cosas así y ellos ya lo hicieron de una forma espontánea y entonces ¿qué quiere decir? que estamos haciendo bien nuestro trabajo.</p> <p>BJ2: un cambio en la cuestión de que hay mucho trabajo en equipo y nosotros tenemos que este... reunir a nuestros alumnos en equipo y usar estrategias colaborativas que vienen siendo en equipo.</p>	<p>PNP: es un cambio de paradigmas que tenemos los maestros porque simplemente en educación especial estás acostumbrada a sacar al niño y trabaja con él de manera individual. Con estas estrategias no hay necesidad de adaptarle los materiales. Es simplemente encaminar al maestro o de ponernos de acuerdo en qué estrategias crees tú que le favorecen a ese niño para que no se haga una señalización de que tú eres diferente. Simplemente se da la diferenciación de manera natural.</p> <p>TPP: Entonces era muy satisfactorio, la verdad te sensibilizaba mucho ver cómo funciona. Y cómo ellos han dicho también “es que hemos visto resultados muy favorables”.</p> <p>TPP: había un niño que tenía características de autismo y este, un niño con síndrome de Down y ver cómo los niños eran tan respetuosos de su proceso y cómo ellos compartían. Porque la maestra no hacía esa diferenciación, la maestra también al momento de socializar, en el cierre de la clase les permitía que también ellos intervinieran incluso en la participación dentro de las actividades... Bueno, eso se vivió en todas las escuelas que tuve la oportunidad de visitar. Y fue algo muy, muy bonito, de verdad.</p> <p>DSN: Pero los autistas por ejemplo pues esa es su principal problemática, la socialización (hermoso, es un niño hermoso comenta el TPP). Han aprendido mucho más a socializar, a compartir. Y dentro de sus limitantes lo hacen, y lo hacen de una forma admirable.</p>	<p>CI: creo que también aquí se da una relación muy interesante. Porque al estar el maestro entusiasmado y al estar el maestro con una actitud positiva para implementar algunas técnicas y estrategias didácticas, obviamente repercute de manera positiva en los niños. Entonces el maestro está recibiendo inmediatamente pues un incentivo de parte de los alumnos muy satisfactorio.</p> <p>CI: Y ver el entusiasmo, el... el orden, la disposición, la buena actitud de los alumnos. Me daba mucho gusto ver cómo después de las visitas que dábamos de supervisión los niños de manera espontánea daban gracias y agradecían a sus maestros.</p> <p>CI: también en todas las habilidades sociales, en las habilidades comunitarias. Porque obviamente, al estar fomentando una verdadera cultura de colaboración impacta en todas las áreas, también en las habilidades comunitarias. Entonces ha sido definitivamente un desarrollo cognitivo muy importante, socio-emocional muy importante, y de... donde perfectamente se están incluyendo no solo eh... los contenidos curriculares sino también todo lo que son las actitudes y los valores. Se están viviendo, actitudes y valores, a través de las clases.</p> <p>CI: cuando tú, aunque desgraciadamente te toque vivir en tu casa ambientes tan difíciles, pero vas a la escuela y te encuentras con un ambiente cálido y te encuentras donde hay un lugar y un ambiente donde tú puedes expresar y donde tú puedes construir y donde tú puedes formar y donde tú puedes crear y te puedes expresar y puedes ayudar a los demás, lo mismo que recibir ayuda de los demás, pues ya te va viendo la perspectiva de las cosas. Amén de las habilidades que se van desarrollando. Entonces ya se da cuenta que hay otras formas de vida.</p>

2	Ambiente renovado en la escuela	<p>MTY1: entonces sí nos hemos complementado muy bien y a veces lo comentamos así fuera y me dicen "ay, claro que no, en las escuelas siempre hay personas que no se ponen de acuerdo y que no sé qué" y aquí, yo no sé qué ha pasado, pero la verdad nos llevamos muy bien.</p> <p>MTY2: hemos visto los este... enormes cambios que ha habido con la comunidad escolar y con la infraestructura, o sea, con todo.</p> <p>SP1: en ocasiones los compañeros de nuevo ingreso tienen dificultad en el empleo de alguna metodología, para aplicar el aprendizaje, y es de la manera que yo colaboro con ellos, dándole mis experiencias, ofreciéndoles alternativas para realizar dicho trabajo, algún trabajo en particular.</p> <p>SN2: pero dicen "mira haz esto así", entonces uno lo toma en forma positiva ¿verdad? Porque uno está en el cambio y toda nueva forma que venga, oye, pues bien aceptada.</p>	<p>TPP: Entonces, cómo se veía reflejado, esas estrategias, en el modelo basado en competencias que lo tiene reforma. Entonces era como consolidar ese proceso que estaban viviendo en el proyecto y lo vivían reflejado en la reforma. Entonces se sentían en sus conversaciones un pie adelante ¿no? en comparación con algunos compañeros que también estaban tomando el curso. Entonces eso era muy satisfactorio escucharlo.</p> <p>DBJ: ya no nos podemos detener en el sentido la actitud de cambio que se está fomentando en los maestros...</p> <p>Pero sí esto es difícil, es un proceso de cambio que, ya lleva dos años, a lo mejor lleva tres y cuatro y cinco y logras resultados cada vez mejores.</p> <p>Pero si en uno o en dos hemos avanzado, bueno yo creo que podemos seguir excelente si seguimos por el mismo camino. Eso sería yo creo lo rescatable o lo importante de seguir por el mismo camino.</p> <p>TPP: En ese sentido, las escuelas involucradas, yo decía cuando ya entre la generalización de reforma, los que están en el proyecto de Escuelas de Clase Mundial van a llevar pasos adelantados, porque ya están implicados en otra dinámica de trabajo.</p> <p>PNP: no es posible que se deje el proyecto así nada más, porque ya cuando hay un cambio de actitud en el maestro, ya no es tan fácil que se abandone.</p>	
3	Cambio de la percepción inicial	<p>MTY1: al principio, creíamos que iba a ser más carga de trabajo y ahorita vemos, en lo personal, o sea, yo estoy encantada con este tipo de trabajo.</p> <p>MTY1: yo estaba enfrascado a o tenía un círculo muy cerrado de esto y ya con mis compañeros voy ampliando lo que yo sabía o lo que yo pensaba o como yo lo trabajaba.</p> <p>MTY2: ir a cursos es mejorar tú este, pues cambiar lo que trae uno, el esquema que uno trae.</p> <p>SP2: entonces es una, una actitud diferente, es química.</p> <p>SN1: Entonces que yo pienso que lo que estamos aprendiendo en escuelas de clase mundial sí nos ha servido mucho.</p> <p>SN2: al ir adentrándonos este... en este proceso ¿verdad? De enseñanza, de colaboración, pues ya fue menos ¿verdad? lo único como le dije, de entrar a lo nuevo, ir adaptándose y ya en la adaptación pues ya yo creo que ya no hay ningún problema.</p> <p>BJ1: no aceptamos un cambio o</p>	<p>TPP: era de mucha riqueza esa socialización que sí se atendió mucho. Ya en ese punto de motivación de decir sí funciona, entonces sí ya empezamos con la parte de la nueva estrategia. Incluso se socializaba cómo lo podíamos aterrizar.</p> <p>DSP: pasa una reforma, y pasa otra reforma y pasa otra reforma. Y este, generalmente nos llevan a un curso, a veces son de dos o tres días. Y este, los maestros están en el curso, lo atienden van a su clase, guardan los libros de la reforma y se ponen a trabajar como ellos son. Entonces, aquí las cosas se dieron de manera diferente y el hecho de llevar un seguimiento semanal del proyecto ¿verdad? este, hizo que esto funcionara.</p>	<p>Ellos no están acostumbrados a que vayan a estar observando sus clases. A que sus mismo alumnos los están evaluando, a que sus directores estén constantemente en ese proceso de acompañamiento. Entonces, definitivamente, las ganas de hacer... de querer hacer las cosas.</p> <p>CI: Entonces hubo muchos maestros que a tienen muchos años de estar trabajando en la misma forma, que les costó mucho cambiar esos paradigmas. Sin embargo ahorita, son los maestros que más comparten.</p>

		<p>que nos queremos quedar en lo tradicional ¿verdad? y pues yo veo aquí esa desventaja del maestro que se resiste al cambio, porque uno como maestro tenemos que ver nuestra ética profesional y uno como maestro pues tiene que salir adelante. Tenemos que ir a cursos, tenemos que renovarnos, como dicen “renovar o morir”.</p> <p>BJ2: más que nada era miedo, temor al cambio. Pero ya poco a poco lo que hemos avanzado en este proyecto pues nos hemos dado cuenta que sí batallamos un poquito para la conducta en los niños pero sí es muy enriquecedor este... las aportaciones que ellos hacen porque ya el niño, incluso el que no opinaba, el que era muy tímido, ya se anima a participar.</p> <p>BJ2: Entonces muchos maestros estaban... estábamos renuentes de que a lo mejor y si se hace trabajo en equipo va a empezar la indisciplina y cosas así.</p>		
4	Nuevas relaciones dentro y fuera de la escuela	<p>MTY1: en un principio fue de que “no puede ser, los sábados” y luego ya fue comentario general “oigan, no, ¿saben qué? la verdad fue en beneficio, aprendimos y pues valió la pena, ese sacrificio”.</p> <p>MTY2: tienes que informar, porque quieren este... a veces saber de afuera cómo le estás haciendo y por qué te está dando resultado.</p> <p>SP1: Hasta ahorita no tenemos ninguna labor en conjunto las ocho escuelas. Tenemos labor con ustedes, con el AIM, que tenemos nuestras reuniones de academia, de grado, este, tenemos, por ejemplo ahorita tenemos para febrero programada una actividad en conjunto, este, los compañeros de generación de sexto con los del AIM.</p> <p>SP2: quienes estamos en otras escuelas, no lo aplicas al cien por ciento en otras escuelas por la misma, Mm....., dinámica que hay en cada plantel diferente, pero salpicas al otro, o sea, llevas detallitos, llevas idea y el compañero te pregunta y te dice, “oye, ¿cómo hiciste esto y cómo hiciste aquello? y a ver apórtame y a ver coméntame” entonces, de alguna manera se está permeando hacia, hacia otros lugares.</p> <p>SN1: Nos conocimos en las reuniones y dimos nuestros datos, pero no hay una aplicación que todos puedan entrar que sea la misma. Ahorita no hemos hecho... se suponía que cada escuela iba a hacer su propio Facebook y entonces a través de ahí nos íbamos a comunicar...pero lo vas apreciando, algo nuevo, alguien nuevo y otras cosas nuevas que puedes tú aprender y bueno para mí es más divertido ¿verdad? porque a veces a lo</p>	<p>PNP: Y están muy cerrados todavía de que “no, yo voy a trabajar con el niño especial, con él nada más”. En la tarde tengo primer año este, y todas las estrategias que vemos aquí siempre voy y las replico.</p> <p>DSN: Mis maestras que trabajan en la misma institución pero en la mañana, no les permiten replicar nada, nada de en la tarde. O sea, ni una triste copia. O sea, y la escuela tiene recursos, bastantes recursos. Ni una copia, o sea no, “copias aquí no”, no están permitidas. Mas sin embargo otras, otras que trabajan aquí por Guadalupe (el municipio) acá por el Contry, este, el director les dice: “adelante” o sea, “todo lo que necesiten”. Y los papás están bien encantados porque ven esa nueva forma de trabajo que las maestras están aplicando ahí y este, pues nada más el que está ciego, este, no ve la ventaja y lo positivo de eso. Entonces, depende mucho del director de la institución.</p> <p>TPP: yo como técnico colectivo que estaba replicando el modelo al momento de estar con mis maestros, ¿qué se había generado de ese proceso? ¿Cómo lo habían recibido las maestras? ¿Cómo lo estaban trabajando? ¿Y qué adecuaciones habían hecho? Entonces justamente ahí estaba la riqueza entonces se optó porque se trajeran productos y que compartieran justamente esos procesos. Entonces, eso fue lo rico ¿no? (se escuchan afirmaciones generales). Que incluso en las dificultades, que era también parte de la honestidad decir ¿sabes qué? yo</p>	<p>CI: Hasta donde yo sé sí. No tengo una información de... más bien, no tengo la certeza porque yo no he estado en unas visitas de esas. Pero sí tengo información, de primera mano, en que de manera informal se está dando toda esta replicación, este... sin los directores.</p> <p>CI: Definitivamente sí, no sólo lo creo, sino lo estoy viendo en las Escuelas de Clase Mundial... Ese maestro ya nunca va a volver a ser como antes.</p> <p>CI: hay algunos maestros que están trabajando en algunos municipios como en Zuazua, por ejemplo, y están pidiendo el apoyo para implementar Escuela de Clase Mundial en el municipio. Ellos estuvieron nada más un año y se tuvieron que cambiar por cuestión de sus plazas y que ahorita están pidiendo ese apoyo para trabajar obviamente con el apoyo del municipio se implemente nuestro proyecto de Clase Mundial.</p> <p>CI: los maestros, perdón, que se vayan a certificar estarán capacitados para en cada una de las escuelas que ellos vayan o si se quedan en su propia escuela, puedan multiplicar este... y reproducir el modelo, este modelo educativo.</p> <p>Está diseñado un curso. Un curso al que ellos, así como lo están haciendo ahorita los técnicos y los directores, va a ser un curso al que ellos van a asistir y se les va a capacitar para que ellos tengan más herramientas para ir a implementar. Aquí lo más importante de todo es que van a ir a implementar un sistema que ellos ya lo pusieron en práctica, ya lo vivieron y ya están ellos cien por</p>

