

COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE COMO MEDIO PARA LA PARTICIPACIÓN DE PROFESORES Y DIRECTIVOS EN LA PLANEACIÓN ESCOLAR EN ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS.

MANUEL FLORES FAHARA / MARIA ILEANA RUÍZ CANTISANI
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

RESUMEN: El estudio busca responder a la pregunta ¿de qué manera, profesores y directivos de escuelas primarias públicas generan estrategias emergentes para la planeación escolar en un ambiente de comunidad profesional de aprendizaje? Se parte del supuesto de que las comunidades profesionales de aprendizaje pueden ser un medio para que profesores y administradores en colaboración generen estrategias de planeación emergentes y su implementación acordes a la misión y visión de la escuela. De manera voluntaria participaron sesenta profesores, y cinco directoras distribuidos en quince comunidades pertenecientes a escuelas públicas de los estados de Nuevo León, Chihuahua y Sonora, en el periodo de agosto de 2011 a mayo de 2013. La investigación inició con un seminario introductorio que permitió generar la misión y visión de cada escuela y crear las comunidades acordes a necesidades de la escuela e intereses de los profesores. El método incorporó el enfoque de casos

múltiples (Stake, 2006; Yin, 2009), el cual permite estimar las características singulares de cada comunidad de aprendizaje y permitir comparaciones de patrones surgidos. Se hicieron observaciones participantes *in situ* de cada comunidad, además de entrevistas a profesores y directivos. Se presentan los datos preliminares obtenidos, los cuales indican las dificultades y preocupaciones iniciales para organizarse como comunidad, así también se observan diferencias en los procesos de cada escuela en cuanto a niveles de colaboración y participación, así como de los beneficios expresados de constituirse como comunidad de aprendizaje. Estos resultados aún preliminares requieren aún de análisis exhaustivos por caso y comparaciones entre estos.

PALABRAS CLAVE: Comunidades de aprendizaje, planeación educativa, participación del profesor, aprendizaje organizacional.

Introducción

La pregunta que guio este estudio fue ¿de qué manera, profesores y directivos de escuelas primarias públicas generan estrategias emergentes para la planeación escolar en un ambiente de comunidad profesional de aprendizaje?

Las estrategias de planeación son directrices generales que orientan a la organización para alcanzar la misión o visión que se plantean a largo plazo. Mintzberg y Walters (1985) y Johnson et. al., (2006) señalan que las estrategias de planeación surgen como propuestas basadas en la experiencia y conocimiento tácito de los integrantes de la organización, las cuales pueden ser posteriormente implementadas. Éstas pueden del tipo: deliberadas y emergentes. Las deliberadas provienen de un proceso de planificación formal, y las emergentes surgen del aprendizaje generado en la implementación de la estrategia deliberada y/o de la solución de problemas en la organización.

La revisión de literatura indica que existen diversos modelos que tratan de explicar cómo se formulan las estrategias de planeación en las organizaciones (Mintzberg, Ahlstrand y Lampel, 2003), así también que los procesos de formulación de estrategias se relacionan más con procesos de negociación, aprendizaje organizacional y participación de equipos de trabajo, lo cual ha sido demostrado en investigaciones conducidas en instituciones educativas (Howell, 2000; Lueddeke, 1999; Morris, 1998; Rowley, et. al., 1997). Sin embargo, hay ausencia de investigación en el campo educativo, especialmente en el nivel de escuelas primarias del sector público.

Este estudio pretende identificar cómo las estrategias emergentes de planeación pueden ser generadas en un marco de comunidad profesional de aprendizaje (CPA), que permitan a profesores y directivos realizar una planeación colaborativa que estimule el aprendizaje organizacional de la escuela. Morrissey (2000) señala que una comunidad profesional de aprendizaje ofrece un contexto para la colegialidad que apoya a profesores y administradores a mejorar su práctica.

Frecuentemente los procesos de planeación y gestión son considerados responsabilidad de la alta dirección en cualquier organización. El contexto educativo no está exento de este tipo de planeación ya que ésta es llevada a cabo en línea horizontal donde los líderes, especialistas y tomadores de decisiones diseñan la planeación sin considerar la participación de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje. Aunque profesores y administradores deben enfocarse en el mismo trabajo- trabajando unidos en pos del aprendizaje de los alumnos- la naturaleza jerárquica de la mayoría de las culturas escolares confirma que los administradores definen y dirigen ese trabajo y los profesores son socializados a esa realidad (Grumer 1988).