		<p>mejor sí tenemos nosotros nuestras cosas y lo platicas durante toda la semana y luego otra vez el sábado, como que no, como que uno también necesita eso que nos involucren las demás escuelas.</p> <p>SN2: desde clase mundial, nos vienen a visitar, checaron, vieron este... el tipo de modificaciones que uno le hace, también las estrategias que ellos nos presentaron y también pues nos retroalimentaron, nos felicitaron, nos dijeron cómo hacerle, el tiempo.</p>	<p>enfrenté esta situación y me pasó esto.</p>	<p>ciento seguros que funciona. Entonces hay un compromiso, este... de parte de ellos.</p> <p>O si era un maestro que por ejemplo, trabajaba en la escuela de en la mañana y luego se va a trabajar a la escuela de en la tarde pues ya conoce, tiene más contacto con los maestros de en la mañana. Además ellos toman algunos cursos de capacitación al inicio del año y durante el año, por parte de Secretaría y ahí tienen la oportunidad de conocerse.</p> <p>Si cada uno de los maestros que se certifica se va a una escuela diferente, y él a su vez va a replicar el modelo... Vamos a suponer, si nosotros tenemos tres maestros que se certificaron, estoy dando un ejemplo. Esos maestros se van a tres escuelas diferentes y en cada escuela diferente hay diez maestros que son posibles replicadores estás hablando de que de tres, se van a formar 30. Y luego si cada uno de ellos se va a otra escuela y en cada escuela hay diez maestros por lo menos, entonces ya estás hablando de replicarlo a gran escala.</p>
--	--	--	--	---

Anexo 40: Categoría 9

Incentivos extrínsecos e intrínsecos

		1	2	3
	Subcategorías	Profesores ECM	Subgrupo ECM	Coordinadora ECM
1	Expectativa de incentivos	<p>MTY2: oye pues siempre le anda buscando uno que el tiempo que uno ocupa este... fuera de tu casa tenga un sí, sea redituable".</p> <p>BJ2: ventajas hay un este... una mejor puntuación ¿verdad? y para poder ascender a un nuevo puesto o a un este... un poco más de sueldo.</p>		
2	Incentivos extrínsecos	<p>MTY1: sí recibimos reconocimiento, un certificado que se nos da por parte de Secretaría. Otra forma bueno, yo pienso también de reconocimiento, es que también nos podemos certificar en cuanto a este programa del I-PAL Systems . Si tú estas llevando a cabo en tu grupo el trabajo colaborativo las estrategias entonces te puedes certificar y también recibes un reconocimiento con valor de acreditación.</p> <p>SN1: nos otorgan diplomas si es que logramos con las perspectivas de un concurso o de una meta. La directora de manera verbal reconoce el esfuerzo y dedicación de los maestros.</p> <p>SN2: Pues sí, sí recibimos este... reconocimiento, pero pues lo principal es este... es nuestro trabajo ¿verdad? Con los alumnos, ese es el mejor reconocimiento.</p> <p>SN2: al parecer sí, sí tiene un valor escalafonario pues es el aumentar un puntaje, un valor, a nuestro... en nuestra carrera ¿verdad? Como quien dice más conocimientos, que tenemos un poquito más estudios en otras áreas, pues vas adquiriendo puntos y vamos aumentando.</p> <p>BJ1: sí nos dieron un diploma pero eso fue por parte de Secretaría.</p> <p>BJ2: nos dieron un diplomado con valor escalafonario.</p> <p>BJ2: parece ser que a nosotros este... se nos va a dar una certificación pero todavía está en platicas, no es una cosa segura este... ya lo platicaron con las autoridades y nos lo dijeron en el último curso de ECM, de que tienen esa inquietud de que a nosotros se nos certifique.</p>		<p>CI: sí tienen ellos muy estipulado, muy establecido, de acuerdo a los logros que ellos van obteniendo por cursos, por carrera magisterial, por exámenes que van teniendo, cuáles son los logros a los que ellos pueden buscar llegar.</p> <p>CI: ahorita me viene mucho a la mente una maestra que se llama la maestra Emilia de la escuela José de Jesús Martínez que sacó el premio magisterial este año... ella por ejemplo tenía una maestría en educación sin embargo que este proyecto pues le ha ayudado a aterrizar todo lo que vio en la maestría en teoría, porque en la maestría se queda en la teoría y aquí todo es aplicado al salón de clases.</p>

3	Incentivos intrínsecos	<p>MTY1: pero a veces que sepas tú que alguien va a venir, que estén al pendiente de tu trabajo y todo, pues esto te motiva para que vayas haciendo mejor las cosas.</p> <p>MTY1: la verdad es que la convivencia con las compañeras es muy, muy buena y sí, es un trabajo muy bueno, yo me siento en lo personal muy a gusto con ellos, con ellas.</p> <p>MTY2: todo esto es por iniciativa propia, no porque digas "es que me van a pagar o es que no".</p> <p>SP1: Yo creo que la recompensa más grande es el enriquecimiento personal que estamos adquiriendo.</p> <p>¿Económica? Ni por puntos escalafonarios tenemos, o sea, la propia motivación y nuestra propia recompensa es la que nos llevamos siempre, la experiencia como docentes.</p> <p>Enriquecemos nuestro trabajo, donde quiera que nos desempeñemos, esa herramienta nos va a servir.</p> <p>SP1: Pues básicamente de la, el, el único reconocimiento es escrito, un diploma al final de cada taller.</p> <p>SP2: si tuviera la oportunidad de estar en una, en un grupo de trabajo y aprender lo que tú tienes, que has tenido la oportunidad de aprender, de ver las reacciones de los muchachos, eh, más que nada eso, de ver sus caritas, eh, de ver cómo, cómo te responden con lo que tú propones para el trabajo, y ellos se enriquecen, se me hace que si le, se metían a esta escuela, sí, sí se quedaban, por más que les pagaran lo mismo que, que en otra parte.</p> <p>BJ1: aquí cada quien es responsable de asistir o no a los cursos ¿verdad? O de venir o no los miércoles ¿verdad? pero creo ahí más que nada es la ética profesional que tenemos cada uno de los maestros y seguir adelante, salir adelante para obtener educación de calidad.</p> <p>BJ2: aunque pues no hay un incentivo económico pero sí nosotros vemos este... realmente el cambio, y pues, te emociona.</p>	<p>DBJ: aquí entre nosotros en el grupo nuestro de directivos y de asesores pues cómo percibimos o cómo tomamos o cómo nos comunicamos.</p> <p>Bueno, nos comunicamos mucho porque la verdad pues nos empezamos a conocer, a involucrar.</p> <p>DBJ: Pero yo creo que de colaboración, así dijera yo, y de tratar de aclarar algunas situaciones y de apoyarnos para resolverlas en nuestras escuelas.</p> <p>TPS: siempre nos alternamos con diferentes personas para hacer equipo. No es un equipo fijo de que yo trabajo con ellos, con los del área. Nos intercambiamos muy seguido y así personalmente y directo aprendemos bastante de todos.</p> <p>TPS: Pues aquí se dio mucho intercambio y este, al trabajar con diferentes, ¿de otras escuelas! (interviene alguien más al decir que también de otras zonas). Siempre hubo mucho intercambio.</p>	<p>CI: Yo creo que es muy positivo que el docente tenga la oportunidad de expresar sus... y de compartir sus inquietudes y sus experiencias, y sus logros y sus miedos.</p> <p>CI: Fue una evaluación que se aplicó a cada uno de los alumnos de cada uno de los maestros que estuvieron en este programa de supervisión. La encuesta era anónima para que los alumnos tuvieran la libertad de expresar en realidad lo que sentían.</p>
---	------------------------	---	---	---

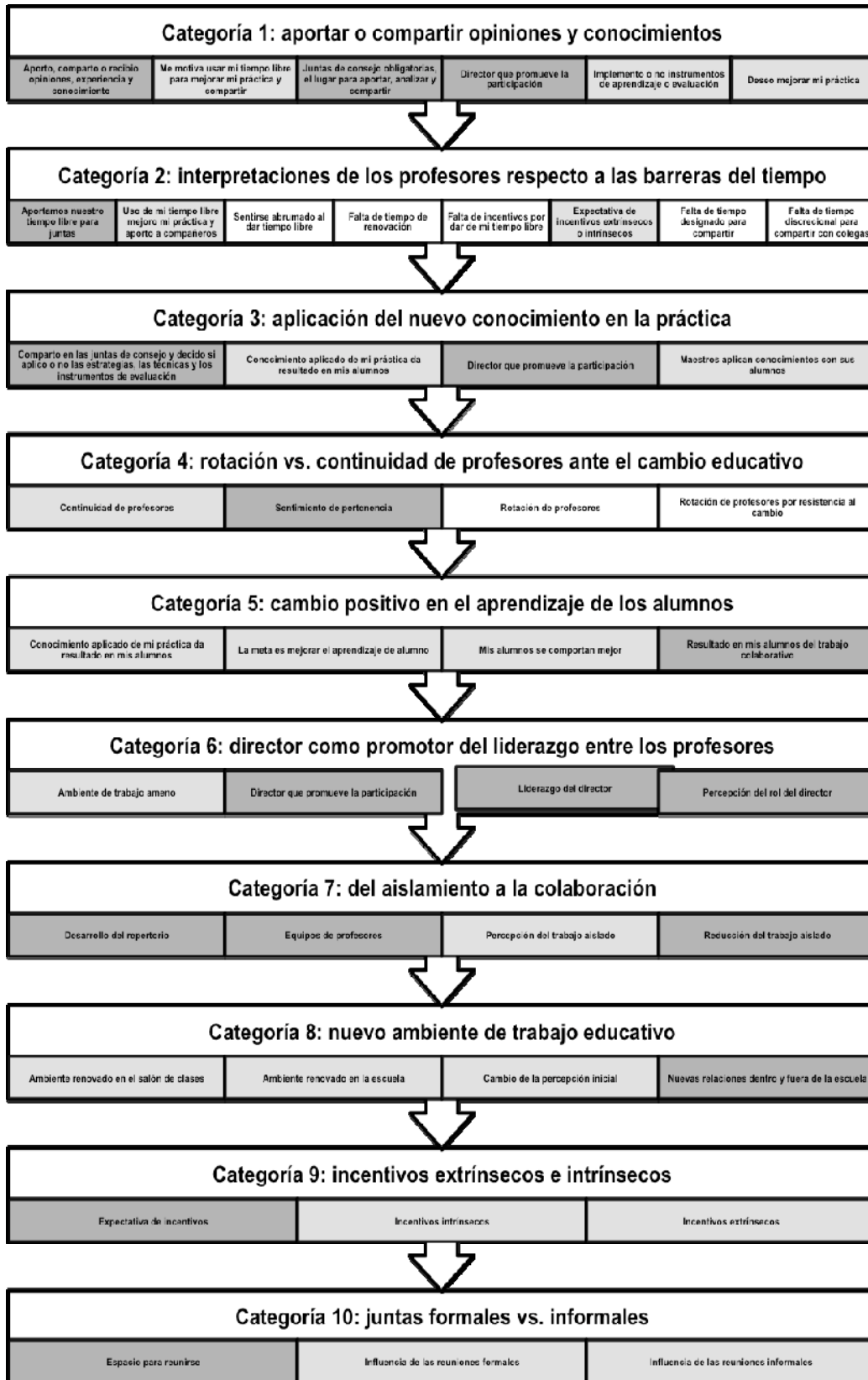
Anexo 41: Categoría 10

Juntas formales vs. Informales

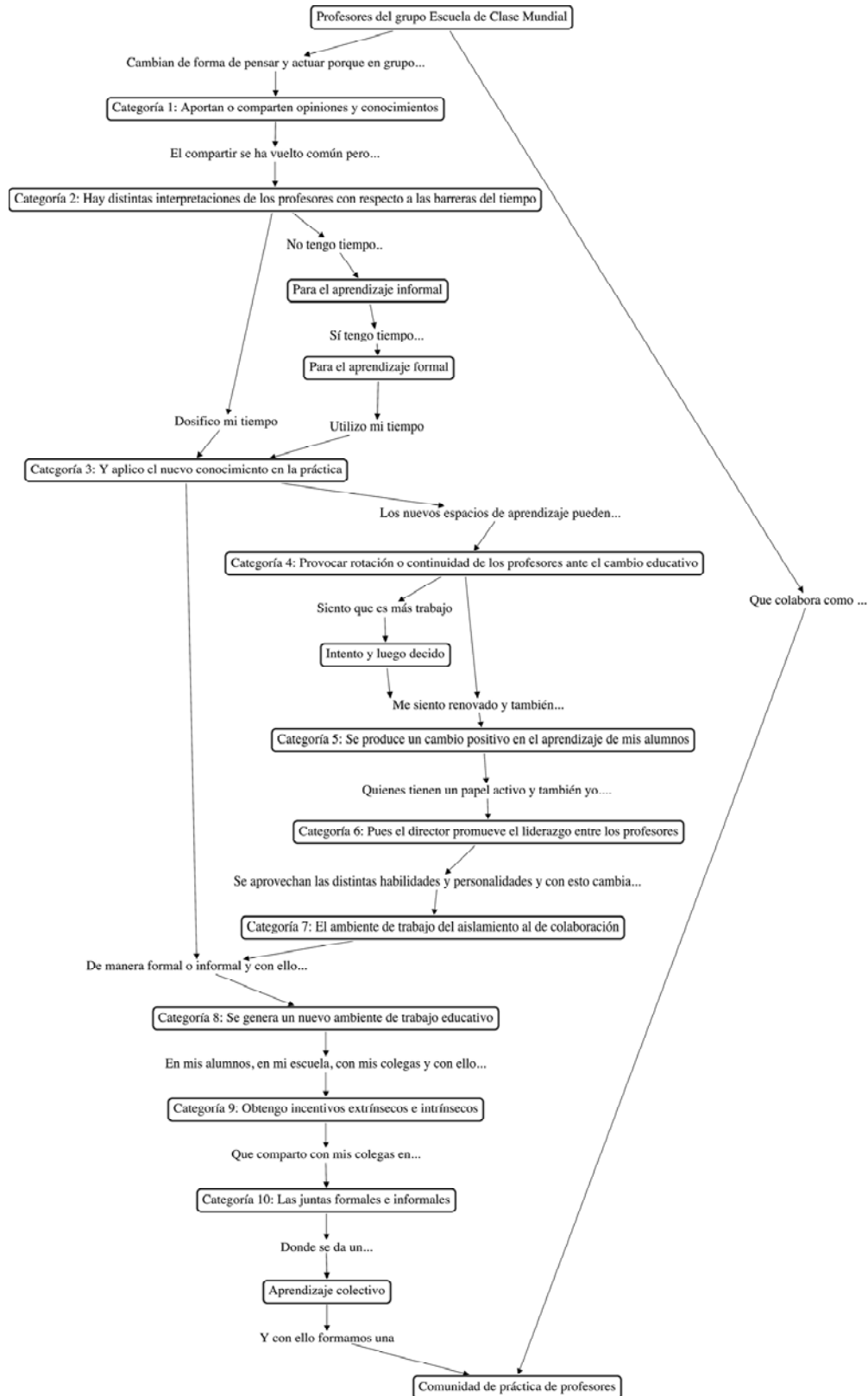
		1	2	3
	Subcategorías	Profesores ECM	Subgrupo ECM	Coordinadora ECM
1	Espacio para reunirse	<p>MTY1: las visitas las hace la directora, entonces sí es muy gratificante que, por ejemplo, la directora venga y vea y te diga "ay mira estás haciendo esto, qué bien, o este, estas actividades".</p> <p>MTY2: siempre tenemos el lugar a donde... o sea, tenemos lo necesario para que se lleve a cabo una junta.</p> <p>SP1: hicimos un espacio de tiempo para la escuela para hacer uso de capacitación y todo eso, actualización, los martes de seis a ocho de la noche. Ese tiempo lo tenemos destinado exclusivamente para nuestra actualización y capacitación.</p>		
2	Influencia de las reuniones formales	<p>MTY1: para mí el poder juntarnos, que todos los grados no estemos, aunque seamos el mismo, que no estemos trabajando cada quien por su lado sino que tengamos una misma meta, este, esto lleva a los maestros a tener eh, a que hagan un mejor trabajo, entonces como que, todos vamos encaminados hacia donde mismo.</p> <p>MTY2: sí prefiero más que sea formal porque como que le da uno más el camino a eso, o sea, lo tomas más ¿cómo te diré? en serio, le das más importancia.</p> <p>SP1: En la comunidad completa, te lo explicaba, en la comunidad educativa tenemos las dos horas de consejo técnico, y tenemos este, las dos horas que dedicamos posteriormente fuera del horario en los martes, ese es el tiempo.</p> <p>SP2: fuera de los martes por la noche que es un tiempo extra que nosotros dedicamos, están dos horas en las cuales, que nos da la oportunidad la Secretaría de Educación para lo que es Consejo Técnico Escolar, entonces en dos horas es difícil, eh, abarcar todo.</p> <p>BJ1: hay un día al mes cuando es la junta colectiva y la que tenemos cada semana. Esas son las ocasiones cuando nosotros nos reunimos.</p> <p>BJ1: Es una vez a la semana de seis a ocho y en este ciclo escolar lo estamos llevando a cabo los miércoles ¿verdad? y en la cual pues faltan dos personas.</p> <p>BJ2: ahí enriquecernos de cada uno de ellos de la manera en que nosotros, porque incluso aunque cada quien usa una misma estrategia, la podemos manejar de dos formas diferentes. Y entonces eso pues nos sirve, estar en constante comunicación con todos para enriquecer nuestro trabajo.</p>	<p>TPP: Primero se tallereaba aquí, o sea, la idea es primero tallerearlo aquí. Este, confrontar y aplicar las situaciones, las actividades que después íbamos a aplicar con los maestros</p> <p>TPS: nosotros nos vemos con más frecuencia por venir cada semana y ellos en los cursos sellos venían nada más cuando les tocó el uno y el dos.</p> <p>TPP: Dentro de la agenda estaba estipulado después de la bienvenida y la asistencia, era ¿cómo te fue en la aplicación de la estrategia pasada? O sea, de arranque. Entonces era importante socializar, de mucha riqueza ver cómo hice esto, esto otro.</p>	<p>CI: Al principio sí era muy notorio la división entre directores de primaria, directores de secundaria y los técnicos pedagógicos. Ahorita ya no, trabajan a la par en equipos completamente heterogéneos, este... y comparten mucho sus experiencias.</p> <p>CI: cuando son las reuniones de consejo técnico o de replicación son exclusivamente todo lo que los directores y técnicos, eh... vieron durante la sesión de capacitación que se da todos los viernes ya sea en el área de tecnología o en el área de pedagogía. Es ir a replicar eso, y toda la comunicación que hay entre ellos, es sobre eso. Ellos tienen aparte unas reuniones donde tratan temas propios de cada una de las escuelas.</p>
3	Influencia de las reuniones informales	<p>MTY1: , tenemos nuestras actividades, nuestro tiempo formal pero pues también tenemos ahí nuestras actividades y tiempo también</p>	<p>DBJ: Yo creo que de manera informal sí hablan de este tipo de cuestiones y no son muy distintas entre las</p>	<p>Cirio considero conveniente que hablen de todo tipo de pláticas incluyendo las condiciones laborales. No creo que haya algún</p>

	<p>informal, que a veces, muchas veces, no lo comentamos y no lo hacemos, por lo mismo que no viene marcado ni nada de eso, pero pues de los dos es igual.</p> <p>MTY2: Allá lo platicas y dices “a no sí lo voy a trabajar así” pero aquí, aquí lo formalizamos y no, este... nos comprometemos con lo que acordamos, o sea, compromiso.</p> <p>SP1: Y eso es lo más rico, porque ya te vas directo sobre lo que estás necesitando. Y ella de mil amores, tenemos una mística muy arraigada en cuanto a la colaboración.</p> <p>SP1: Pues es más rico el informal, ¿verdad? Porque te abocas directamente a la colaboración directa, ¿verdad? En mi caso yo no soy muy buena para matemáticas, pero la maestra del otro grado sí es muy buena para matemáticas. Y ya cuando se me dificulta, este, que los niños aprendan, porque a lo mejor yo sí sé el contenido, pero no sé impartirlo como es debido, o no me ha dado el resultado este, debido, en mi forma de impartirlo a los muchachos, eh, le pido colaboración a la maestra.</p> <p>SP2: hay un compromiso y que hay un deseo de salir adelante, te hace que busques un espacio informal para, para cumplir con las cuestiones eh, que, que requieres con los niños y con las instituciones en donde estás trabajando, pero al mismo tiempo no dejar por ahí perdido todo lo que puedes compartir con los compañeros, los trabajos también que vas a generar con ellos pues a través de, de los correos, revísalo, agrégale, me lo devuelves y, ahí, ahí vas buscando un espacio, entonces, para salir adelante.</p> <p>SN1: Siempre hemos trabajado cuidando y respetando el protocolo (bienvenida, lista de asistencia, el orden del día, reflexión, actividades, etc.) pero me gustaría más el informal ya que uno tiene más confianza para interactuar y no te sientes presionado.</p> <p>SN2: cuando uno tiene el tiempo informal pues a veces ya se quiere uno liberar de las situaciones... en el tiempo formal dices “me sirvió esta estrategia o esta cosa que intenté con los alumnos” inmediatamente lo utilizo.</p> <p>BJ1: (el tiempo extra que se quedan en las juntas formales) se vuelve informal ¿verdad? Sí porque has de cuenta que decimos “son quince minutos” pues es media hora, se nos va bien rápido ¿verdad? Porque estamos disfrutando lo que estamos aprendiendo.</p> <p>BJ2: el informal es muy enriquecedor, o sea, pienso yo que si tuviéramos más oportunidad, más tiempo, este... fuera un poquito más enriquecedor porque ya ahí, ya son el punto de vista de cada uno de nosotros, como las experiencias del aprendizaje.</p>	<p>escuelas que estamos en el proyecto las relaciones laborales no son muy diferentes unas de otras o sea, tenemos muy poquitas diferencias entonces yo creo que no es un punto así muy friccional pero, ¿cómo te diré? No es muy seguido que tengan que hablar de eso porque sí sería un problema ¿verdad?</p>	<p>impedimento por parte de las escuelas, de los directores o de la Secretaría misma en que lo hagan.</p>
--	---	---	---