Las CPA pueden constituir un medio efectivo y valioso para llevar a cabo una planeación conjunta que permita identificar, aprender, compartir y usar conocimiento derivado de la práctica de los profesores y administradores y convertir a la escuela en una organización aprendiente, al desarrollar actividades de aprendizaje colaborativo, solución de problemas, experimentación con nuevos enfoques, visión compartida, entre otras (Lieberman y Miller, 1984). Leitwood, et. al. (2004) expresan que las posturas más recientes del aprendizaje organizacional sostienen que involucrar a los profesores en formas auténticas de tomas de decisiones es un mecanismo central para hacer el mejor uso de las capacidades intelectuales a través de la organización.

Fullan (1998) señala que la administración efectiva de la escuela está basada en el empoderamiento y la colaboración. Bolívar (1999) señala que el liderazgo participativo dota de voz a los colegiados escolares y permite la corresponsabilidad por las acciones emprendidas. Esto no implica que el director pierda su liderazgo, simplemente se vuelve más efectivo cuando logra que todos participen por igual, conlleva un cambio en las relaciones de poder y el control social al momento de tomar decisiones; así se refuerza la autonomía y el autoaprendizaje, formando organizaciones que aprenden orientadas a la mejora.

Entre los antecedentes en México, relativos a estimular y propiciar espacios y acciones para la colaboración, intercambio y toma de decisiones para la planeación se destaca el Programa Institucional de Desarrollo Educativo 1999-2004, el cual entre sus objetivos estratégicos reconoce la importancia y necesidad del trabajo colegiado y el desarrollo personal y profesional de los participantes en el proceso educativo.

Método

La investigación se realizó en el periodo agosto de 2011 a mayo de 2013. Se seleccionaron 5 escuelas primarias públicas (3 en Chihuahua, 1 en Monterrey, y 1 en Hermosillo) bajo el criterio de la aceptación voluntaria de directivos y profesores para participar. En cada escuela se conformaron CPA de profesores y directivos, con el propósito de llevar a cabo una planeación conjunta que permitiera el surgimiento de estrategias de planeación escolar y su implementación. Se utilizó el enfoque de casos múltiples (Stake, 2006; Yin, 2009) el cual permite estimar las características singulares de

cada comunidad de aprendizaje y tratar de capturar las particularidades de cada una a través del mismo marco de teórico y plantear generalizaciones analíticas.

La investigación inició con un seminario como “detonador” al cual asistieron los profesores y directoras de los 3 estados participantes, el cual tuvo los propósitos de inducir a los directivos y profesores al proyecto, servir de insumo a la creación de las comunidades y ser un recurso para sortear las complejidades iniciales de organización. Los temas fueron: Planeación estratégica, administración del conocimiento, aprendizaje organizacional, la escuela como comunidad de aprendizaje y la naturaleza del cambio. Durante el seminario se aplicó el diagrama de afinidad (Vilar, 1997) por escuela. Esta técnica permite reunir y organizar un gran número de ideas, opiniones y hechos relacionados con algún problema amplio o área temática. Con base en esta técnica cada escuela definió su misión y visión a partir de las cuales se crearon las comunidades profesionales de aprendizaje con el propósito de establecer medios para generar estrategias de planeación de la escuela de acuerdo a su proyecto educativo anual.

A partir de lo anterior se formaron en las cinco escuelas participantes, quince comunidades integradas cada una por cuatro profesores y sus directoras las cuales tuvieron diferentes temáticas para desarrollar una planeación relacionada con sus necesidades y proyecto escolar y establecer acuerdos y compromisos para la acción y cumplimiento.

Tabla 1. Comunidades profesionales de aprendizaje por escuela

Escuela en Hermosillo	Escuela en Monterrey	Escuela A Chihuahua	Escuela B Chihuahua	Escuela C Chihuahua
1. Compu-Lectura 2. Participación de padres 3. Valores	1. Pedagógica Curricular (Español, lectura, matemáticas) 2. Participación social 3. Administrativa	1. Comunicación con padres de familia 2. Valores 3. Ambiente de trabajo	1. Inclusión 2. Áreas recreativas	1. Deportes 2. Español 3. Matemáticas 4. Acción social

Cada una de las cinco escuelas fue considerada como un estudio de caso independiente con el propósito de identificar características comunes así como de la manera de establecer los procesos de participación, organización y generación de estrategias emergentes de planeación escolar establecida en cada comunidad y comparar

los patrones surgidos, y rasgos que los hacen comunes a fin de caracterizar diferentes tipos de comunidades.