Anexo 42: Relación entre categorías



Anexo 43: Mapa conceptual de relaciones entre categorías



Anexo 44: Proceso de triangulación

	Categoría 1: Aportar o compartir opiniones y conocimientos
1. Aporto, comparto o recibo opiniones, experiencia y conocimiento	<p>Convergencias: Multiplicar, transmitir experiencia y conocimiento, compartir, convivir y comunicarse (Ver anexo 32 1,1 2,1 3,1 entrevistas) Directora 3: “Estamos siendo multiplicadores”. Instructora: “Bueno, pues eso es el objetivo de esto ¿verdad?” (Ver anexo 29: Proceso de observación y reflexión 7) (Ver anexo 46 fotos de colaboración entre profesores, documentos)</p> <p>Contradicción: Hay maestros que no “comparten el secreto” (Ep1SN1) (Ver anexo 32 1,1)</p>
2. Juntas de consejo obligatorias, el lugar para aportar, analizar y compartir	<p>Convergencias: Es un espacio para la socialización, se es solidario y hay apoyo mutuo, se retroalimenta y comparten experiencias (Ver anexo 32 1,2 2,2 3,2 entrevistas) (Ver anexo 48 fotos de directoras en cursos de replicación, documentos)</p>
3. Implemento o no instrumentos de aprendizaje o evaluación	<p>Convergencias: Evaluación por medio de rúbricas, evaluación formativa y sumativa, hay evaluación, co evaluación y autoevaluación, se evalúa al maestro (Ver anexo 32 1,3 2,3 3,3 entrevistas) La evaluación es permanente ya que no solamente se evalúan conocimientos sino también habilidades, actitudes, etc... (Ver anexo 63: Resultados “Member Checking”, 2) Utilizan técnicas y estrategias como “cadenas humanas”, los alumnos usan tarjetas rojas, verdes o amarillas para indicar su nivel de entendimiento de un tema, se aplica una encuesta de opinión a los alumnos sobre el desempeño de su maestra en clase (Ver anexo 22 proceso de observación y reflexión 1)</p> <p>Inconsistencias: Durante el transcurso de la clase, la maestra busca siempre mantener el control, pide silencio constantemente. Cuando le hacen preguntas a la maestra, ella pide que entre ellos resuelvan sus dudas pero no los invita a volverle a preguntar si no las resuelven. Aunque los alumnos tenían cada uno en su lugar tarjetas verde, amarilla y roja, nunca las utilizaron (Ver anexo 26 Proceso de observación y reflexión 5)</p>
4. Me motiva usar mi tiempo libre para mejorar mi práctica y compartir	<p>Convergencias: Para crecer y mejorar, la capacitación es gratis, uso de los descansos (Ver anexo 32 1,4 2,4 3,4 entrevistas)</p>
5. Deseo mejorar mi práctica	<p>Convergencias: Para crecer en la profesión, enlace con la reforma. (Ver anexo 32 1,5 2,5 3,5 entrevistas) Los alumnos están acostumbrados al trabajo en equipo. El alumno que ya terminó ayuda a una compañera de equipo. Los alumnos se sientan en equipos y se encuentran agrupados por intereses y habilidades (Ver anexos 22, 25, 27 proceso de observación y reflexión 1, 4 y 6) La maestra sí aplicó las técnicas y estrategias que imparten en el grupo ECM. La maestra utilizó varias estrategias. Hay trabajos de los alumnos pegados en la pared como evidencia de que están aplicando las técnicas y estrategias aprendidas en ECM (Ver anexos 22, 23, 24, 25, 27, observaciones en salones de clase)</p> <p>Inconsistencia: Ahora la interrelación entre materias y la educación integral no viene de esta reforma, viene de 1992, lo que pasa es que al maestro no cambia. Hay que provocar un cambio, pero continuo. (Ver anexo 29: Proceso de observación y reflexión 7)</p>

6. Director que promueve la participación	<p>Convergencias: Invita a la reflexión., predica con el ejemplo lo que motiva a seguir. (Ver anexo 32 1,6 entrevistas) Todos participan con gusto ya que las actividades son interesantes y puede ser también porque las directoras a su vez replicarán la actividad en sus escuelas o porque los técnicos pedagogos las evaluarán en el salón de clases. (Ver anexo 29: Proceso de observación y reflexión 7)</p>
	<p>Categoría 2: Interpretaciones de los profesores respecto a las barreras del tiempo</p>
1. Aportamos nuestro tiempo libre para juntas	<p>Convergencias: Cursos de actualización y capacitación (técnicos pedagógicos) de seis a ocho, dos horas de consejo técnico, orden del día, se va el tiempo (falta). Aportan, sin paga alguna, su tiempo libre. (Ver anexo 33 1,1 2,1 3,1 entrevistas) Las directoras aprenden sobre la nueva estrategia educativa de tipo constructivista, posteriormente replican el curso en sus escuelas durante una tarde, por lo general de 6 a 8, los profesores de cada escuela se comprometen a aplicar la nueva estrategia en el salón de clase y los trabajos que realizan sus alumnos se convierten en la evidencia que menciona la instructora. (Ver anexo 29: Proceso de observación y reflexión 7) También hay un proyector con el que los alumnos ven la presentación en Power Point que preparó su maestro con el tema de la clase. Se encuentra también un pintarrón donde se proyecta la presentación y trabajos de los alumnos pegados en la pared, como evidencia de que están aplicando las técnicas y estrategias aprendidas en ECM, ya que la coordinadora y evaluadora del profesor hace el comentario sobre esos trabajos. (Ver anexo 23: Proceso de observación y reflexión 2) Aseguramiento de tiempos semanales para capacitación y retroalimentación docente, con duración de dos horas. Establecimiento de un equipo, liderado por el director(a), que sea responsable de la implementación y el seguimiento semanal del programa "Escuelas de Calidad Mundial" (Documentos no anexados)</p>
2. Expectativa de incentivos extrínsecos o intrínsecos	<p>Inconsistencia: siempre se busca que el tiempo que ocupa uno fuera de su casa sea redituable. (Ver anexo 33 1,2 entrevistas)</p>
3. Falta de incentivos por dar de mi tiempo libre	<p>Convergencia: No reciben compensación al dar de su tiempo libre, no van atrás de un pago o algo más. Convergencia: En el tiempo libre quieren platicar de otra cosa, no dan su tiempo libre porque quieren convivir con su familia o porque tienen que salir de inmediato a otro trabajo. Convergencia: No se puede aprovechar la tarde para colaborar ni intercambiar puntos de vista. (Ver anexo 33 1,3 entrevistas)</p> <p>Contradicción: nunca he oído que los compañeros que han estado asistiendo a los cursos se quejen, de que tuvieron que dejar algo por asistir, realmente lo están valorando bastante. (Ver anexo 33 2,5 entrevistas) (Ver anexo 47 Fotos de cursos sello, documentos)</p>
4. Falta de tiempo de renovación	<p>Convergencia: no sabían a qué horas iban a hacer el programa ECM, dos maestros no asistieron a los cursos por intereses personales y por estar fuera de horario. (Ver anexo 33 1,4 entrevistas)</p>
5. Falta de tiempo designado para compartir	<p>Convergencia: creen que se deberían ajustar horarios para propiciar la reunión, dos horas al mes no son suficientes porque se van viendo temas nuevos, no hay tiempo para platicar porque en la semana nada más el saludo o antes de entrar, la desventaja para nosotros es el tiempo porque no tenemos mucho tiempo para reunirnos. (Ver anexo 33 1,5 entrevistas)</p> <p>Contradicción: Las directoras y profesoras se reúnen cada quince días (viernes en la mañana) para aprender nuevas técnicas pedagógicas con el objetivo de replicarlas en sus escuelas. Los técnicos pedagógicos se reúnen con la intención de estar al tanto de las nuevas técnicas</p>

	<p>pedagógicas que se deben estar aplicando en las escuelas, puesto que ellos a su vez fungen como supervisores del proceso de cambio educativo, que es la meta del grupo ECM, en cada escuela. (Ver anexo 29: Proceso de observación y reflexión 7, curso pedagógico)</p>
6. Falta de tiempo discrecional para compartir con colegas	<p>Convergencia: No tienen intercambio con las demás escuelas, desean tiempo para diseñar y planear, para que la clase sea atractiva y funcional, entre compañeros unos tienen guardia mientras otros están revisando o preparando clase en su salón, como compañeros solamente se ven en una vez al mes en la junta de consejo y una tarde a la semana de seis a ocho, pocas veces intercambian durante el día ideas, anécdotas pues no hay tiempo. (Ver anexo 33, 1,6, entrevistas)</p> <p>Inconsistencia: La verdad yo sí me tomo el tiempo para hablar con mis compañeros y preguntar dudas, esto lo hago a la hora de entrada o cuando tengo inglés pero lo hago en beneficio de mis alumnos. Pienso que para todo hay tiempo, no me gusta descuidar o dejar solos a los niños, trato de dosificar mi tiempo. (Ver anexo 33 1,8 entrevistas)</p> <p>Contradicción: Ellos están metiendo constantemente sus comentarios sobre las clases, lo que les funcionó, cómo hicieron las modificaciones, cómo pueden emplearlo. Entonces toda la comunidad de docentes de Escuela de Clase Mundial se está enriqueciendo con eso. (Ver anexo 33 3,7 entrevistas)</p> <p>Contradicción: Cada quince días se reúnen (directoras, técnicos y algunas profesoras) y lo vienen haciendo desde hace dos años, por lo que están familiarizados con este tipo de reunión. (Ver anexo 29: Proceso de observación y reflexión 7) (Ver anexo 54: Foto del grupo de directoras, técnicos pedagógicos y profesores ECM, documento) Conversación profesional entre colegas. (Documentos no anexados)</p>
7. Sentirse abrumado al dar tiempo libre	<p>Convergencias: En la escuela de doble turno tienen muchos programas y por lo tanto les falta tiempo ya que siempre están ocupados, en la escuela de doble turno trabajan todo el día y luego los sábados también (cursos sello) de ocho a cuatro y media, sienten que los sábados son sus días, un día a la semana es sacrificarlo ya que era para descansar, relajarse. A veces nos llevamos a casa lo que en el curso no acabamos de ver. (Anexo 33, 1,7, entrevistas) Los maestros al principio se mostraban un poquito renuentes por lo que representaba exceso de trabajo (Anexo 33, 3,7, entrevistas)</p> <p>Inconsistencia: El factor tiempo les parece bastante delicado porque con esas cuatro horas y media de horario reglamentario en su escuela no alcanza, quisiera que se estirara. (Anexo 33 1,6 entrevistas) Hay una parte donde tenían que comprometer al maestro (Anexo 33 2,7 entrevistas) Los maestros se están quedando y no se les está pagando por eso. Ellos se quedan nada más por las ganas de hacer las cosas bien. (Anexo 33 3,1 entrevistas)</p> <p>Contradicción: nunca he oído que los compañeros que han estado asistiendo a los cursos se quejen, de que tuvieron que dejar algo por asistir, realmente lo están valorando bastante. (Ver anexo 33 2,5 entrevistas) Les costó trabajo al principio pero piensan que fue para mejorar, mover sus tiempos fue difícil, los sábados no tenían descanso, prácticamente se perdía todo el día de no estar en familia. (Anexo 33 1,7 entrevistas)</p>

<p>8. Uso de mi tiempo libre mejoro mi práctica y apporto a compañeros</p>	<p>Convergencias: Ahora estoy encantada con este tipo de trabajo, sí valió la pena, me va a servir porque voy a crecer, ellos sí tienen la oportunidad de reunirse los sábados nosotros no tenemos esa facilidad porque empezamos un año antes, la gente joven que recibimos se suman inmediatamente y están dispuestos a dedicarle tiempo, sí es necesario ir a esas capacitaciones que nos hacen favor de brindar, el tiempo lo recompensamos con todos los conocimientos que nos transmitieron. (Anexo 33 1,8 entrevistas) Los maestros al principio se mostraban un poquito, este... renuentes, por el... lo que representaba exceso de trabajo, etcétera. (Anexo 33 3,7 entrevistas) Nuestra ética nos induce a dedicar más tiempo a nuestra capacitación y actualización ya que esto es necesario dado los cambios sociales tan radicales en la actualidad. (Anexo 63: Resultados “Member Checking”, 4)</p>
<p>Categoría 3: Aplicación del nuevo conocimiento en la práctica</p>	
<p>1. Comparto en las juntas de consejo y decido si aplico o no las estrategias, las técnicas y los instrumentos de evaluación.</p>	<p>Convergencias: Diseñan actividades, las comparten, aplican las que crean conveniente, evalúan si están llegando a la meta, aplican varios criterios de evaluación con respecto al aprendizaje de los alumnos, ajustan, acuerdan (Ver anexo 34 1,1 entrevistas) En las juntas, había una parte dentro de la agenda en donde analizaban evidencias y revisaban las estrategias. (Ver anexo 34 2,1 entrevistas) Uso de la estrategia causa-efecto y las técnicas de análisis de lecturas, diálogo entre alumnos, presentaciones, evaluación y autoevaluación. (Ver anexo 51: Planeación de una clase, documentos)</p>
<p>2. Conocimiento aplicado de mi práctica da resultado en mis alumnos</p>	<p>Convergencias: Se complementan las distintas habilidades y estilos de aprendizaje. Ya no están al frente sino que organizan a los alumnos y ellos trabajan en equipo hasta haciendo ajustes de la actividad, aplican cada vez más estrategias colaborativas. Al visitar los salones de clase te das cuenta que ya es una rutina, un ambiente así no se puede fingir. Ha mejorado 100% la práctica, los espacios de enseñanza se transformaron en ambientes de aprendizaje. (Ver anexo 34 1,2 2,2, 3,2 entrevistas) Los alumnos se muestran muy participativos y cualquier duda que surge durante la clase la maestra les explica varias veces hasta que todos entienden. Por ejemplo, cuando surge la duda de cómo escribir correctamente una palabra, ella motiva a los alumnos que quieran pasar al pizarrón a intentarlo, lo hacen varias veces hasta que el último en pasar la escribe correctamente y entonces a todos les queda claro la forma de escribir esa palabra, la cual permanece escrita en el pizarrón para que la consulten más adelante cuando la tengan que escribir. (Ver anexo 25: Proceso de observación y reflexión 4) Grupos de distintas escuelas trabajando en sus salones de clase en equipos. (Ver anexo 49: Fotos de salones de clase, documentos)</p> <p>Inconsistencia: Al finalizar la clase la maestra comenta que un problema que tiene es que se extiende mucho en el tema hasta que no queden dudas, entonces comenta que a veces planea una clase para un tiempo y se tarda más. Dice que le han comentado (la directora) que administre mejor su tiempo. (Ver anexo 25: Proceso de observación y reflexión 4)</p>

<p>3. Director que promueve la participación</p>	<p>Convergencias: En las juntas de consejo reflexionan sobre la práctica docente, comparten experiencias, salen de la rutina, todos participan o tienen que participar, todos se enriquecen de sus experiencias. Las directoras trabajan con los maestros como si fueran sus niños enseñándoles estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias, hablan de actividades diferenciadas, de trabajo colaborativo, de estilos de aprendizaje, del aprendizaje significativo, aterrizan la teoría con lo que le quitan lo complicado para el maestro, se le da claridad para que lo implemente en clase. (Ver anexo 34 1,3 2,3 3,3 entrevistas) Coordinadora: “Quisiera que hubieras visto a esta maestra hace tres años, dos años con nosotros y un año con la directora replicando. Las maestras decían al principio –se me salen mucho de control al trabajar en equipo- SPI, por ejemplo (una maestra que entrevisté pero no es la observada en esta ocasión) ya tenía la parte humanista pero obsoleta en cuanto a tecnología”. (Ver anexo 27: Proceso de observación y reflexión 6) Los alumnos se sientan en equipos y se encuentran agrupados por intereses y habilidades, por lo que al momento de trabajar lo hacen muy bien, todos enfocados ya que están haciendo aquellas actividades por las que todos en el equipo sienten afinidad. (Ver anexo 27: Proceso de observación y reflexión 6) Transformación del proceso enseñanza-aprendizaje (diferenciación, colaboración, tecnología) en el aula y de la cultura escolar (colaboración escolar, local, global) (Documentos no anexados)</p>
<p>4. Maestros aplican conocimientos con sus alumnos</p>	<p>Les brindan herramientas para su auto-aprendizaje pero guiándolos, saben que no todos los alumnos aprenden al mismo tiempo ni al mismo nivel, utilizan la observación hacia los alumnos, todos aprenden de todos, incluyendo al maestro. Ya se dio la transformación, se rompieron paradigmas, saben que el maestro no debe controlar al grupo ni ser la fuente del saber, este sistema responde al ¿cómo lo hago? Los que se han cambiado de escuela, lo están replicando en sus nuevas escuelas, lo han comentado. Una maestra comenta que aterrizó todo lo que vio en la maestría en teoría debido a ECM. (Ver anexo 34 1,4 2,4 3,4 entrevistas) Se les reparten a los alumnos por equipo actividades previamente planeadas para que trabajen de forma independiente. (Ver anexo 53: Alumno informado del propósito de una clase, documentos)</p>
	<p>Inconsistencia: Maestra: “Por eso no entiendes nada, porque no quieres trabajar SNT (pseudónimo de un alumno)” CO: Es la segunda vez que se refiere a SNT con la frase: “por eso no entiendes nada”. Sin embargo, la maestra no le explica lo que aparentemente no entiende, simplemente justifica el que no entienda nada transfiriéndole toda la responsabilidad al alumno.</p>
	<p>Categoría 4: Rotación vs. Continuidad de profesores ante el cambio educativo</p>

1. Continuidad de profesores	<p>Convergencias: Larga permanencia, excelente ambiente laboral, mucho trabajo y mismo sueldo pero les gusta. (Ver anexo 35 1,1 entrevistas) Cuando se hace referencia a que los profesores del grupo ECM han mejorado su práctica educativa, alguien comenta que el 70% de la eficiencia educativa depende de las ganas del docente, y dice “porque cuando tú tienes ganas, es como echarle salsa al taco” (Ver anexo 29: Proceso de observación y reflexión 7)</p>
2. Sentimiento de pertenencia	<p>Convergencias: Se llevan bien, si alguien se cambia es porque no era de la comunidad, los profesores nuevos sienten que están aprendiendo mucho, los profesores veteranos encauzan a los nuevos. (Ver anexo 35 1,2 entrevistas) Sienten que las clases son de mucha utilidad y que les ayuda a actualizarse. (Ver anexo 56: Material que evidencia la colaboración entre profesores, documento) (Ver anexo 57: Sentimiento de pertenencia al grupo ECM, documento)</p>
3. Rotación de profesores	<p>Convergencias: Los que han salido es por jubilación o por situaciones personales de falta de tiempo, algunos no podían cumplir con ir un día a la semana para hablar de ECM, una maestra no consiguió quien le cuidara a su niña los sábados. No sienten que se hayan ido por cuestiones relacionadas con las nuevas metodologías o porque se tenga más trabajo. (Ver anexo 35 1,3 1,4 entrevistas)</p> <p>Contradicción: Otros se salen porque de plano dicen “no, yo no soy de aquí”. Fue casi en el arranque cuando se dieron los cambios. Algunos se fueron cuando iba a iniciar ECM porque cuando se genera más trabajo huyen de él.</p>
4. Rotación de profesores por resistencia al cambio	<p>Convergencias: No sienten que se resistan al cambio del sistema educativo pues quienes se han ido aplican lo aprendido en ECM en otras escuelas. (Ver anexo 35 1,4 entrevistas)</p>
Categoría 5: Cambio positivo en el aprendizaje de los alumnos	
1. Conocimiento aplicado de mi práctica da resultado en mis alumnos	<p>Convergencias: El profesor no nada más da la clase, el alumno participa, los alumnos trabajan solos, se planean actividades, se organiza el trabajo, los alumnos se interesan, trabajan en equipo, se ayudan de acuerdo a sus capacidades individuales, lo aplican a la vida real, investigan. El profesor cambia sus paradigmas. El profesor pierde el miedo de enfrentar nuevas cosas, hay un ambiente de aprendizaje más que de enseñanza. (Ver anexo 36 1,1 2,1 3,1 entrevistas) Coordinadora: “¿Cómo les gustan más, hace dos años o ahorita?” (refiriéndose a las clases) Alumnos: (al unísono) “¡Ahorita!” Coordinadora: Las expresiones de los niños eran de felicidad. Coordinadora: “¿Creen que sería importante que otros niños tengan la oportunidad que tienen ustedes?” Alumnos: (al unísono) “¡Sí!” Coordinadora: “Antes tenían que estar en filas. Bueno, un fuerte aplauso para su maestra, excelente trabajo, excelente maestra”. (Ver anexo 24: Proceso de observación y reflexión 3) (Ver anexo 58: Resultados de la nueva práctica educativa en alumnos, documento)</p> <p>Inconsistencias: Hay un miedo de enfrentar nuevas técnicas, del empleo de tecnología. (Ver anexo 36 3,1 entrevistas)</p>
2. La meta es mejorar el aprendizaje del alumno	<p>Convergencias: Hablan de autoaprendizaje, de aplicar nuevas técnicas prácticas y que los alumnos las utilicen en su vida diaria, de explotar sus habilidades, que sean críticos, reflexivos y autónomos, que trabajen colaborativamente, con mayor flexibilidad, que se expresen, que se desarrollen habilidades. (Ver anexo 36 1,2 2,2 entrevistas)</p> <p>Inconsistencia: Cuando se menciona que todo gira alrededor del cómo enseñarles en lugar de que se refiera al cómo aprenden.</p>

	(Ver anexo 36 1,2 entrevistas)
3. Mis alumnos se comportan mejor	<p>Convergencias:</p> <p>Observan un cambio en el comportamiento de sus alumnos, los alumnos están motivados, respetan puntos de vista, son tolerantes, se llevan a cabo conversaciones donde surge la polémica. Se comenta que los profesores enfatizan en el problema del alumno antes de que se convierta en un alumno problema.</p> <p>(Ver anexo 36 1,3 3,3, entrevistas)</p> <p>¿Cómo es el ambiente? La maestra imparte su tema, que trata de la alimentación del ser humano. Cuando ella hace preguntas, los alumnos participan activamente. Cada alumno tiene sobre su banco sus tarjetas verde o roja. Levantan la tarjeta verde cuando quieren hacer una pregunta.</p> <p>(Ver anexo 25: Proceso de observación y reflexión 4)</p>
4. Resultado en mis alumnos del trabajo colaborativo	<p>Convergencias:</p> <p>Entre los alumnos complementan sus habilidades por lo que aprenden de sus compañeros, ven la ventaja del trabajo colaborativo en el interés que muestran sus alumnos, avanzan en tecnología e incluso ayudan al profesor en su uso. Los niños se ven más felices en la escuela, no se ven alumnos rezagados o solos, se ven niños más seguros, ahora se escucha su voz.</p> <p>(Ver anexo 36, 1,4 2,4 3,4 entrevistas)</p> <p>Alumno: “Formamos un grupo, hacemos equipos de cuatro”</p> <p>Maestro: “¿Para qué sirven los círculos?”</p> <p>Alumnos: Para contestar</p> <p>Maestro: “¿Para qué sirve el verde?”</p> <p>Alumo: “Para poder decir que ya terminamos y entendimos”</p> <p>(Ver anexo 23: Proceso de observación y reflexión 2)</p> <p>(Ver anexo 45: Fotos de colaboración entre alumnos, documento)</p>
	Categoría 6: Director como promotor del liderazgo entre los profesores