Los diferentes investigadores realizaron observaciones de manera participante (Spradley, 1980) en cada una de las comunidades creadas en las escuelas (Monterrey, Chihuahua y Hermosillo) centrándose en observar *in situ* la forma en como cada comunidad configura su proceso de generación de estrategias de implementación. Para ello se realizaron visitas de por lo menos 5 horas semanales distribuidas en dos días durante el período de un año escolar.

El estudio requirió que los investigadores intervinieran en las escuelas asumiendo el rol descrito por (Wolcot, 1988) un observador privilegiado, alguien que es conocido y avalado y se le otorga acceso fácil a la información. Así también se entrevistó a los directores y profesores participantes con base en una guía de preguntas abiertas además las notas de campo, minutas y documentos que se generaban en las reuniones de las comunidades profesionales de aprendizaje.

Se establecieron reuniones colaborativas entre los investigadores, directivos y profesores de cada estado para dialogar acerca de los procesos llevados a cabo, compartir hallazgos, así como examinar los problemas presentados y oportunidades de mejora en las comunidades de cada escuela. Así también, los investigadores de manera independiente de cada localidad con su equipo analizaron los datos y así pudieran llegar a conclusiones y posteriormente hacer contrastes de los datos y notar si existen semejanzas y diferencias en los patrones encontrados en cada comunidad.

Resultados

A la fecha se han generado una gran cantidad de datos derivados de las observaciones *in situ* de las comunidades así como de las entrevistas a profesores y directivos, y de las reuniones plenarias llevadas a cabo con las cinco directoras. Se muestran aquí los resultados preliminares derivados de los datos analizados de las quince comunidades pertenecientes a las cinco escuelas participantes, las cuales están organizadas en las etapas de inicio, proceso y beneficios.

El inicio. El proceso de inicio fue de incertidumbre y preocupación en todas las escuelas participantes. Por un lado hay expresiones de regocijo de los directivos por haber logrado con sus profesores el planteamiento de su propia misión y visión en forma colegiada. Una directora comentó al respecto: “Nos ha sido de mucha utilidad construir en equipo y con el colectivo la misión y visión de la escuela en forma conjunta. Ésta ahora es algo muy real que se apega a lo que queremos como escuela” (extracto de entrevista).

Por otro lado hay preocupaciones por parte de los profesores acerca de su incorporación a una CPA y formas de trabajo. Hay muestras de desorientación y falta de adaptación a otras formas de trabajo, de rechazo, indiferencia, dificultades para identificar propósitos, y acciones, así para generar estrategias de planeación acordes a la temática de la comunidad. Una de las directivas comentó lo siguiente en una entrevista: En un inicio sí se sintió un desequilibrio porque no trabajábamos de esa manera, pero sí nos movió un poquito el tapetito y al principio no sabíamos qué hacer, qué seguía o hacia dónde íbamos (extracto de entrevista)

La etapa inicial de organizarse de manera diferente implica desconcierto y resistencias. Al respecto Wells y Feun (2007) ilustran un proceso de cambio y resistencia en seis escuelas secundarias donde se implementaron CPA, así también McLaughlin y Talbert (2007) subrayan los retos que se presentan en el desarrollo y apoyo a una CPA.

El proceso. En general el proceso de adaptación a la forma de trabajo tiene variaciones, ya que mientras unas comunidades son más participativas y proactivas, en otras existen confusión y son más dependientes en las formas de generar estrategias de planeación y acciones. Al parecer, una vez que se va superando la ambigüedad e incertidumbre de la fase de inicio del proceso, los profesores con el apoyo de un investigador quién actúa como facilitador, son motivados a generar lluvias de ideas, estrategias de planeación emergente y acciones para ser llevadas a cabo en la escuela.