1. Ambiente de trabajo ameno	<p>Convergencias:</p> <p>Los profesores se sienten tomados en cuenta, las juntas son amenas, se aceptan las sugerencias de los profesores, no hay tensión, hay cordialidad y participación. Hay un excelente equipo de trabajo. Hay una relación tanto profesional como de amistad, compañerismo y de colaboración.</p> <p>(Ver anexo 37 1,1 2,1 3,1 entrevistas)</p> <p>Coordinadora: “Voy a entregar un reporte por maestro a cada director de las nueve escuelas. Ha habido mucho colaboración entre el equipo de Secretaría y el AIM, ¡olvídate! Se juntan en las noches fuera de horario, hacen su parte y me la mandan, la capturo y se los envío y esos reportes les ayudan para Mérito Escolar, por ejemplo. El encargado de Secretaría está impresionado con el trabajo, le gustaron las formas de observación y quiere cambiar el examen de carrera magisterial a una observación de este tipo.”</p> <p>(Ver anexo 27: Proceso de observación y reflexión 6)</p> <p>¿Quién escucha? Las directoras, algunas profesoras y los técnicos pedagógicos toman el papel de escucha mientras la instructora presenta nuevas metodologías pedagógicas. Durante la realización de actividades todos los miembros del grupo comparten opiniones y se escuchan entre ellos mientras que la instructora se mantiene al pendiente de la forma en que se lleva a cabo su interacción.</p> <p>(Ver anexo 29: Proceso de observación y reflexión 7)</p> <p>(Ver anexo 48: Fotos de directoras en cursos de capacitación, documentos)</p>
2. Director que promueve la participación	<p>Convergencias:</p> <p>Comentan que las directoras son entusiastas, promueven el diálogo y aceptan aportaciones. Entre directores y técnicos pedagógicos intercambian inquietudes, colaboran, aprenden del otro y se comunican.</p> <p>(Ver anexo 37 1,2 2,2 3,2, entrevistas)</p> <p>¿Cuáles son las características de sus interrelaciones? Se percibe colaboración cuando cada profesor aporta conocimientos e ideas y se genera entre ellos un producto como resultado de la actividad en conjunto. Se nota que el grupo se conoce, que están familiarizados unos con otros, que se llevan bien, pues comparten no solamente actividades sino también pláticas y hasta presentes, como pueden ser las almendras que una directora repartió a todos los miembros del grupo.</p> <p>(Ver anexo 29: Proceso de observación y reflexión 7)</p> <p>(Ver anexo 54: Foto del grupo de directoras, técnicos y profesores ECM, documentos)</p>
3. Liderazgo del director	<p>Convergencias:</p> <p>Los profesores opinan que sus directoras son buenas guías, que unen al equipo de trabajo, innovan, son competentes, predicán con el ejemplo, motivan, convencen al ser las primeras convencidas del proyecto ECM, respetan a los profesores, promueven la participación docente, están a la vanguardia.</p> <p>(Ver anexo 37 1,3 entrevistas)</p> <p>Directora 2: “No es necesario hacer un currículum paralelo para que un alumno con otras necesidades se integre a las actividades que se aprenden en ECM” Instructora: “O sea, ¿hacen diferenciación?” Directora: “Sí y a mí me sirve porque en las juntas de consejo lo comparto con los demás profesores”</p> <p>(Ver anexo 29: Proceso de observación y reflexión 7)</p> <p>Las directoras participan acompañando a los docentes en juntas y en el salón de clases, supervisan y evalúan la práctica docente.</p> <p>(Ver anexo 52: Proceso de evaluación de profesores, documentos)</p>
4. Liderazgo del profesor	<p>Convergencias:</p> <p>Se menciona que los profesores son líderes informales que arrastran a todos los demás a llevar a cabo lo que el líder formal desea, el profesor líder hace que uno lo siga, motiva y tiene un liderazgo oculto, todos los profesores tienen aptitud de líderes y cada uno es líder en su área, un profesor líder es de quien puedes aprender mucho, por su conocimiento y experiencia. Los maestros sin darse cuenta ejercen acciones y actitudes nuevas, de colaboración. Los profesores tienen muchas ganas de hacer las cosas bien.</p> <p>(Ver anexo 37, 1,4 2,4 3,4 entrevistas)</p> <p>Se está dando una transformación del rol del profesor</p> <p>(Documentos no anexados)</p>

5. Percepción del rol del director	<p>Convergencias: Comentan que sus directoras están preparadas, son capaces, tienen el don del liderazgo, toman buenas decisiones que provocan buenos cambios, acompaña al maestro, da libertad. El liderazgo del director es indispensable igual que el de los técnicos pedagógicos, retroalimentan y asesoran al maestro. (Ver anexo 37, 1,5 3,5, entrevistas) Se dice que está el deseo y la disposición por parte de directores y profesores de transformar el sistema educativo en el grupo ECM. (Documentos no anexados)</p> <p>Contradicción: Un participante comenta que su directora les dice “se tiene qué hacer esto porque se tiene qué hacer, usted va a buscar la forma o modo pero usted lo tiene que cumplir”.</p>
Categoría 7: Del aislamiento a la colaboración	
1. Desarrollo del repertorio	<p>Convergencias: Se han realizado compendios de las estrategias utilizadas, en su discurso manejan terminología relacionada con la colaboración. Cada maestra tiene su portafolio, sería un hitazo editarlo. Comparten en la página I-Pal Systems y al bajar las presentaciones las modifican o mejoran. El material de los cursos se sube a la página. (Ver anexo 38, 1,1 2,1 3,1 entrevistas). La presentación que realiza la instructora del instituto la suben a la página del grupo, denominada http://www.i-palsystems.org/. Los miembros del grupo, por medio de cuenta y clave, acceden a las presentaciones en Power Point que se realizan para llevar a cabo distintas estrategias pedagógicas. Posteriormente cada presentación les sirve para replicar el curso en sus escuelas. (Ver anexo 29: Proceso de observación y reflexión 7)</p> <p>Contradicción: Es muy poco el material que se comparte y la mayor parte del mismo fue puesto por los instructores de los cursos y no por los profesores miembros del grupo ECM. (Ver anexo 60: Archivos compartidos a través de la página del grupo ECM) Se comunican poco en la página pues el último profesor que agregó algún mensaje a la página lo hizo el día seis de agosto del 2010, como se puede ver en el anexo 60 que aparece cortado debido a que se borraron los nombres de los profesores participantes para proteger su identidad. (Ver anexo 61: Comunicación de profesores en la página del grupo ECM, documentos)</p>
2. Equipos de profesores	<p>Convergencias: Sienten que al juntarse tienen una misma meta, que no trabajan cada quien por su lado, que antes no trabajaban en equipo como ahora, aportan y reciben. Se ayudan compartiendo material, colaboran, platican lo que sucede en sus grupos al aplicar las nuevas estrategias. La naturaleza del mexicano es solidaria pero le cuesta compartir, aunque ahora ya están viendo los beneficios de hacerlo ya que se está dando tanto de manera formal como informal. (Ver anexo 38, 1,2 2,2 3,2 entrevistas) (Ver anexo 62: Foto de equipos de profesores ECM, documentos)</p>
3. Observación de la práctica educativa	<p>Convergencias: Algunos profesores expresan que les motivan las visitas donde los directores, técnicos o supervisores externos los observan porque se dan cuenta del cambio que se ha generado en los alumnos y por las sugerencias que reciben las que consideran enriquecedoras. (Ver anexo 38, 1,3 entrevistas)</p> <p>Inconsistencia: Todavía hay quienes se ponen nerviosos por la conducta de los alumnos, a pesar de que los profesores en general expresan que ésta ha mejorado, sin embargo, sí hubo quien expresó que por el trabajo en equipo, aunado al poco espacio del salón de clases, se genera un poco de desorden y que sí le ha costado trabajo retomarlo. (Ver anexo 38, 1,3 entrevistas) Alumno: “¿Profe?” Maestra: “¿Cerramos la boca y ponemos atención Luis?” CO: La maestra da la apariencia de estar nerviosa, puesto que decide no contestarle al alumno pero parece ser una reacción inmediata como queriendo que no haya situaciones</p>

	<p>que se salgan de lo planeado. Maestra: “Cerramos la boquita, muy bien” CO: La maestra resetea la computadora e intenta apagar el proyector, al no poder hacerlo, coloca la tapa sobre el foco. Maestra: “Cerramos la boca por favor” (Ver anexo 26: Proceso de observación y reflexión 5)</p>
4. Percepción del trabajo aislado	<p>Convergencias: No se puede saber si el profesor está bien o mal, es más cómodo para el profesor pero no está bien encerrarse y ser egoísta, se limita mucho el docente porque no se enriquecen de los demás por lo que también limita a la comunidad educativa, saben de escuelas donde los maestros trabajan como islas donde quieren destacar individualmente o buscan competir. (Ver anexo 38 1,4 entrevistas)</p>
5. Reducción del trabajo aislado	<p>Convergencias: Los equipos de profesores ahora están más integrados y trabajan en armonía, quien se hace a un lado después se da cuenta de que es mejor acercarse porque se ayudan y orientan. En los cursos sello se integraron, luego en las reuniones de consejo. Se rompieron paradigmas de la preferencia por el trabajo individual pues es egoísta (Ver anexo 38 1,5 2,5 3,5 entrevistas) El producto del trabajo en equipo resulta interesante. Por ejemplo, durante esta observación, cada equipo escribió un poema, ambos resultaron divertidos, entretenidos y de gran calidad. Todos escucharon atentamente la lectura de los dos poemas, se rieron, los comentaron y se mostraron bien dispuestos para la siguiente actividad. Hubo un equipo en donde sus integrantes escribieron dos poemas, uno de ellos no lo terminaron, liderado por un técnico pedagogo, luego iniciaron otro con una temática distinta, sí lo terminaron, pero leyeron los dos. (Ver anexo 29: Proceso de observación y reflexión 7)</p> <p>Inconsistencias: Cuando alguien se expresa sobre la importancia del compañerismo para más que nada, encontrarse con el yo, con el compañero que piense igual que uno. (Ver anexo 38 1,5 entrevistas) Cuando alguien comenta que en general el maestro siempre hace un trabajo aislado pero que en las juntas de consejo no sucede porque intercambian compromisos y que de ahí siguieron en comunicación. (Ver anexo 38 2,5 entrevistas)</p>
	Categoría 8: Nuevo ambiente de trabajo educativo
1. Ambiente renovado en el salón de clases	<p>Convergencias: Los profesores observan cambios en los alumnos, del tedio a un alumno activo, que aporta, colabora y da sus puntos de vista. Cambia el paradigma de los profesores y ahora ven a todos los alumnos más participativos, incluso a aquellos que antes no socializaban tanto (como alumnos autistas), ahora han aprendido a compartir. El entusiasmo de los profesores repercute de manera positiva en los alumnos que ahora se muestran ordenados y con buena actitud y esto a su vez motiva al docente. La cultura de la colaboración impacta en las habilidades comunitarias y aunque los alumnos en casa puedan estar viviendo en ambientes difíciles, les abre a ellos una nueva perspectiva de las cosas de saber que hay otras formas de vida. (Ver anexo 39 1,1 2,1 3,1 entrevistas) En esta cuarta observación de una clase en escuela pública, me llama la atención las personalidades que están desarrollando algunos alumnos, con una fuerte autoestima, seguros de sí mismos. (Ver anexo 25: Proceso de observación y reflexión 4) El cambio de ambiente en el salón de clases forma parte de los objetivos generales del proyecto. (Documentos no anexados)</p>

	<p>Inconsistencias: Posteriormente empieza a explicar el tema, hace preguntas y los alumnos levantan la mano conforme van respondiendo. El maestro dirige exclusivamente sus preguntas a quienes levanten la mano. (Ver anexo 22: Proceso de observación y reflexión 2)</p> <p>¿Cuáles son las características relevantes de los participantes? Es un grupo donde hay aproximadamente la misma cantidad de niños que de niñas. La maestra se dirige más a la alumno más inteligente y al alumno que nombra como el que nunca entiende. ¿Qué se les permite? Se les permite participar pero no pararse a realizar una pregunta a la maestra, pues ella en una ocasión regresó a una alumna a su lugar sin contestarle. (Ver anexo 26: Proceso de observación y reflexión 5)</p>
<p>2. Ambiente renovado en la escuela</p>	<p>Convergencias: En las escuelas del proyecto ECM los profesores se ponen de acuerdo, se llevan bien y se dan cuenta de los cambios generados en su comunidad escolar donde colaboran compartiendo experiencias, así como ofreciendo y aceptando consejos para la práctica educativa. Se ve que van un paso adelante que el resto de las escuelas en los cambios propuestos por la reforma pues ya están inmersos en otra dinámica de trabajo y se siente que han avanzado mucho en dos años, por lo que esperan seguir en el mismo camino para que los resultados sean cada vez mejores. (Ver anexo 39 1,2 2,2 3,2 entrevistas)</p> <p>“los comentarios de mis profesoras, en particular una de ellas, dice que siente que están muy actualizados y que ven muy buenos resultados en sus alumnos” “me dicen que han estado aprendiendo estrategias y técnicas muy útiles y que esto los convierte en profesores expertos en los cursos de la reforma integral pues lo que han aprendido en dos años en ECM es lo mismo que ahora están aprendiendo en los cursos de reforma” (Ver anexo 29: Proceso de observación y reflexión 7)</p> <p>Inconsistencia: Un técnico pedagógico mencionó que en general, hay escuelas en donde siguen dándose casos en que les ponen a los alumnos 100 problemas de matemáticas que no evalúan habilidades, destrezas ni competencias, por lo que considera que les falta bastante para el cambio en donde la enseñanza sea holística, ya que éstos no se dan de la noche a la mañana sino que son paulatinos. La coordinadora dijo que los cambios que implican un cambio de cultura son procesos difíciles. El técnico se pregunta si de verdad se podrá implementar la reforma en las 5,000 escuelas primarias porque los proyectos institucionales solamente llegarán a unas cuantas escuelas, que son las que vayan a acceder a los cursos de reforma y que en el 2030 se dirá: “No, en el 2010 se dijo...”. (Ver anexo 29: Proceso de observación y reflexión 7)</p>
<p>3. Cambio de la percepción inicial</p>	<p>Convergencia: Al principio los profesores pensaban que con el proyecto de ECM iba a ser más carga de trabajo (por miedo, temor al cambio, por pensar que el trabajo en equipo traería indisciplina) pero ahora que ya se adaptaron están contentos con el cambio de la forma tradicional en que trabajaban antes a la de ahora, que implica una actitud diferente, de colaboración, en donde incluso los alumnos tímidos se animan a participar. El hecho de llevar un seguimiento semanal del proyecto, de observación, evaluación y acompañamiento, hizo que el cambio educativo del grupo ECM funcionara, contrario a los cursos de la reforma que toman dos o tres, los profesores se regresan a sus escuelas y no hay seguimiento. (Ver anexo 30 1,3 2,3 3,3 entrevistas)</p> <p>Programa de supervisión y evaluación de la práctica docente. (Documentos no anexados)</p> <p>Inconsistencia: Con la colaboración sí se batalla un poco con la conducta. (Ver anexo 39 1,3 entrevistas)</p>
<p>4. Nuevas relaciones dentro y fuera de la escuela</p>	<p>Convergencia: En los equipos de trabajo que se construyen en el curso pedagógico que toman los directores, técnicos y algunos profesores para replicarlo posteriormente a todos los profesores del grupo ECM, la mayor parte de los participantes dan ideas, algunos pocos salen de la sala, ... Las actividades son claramente aplicables al salón de clases, con los alumnos. Primero algunos miembros de todas las escuelas del grupo trabajan en equipo para replicarlo después de la misma forma a todos los profesores del grupo en sus</p>

	<p>escuelas con el fin de que éstos adquieran los dominios necesarios para también implementar el trabajo colaborativo en el salón de clases. (Ver anexo 29: Proceso de observación y reflexión 7) Apoyan escuelas privadas a públicas. (Ver anexo 50: Noticia del proyecto ECM, documentos) (Documentos no anexados)</p>
	<p>Contradicción: En el curso de tecnología no asisten todos los directores ni técnicos pedagógicos, sino profesores asignados a esta tarea porque son los que cuentan con mayores habilidades tecnológicas en sus escuelas. Sin embargo, no trabajan en equipo, no se ayudan entre ellos, cada quien revisa la presentación en la página del grupo y avanzan a su propio ritmo evitando con ello la posibilidad de un trabajo colaborativo y de una instrucción adecuada. Expresan no tener tiempo suficiente para replicar lo visto en el curso en sus escuelas pues consideran que es mucho el material que se intenta abarcar. (Ver anexo 30: Proceso de observación y reflexión 8)</p>
	<p>Categoría 9: Incentivos extrínsecos e intrínsecos</p>
1. Expectativa de incentivos	<p>Inconsistencia: Una participante reconoció que busca que el tiempo que ocupe fuera de su casa sea reutilizable, mientras que otro participante también se expresó al respecto diciendo que espera tener con los cursos de ECM una mejor puntuación para ascender a un nuevo puesto o para tener un poco más de sueldo. El resto de los participantes hizo mención de los incentivos intrínsecos como la responsabilidad, que es lo que mueve a dar más tiempo a la labor docente. (Ver anexo 40 1,1 entrevistas) (Ver anexo 63: Resultados “Member Checking”, 3)</p>
2. Incentivos extrínsecos	<p>Convergencias: Se recibió un certificado, reconocimiento o diploma (así lo fueron llamando distintos participantes) con valor escalafonario (aumentando el puntaje en su carrera docente) por parte del organismo público del área educativa por haber participado en los cursos sello y de replicación del proyecto ECM y por haberse certificado, al final de los dos años de capacitación, como replicadores I-PAL Systems , es decir, siempre y cuando salieran bien evaluados con respecto a la aplicación de nuevas técnicas y estrategias pedagógicas y tecnológicas y con respecto a fomentar el trabajo colaborativo en el aula. (Ver anexo 40 1,2 entrevistas)</p> <p>Contradicciones Estos puntos escalafonarios no fueron ofrecidos antes ni durante los dos años que duró el proyecto, sino hasta el final del mismo, al terminar el ciclo escolar 2009-2010. Lo cual se comprueba al observar que no todos los participantes estaban seguros de lo anterior, algunos dijeron que estaban en pláticas las autoridades, otros que no era algo seguro y otros que sí era seguro. (Ver anexo 40 1,2 3,3 entrevistas)</p>
3. Incentivos intrínsecos	<p>Convergencias: Dicen que les motiva que se observe su trabajo en el salón para demostrar que se están haciendo bien las cosas, les agrada la convivencia con los compañeros docentes, la recompensa más grande no fue el si les iban a pagar o no sino el enriquecimiento personal que fueron adquiriendo, pues a lo largo de los dos años del proyecto no tuvieron ninguna motivación ni económica ni por puntos escalafonarios. El ver las caras felices de los alumnos, cómo fueron respondiendo al trabajo colaborativo, el ver realmente un cambio, fue emocionante para el docente. (Ver anexo 40 1,3 entrevistas) Como la junta es cada quince días, las directoras tienen dos semanas para lograr la aplicación de estas estrategias. Observé las llamadas evidencias en un caso donde la directora mostró hojas de planeación de profesores de distintos niveles en donde incluyeron la estrategia y mostró el resultado del trabajo de los alumnos. La instructora del instituto se queda con dichas evidencias, las almacena y se convierten en su material de evaluación. (Ver anexo 29: Proceso de observación y reflexión 7) Evidencias del trabajo colaborativo de los alumnos y que se exhiben en el salón de clases (Ver anexo 55: Exposición de trabajos en el salón, documentos)</p>

	<p>Contradicciones: El grupo de directores y técnicos pedagógicos recibieron incentivos intrínsecos distintos. Un factor que los motivó fue el ver cómo se comunicaban mucho entre ellos, que se empezaron a conocer y a involucrar personalmente, apoyándose y tratando de resolver juntos los problemas de sus escuelas.</p>
	<p>Categoría 10: Juntas formales vs. informales</p>
1. Espacio para reunirse	<p>Las visitas que hacen las directoras al salón de clase motivan a los profesores y es una oportunidad para que comenten sobre la práctica docente pues se hacen con el fin de supervisar y evaluar. En las cuatro escuelas se lleva a cabo una vez al mes de seis a ocho la junta de consejo técnico en una sala de juntas o en la biblioteca de la escuela, asisten también los técnicos pedagógicos, además de la directora y los profesores. (Ver anexo 41 1,1 entrevistas)</p>
2. Influencia de las reuniones formales	<p>Convergencias: Las juntas formales las perciben como el lugar donde todos coinciden en una misma meta, donde todos van encaminados hacia donde mismo y donde a los acuerdos establecidos se les da importancia y seguimiento. Los profesores opinan que en dos horas de junta es difícil abarcar todo, sin embargo, dentro de la agenda se estipulaba el hablar sobre la aplicación de estrategias pedagógicas aprendidas en el grupo ECM. Las reuniones de replicación que se realizaron en cada escuela eran de instrucción de estrategias pedagógicas y tecnológicas y no se llevaba un orden del día, pero sí había una formalidad en el horario, los profesores tenían el compromiso de asistir (aunque unos pocos no lo hicieron por compromisos anteriores) una vez a la semana de seis a ocho de la noche. (Ver anexo 41, 1,2 2,2 3,2 entrevistas)</p> <p>Inconsistencia: Las juntas de consejo técnico y de replicación son exclusivas para ver todo lo que los directores y técnicos vieron durante la sesión de capacitación que se da todos los viernes, ya sea en el área tecnológica o pedagógica, es ir a replicar eso. Ellos tienen aparte unas reuniones donde tratan temas propios de cada una de sus escuelas. (Ver anexo 41 3,2 entrevistas)</p>
3. Influencia de las reuniones informales	<p>Convergencias Lo que acuerdan durante el tiempo informal no queda marcado por lo que a veces se comenta y no se hace aunque en el momento se tenga la intención pero, al no haber compromiso, se pierde. Sin embargo ese tiempo les resulta útil cuando tratan asuntos directamente sobre lo que están necesitando en el momento y es donde se percibe la colaboración directa, de confianza y de no sentirse presionado, en donde se ayudan entre docentes compartiendo fortalezas. Alguien comenta que a través del correo se puede generar un compromiso (revisalo, agrégale, me lo devuelves) y que éste se puede considerar como un espacio de reunión. Alguien más desearía más tiempo para compartir informalmente y compartir puntos de vista y experiencias de aprendizaje. (Ver anexo 41 1,3 entrevistas) El correo electrónico funciona como un espacio para fortalecer temas o contenidos que no se tienen muy claros. (Ver anexo 63: Resultados Member Checking, 1) Cuando se reunieron los profesores de todas las escuelas del grupo ECM en los cursos sello pudieron tratar cuestiones de diferencias laborales, sin embargo, al no haber mucha diferencias en cada escuela, no es un punto que se pueda considerar como un problema y por lo mismo, este tipo de pláticas no se impiden e incluso se considera conveniente que se lleven a cabo todo tipo de pláticas, incluyendo las laborales. (Ver anexo 41 2,3 3,3 entrevistas) Las relaciones laborales se convertirían en un problema si los maestros estuvieran en completo desacuerdo con el trabajo colaborativo, pero no lo es porque están convencidos de que la colaboración mejora sus herramientas de trabajo en el aula (Ver Anexo 63: Member Checking, 5)</p> <p>Inconsistencia: En el tiempo informal ya se quiere uno liberar de las situaciones, en el formal compartes estrategias e inmediatamente se utilizan. (Ver anexo 41 1,3 entrevistas)</p>

Anexo 45: Fotos de colaboración entre alumnos



Anexo 46: Fotos de colaboración entre maestros



Anexo 47: Fotos de los cursos sello



Curso Sello

i-PAL Systems®







Ambientes de Aprendizaje

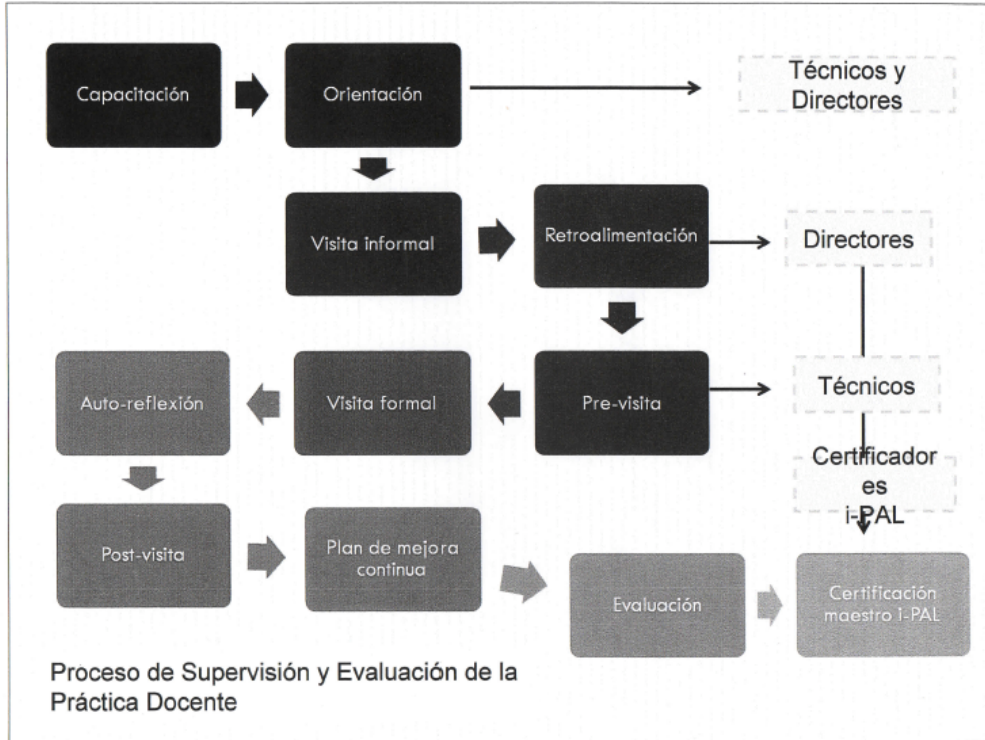
i-PAL Systems®



Anexo 51: Planeación de una clase

Objetivo Respetar y apreciar la diversidad cultural, teniendo un sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad, así como saber cuidar el ambiente junto con sus habitantes	
Observaciones La unidad ya ha sido avanzada, por lo tanto observará un diálogo de los alumnos sobre lo aprendido y la conclusión a la que han llegado	
Estrategia Causa – Efecto	Técnicas 1.- Análisis de lecturas identificando acciones y consecuencias 2.- Diálogo entre los alumnos sobre la importancia del cuidado del medio ambiente 3.- Presentación de trabajos al grupo. 4.- Ejercicio de autoevaluación en: La escuela La Casa Otros lugares 5.- Rúbrica de evaluación sobre trabajo colaborativo
Cierre de Clase	Propuesta común de planes de acción - <i>estilo de vida</i>

Anexo 52: Proceso de evaluación de profesores



**NUESTRAS CIUDADES,
NUESTROS PARQUES.
Continente Americano**



PROPOSITO

- Que yo aprecie y cuide las zonas de patrimonio natural y cultural que existen en América.

Anexo 54: Foto del grupo de directoras, técnicos y profesores ECM



Anexo 55: Exposición de trabajos en el salón



Anexo 56: Material que evidencia la colaboración entre profesores

Nota importante: amigo maestro muchos de estos materiales los puedes imprimir en dos páginas por hoja y si los enmicas o pones contac transparente. Los niños pueden escribir con pincelinas de agua y con una tela húmeda limpiarlos y tienes material para varios años

LETRA DE CANCIONES SOBRE ANIMALES

<p style="text-align: center;">UN DIA NOE A LA SELVA FUE</p> <p>Una vez Noé a la selva fue reunió a los animales alrededor de él Y les dijo así: el señor muy enojado un diluvio mandará</p> <p><i>Estríbillo</i> Estaba el cocodrilo el chango y el orangután dos pequeñas serpientes y el águila real el gato, el topo, el elefante también solo no estuvieron los dos micos</p> <p>El agua gota a gota comenzó a caer Hasta que alcanzó un nivel, Entonces Noé dijo ya no espero más Y el arca cerró</p> <p><i>Estríbillo</i> Estaba el cocodrilo el chango y el orangután dos pequeñas serpientes y el águila real el gato, el topo, el elefante también solo no estuvieron los dos micos</p>	<p style="text-align: center;">UNA SARDINA.</p> <p>una sardina dos sardinas y un pato acordaron la manera de subirse en un barquito en una tarde de verano</p> <p>Chip chip chip chihuahua hua hua chip chip chip Chihuahua</p> <p>oye patito no te olvides de sacar la gabardina cuando llueva una tarde de verano</p> <p>Chip chip chip Chihuahua hua hua chip chip chip chihuahua</p> <p>oye sardina no te olvides de llevar el paraguas por si llueve</p>
--	--

The screenshot shows a Microsoft Word document with a grid of animal illustrations and a corresponding grid of animal names in Spanish. The grid is organized into three columns and four rows. The first column contains illustrations of various animals, and the second column contains their names in Spanish. The third column contains illustrations of various animals, and the fourth column contains their names in Spanish. The grid is organized into three columns and four rows. The first column contains illustrations of various animals, and the second column contains their names in Spanish. The third column contains illustrations of various animals, and the fourth column contains their names in Spanish.

Anexo 57: Sentimiento de pertenencia al grupo ECM

Twitter es una herramienta de microblogging, donde la gente comparte lo que está haciendo, lo que está leyendo, donde navega y sobre todo, lo que opina y siente. Eso sí, mediante mensajes de 140 caracteres máximo.



Tutorial
<http://www.slideshare.net/ildeharo/tutorial-basico-de-twitter?from=embed>

Comentarios (2) Añadir nuevo Buscar

lie_margaritac@hotmail.com | Registered | 2010-05-29 09:34:36
Esta muy buena la informacion sobre el twitter yo ya lo abir pero no sabia como utilizarlo
Responder
Citar

diana_armandina@hotmail.com | Registered | 2010-05-31 17:22:01
Estas clases son de mucha utilidad para nosotras porque nos ayudan a actualizarnos.
Responder
Citar

Escribir comentario

Comunidad
Sesiones
Salir

i-PAL
¿Qué es?
Modelo de replicación
Proceso de implementación
Bases de participación
Requerimientos para la implementación
Informes
Chat

Testimoniales

Anexo 58: Resultados de la nueva práctica educativa en alumnos



Anexo 59: Foto del rol del director



Anexo 60: Archivos compartidos a través de la página del grupo ECM

Firefox File Edit View History Bookmarks Tools Window Help Descargas

http://www.i-palsystems.org/index.php?option=com_docman&Itemid=63

Inicio de Descargas Buscar documento Enviar nuevo documento

Categorías	Archivos
Formación Cívica	2
Asignatura Especial	2
Artes	1
Tecnológicas	20
Lengua Extranjera	2
Geografía de México	2
Ciencias	2
Civismo	0
Educación Física	0
Educación Artística	0
Historia	1
Historia y Geografía	0
Conocimiento del Medio	2
Matemáticas	1

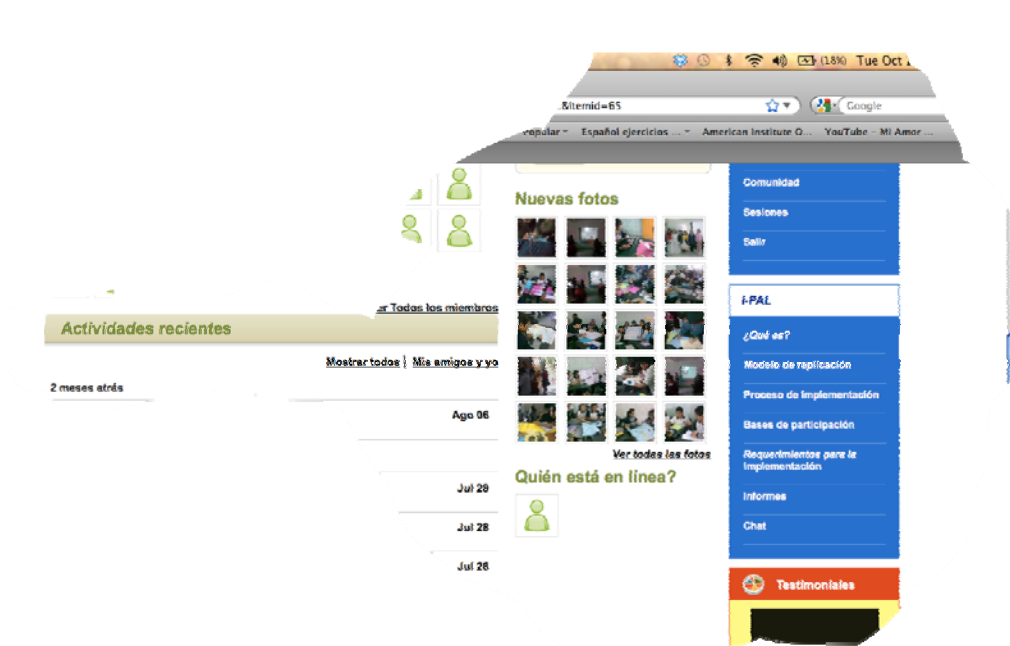
Acceso

- MI Información
- Archivos
- Mensajería Instantánea
- Comunidad
- Sesiones
- Salir

I-PAL

- ¿Qué es?
- Modelo de replicación
- Proceso de implementación
- Bases de participación
- Requerimientos para la implementación
- Informes
- Chat

Anexo 61: Comunicación de profesores en la página del grupo ECM



Anexo 62: Foto de equipos de profesores ECM



Anexo 63: Resultados “Member Cheking”

Frases o citas de la persona entrevistada	Member checking
1. SP1: Es el único espacio que tenemos para la socialización de nuestras experiencias.	Pero, buscamos espacios para fortalecerlos en los temas o contenidos que no tenemos muy claros (E mail)
2. SP1: evaluamos cuantitativa y cualitativamente, por medio de rúbricas.	Es importante recalcar, que la evaluación es permanente, dado que no sólo evaluamos conocimientos, si no también, habilidades, actitudes, etc.
3. SP1: algunos de mis compañeros no tienen, o tienen algún otro trabajo después de la una de la tarde, por lo que tienen que salir de inmediato de la escuela en cuanto salen, y no podemos aprovechar alguna parte de la tarde para, este, intercambiar puntos de vista o pedir colaboración al otro compañero por algún problema que uno tenga	El incentivo natural que nos mueve a dar más tiempo a nuestra labor docente, es la responsabilidad moral por sacar adelante de la mejor manera, nuestras responsabilidades como maestros.
4. SP1: la mayoría de los maestros oficiales tenemos la necesidad, dado el bajo salario, a buscar otro empleo para poder este, tener mejor condición de vida en casa. Por lo que este, no disponen de tiempo, más que en las noches, es sacrificar algún día a la semana para hacer alguna reunión con objetivos muy concretos para llevar a cabo esas reuniones.	Nuestra ética nos induce a dedicar más tiempo a nuestra capacitación y actualización, ya que esto es necesario, dado a los cambios sociales tan radicales de la actualidad.
5. DBJ: Yo creo que de manera informal sí hablan de este tipo de cuestiones y no son muy distintas entre las escuelas que estamos en el proyecto las relaciones laborales no son muy diferentes unas de otras o sea, tenemos muy poquitas diferencias entonces yo creo que no es un punto así muy friccional pero, ¿cómo te diré? No es muy seguido que tengan que hablar de eso porque sí sería un problema ¿verdad?	Creo que están bien centradas las ideas que tomaste, sólo te comento que en la categoría 10 habría que aclarar que las relaciones laborales sólo se convertirían en un problema si los maestros estuvieran en completo desacuerdo con el trabajo colaborativo. En el caso de mi escuela no sucede esto, por lo menos hasta el momento los maestros están convencidos de que la colaboración mejora sus herramientas de trabajo en el aula.