Una maestra comentó al respecto en una entrevista:

Probablemente sí creó confusión porque no estábamos acostumbrados, o sea siempre tenemos que ver a la persona que nos va dirigiendo para que nos diga qué hacer, cómo hacerlo y que nos revise si lo hicimos. Al que le tenemos

que rendir cuentas en un papel en cuentas administrativas. (Fragmento de entrevista)

Al respecto la directora de una escuela manifestó:

Batallamos mucho para conformar las comunidades, hay maestros muy entusiastas, formaron las comunidades por afinidad, entonces proponían algo y ellos lo sacaban adelante, ellos solos, los tres que conformaban la comunidad y luego en la reunión de consejo se lo proponían a los demás, pero no, no siempre nos salía igual que ellos, o sea, sí se batalló. (Fragmento de entrevista)

Se requiere tiempo para que los profesores y directivos entienden la idea, se familiaricen y conforme vayan viendo resultados les agrada más. Estos se enfrentan a problemas comunes como establecer prioridades en las actividades y determinar los objetivos particulares de cada actividad. El tener claro el objetivo final de las reuniones en cuanto a mejorar la escuela, los mantiene motivados, de lo contrario el no establecer los objetivos claros conduce a olvidar proyectos y propuestas.

En una comunidad fue notorio cómo la motivación de la mayoría de los participantes fue en aumento al comprobar que al generar y ejecutar sus estrategias en forma colaborativa obtenían mejores resultados con menor esfuerzo, además de enriquecerse profesionalmente con las experiencias y sugerencias de sus compañeros. Al respecto una maestra comenta: “Pues sí, trabajando en equipo sí puedo lograr más, puedo llegar a hacer más actividades o buscar más estrategias que nos ayuden en conjunto”, (extracto de entrevista).

Beneficios obtenidos. Los maestros y directoras reconocen los beneficios que han obtenido en su participación en las CPA a pesar de los retos que se les han presentado con las nuevas maneras de organizarse. La literatura muestra las ventajas que tienen las CPA como un medio para el mejoramiento de la escuela (DuFour y Eaker 1998; y Senge 2000). En este estudio los beneficios son presentados en términos de la incorporación de las comunidades a su proyecto escolar, y la colaboración. En todas las escuelas pudieron ser observadas las estrategias de planeación generadas por los profesores y directivos y la implementación a corto plazo. Por ejemplo en la comunidad pedagógica curricular de la

escuela de Monterrey, generaron las siguientes estrategias y su implementación para la comprensión lectora: Crear un club de lectores, hacer círculos de lectura, involucrar a padres en la lectura diaria de sus hijos, entre otras.

Una directora comentó acerca de la misión de la escuela: “Cuando yo elegí entrar a este proyecto fue porque no teníamos como colectivo una visión compartida, todos muy trabajadores, todos muy colaborativos, pero cada docente con su propio interés” (extracto de entrevista).

Mientras que otra directiva señaló:

El cambio nos favoreció mucho, porque con anterioridad se manejaba de otra manera. Además los profesores se sintieron con más confianza “maestra mire estamos viendo que porque no dar educación física ¿hacemos esto?” Se volvió más propositivo el personal, y yo como directora, ¿verdad? pues se me aligeró la carga. (Extracto de entrevista)

En cuanto a la colaboración, algunos profesores han reconocido la importancia de trabajar colaborativamente en lugar del trabajo aislado, pero aún persiste el aislamiento.

Conclusiones

Los hallazgos preliminares en las quince comunidades indican que el proceso de inicio es similar en cuanto a las dificultades y resistencias para organizarse de una manera diferente, lo cual podría ser atribuible a la estructura tradicional de las escuelas que favorece el aislamiento y “la persistencia de la privacidad” (Little, 1990, Lortie 1974) donde los profesores establecen sus propias fronteras que los protegen de la intromisión de otros colegas y directivos, aunado a una sensación de sobrecarga e intensificación de la tarea docente (Hargreaves, 2005).

Los datos generados hasta el momento desde las observaciones y participaciones *in situ* así como de las entrevistas a profesores y directivos, permiten afirmar que las quince comunidades están aún en proceso de convertirse en una CPA dado que esto lleva un tiempo de asimilación y de creación de culturas de colaboración, la cual es un factor crucial. Sin embargo, estos reconocen que la participación conjunta les permite

generar e implementar estrategias de planeación derivadas de la creación de su propia misión y visión, además de apreciar el valor de la colaboración y de los beneficios de constituirse en CPA como un medio para cambiar su gestión educativa y redunde en el fin esencial de sus escuelas que es el mejoramiento del aprovechamiento de sus alumnos.

Agradecimientos

Agradecemos al CONACYT por su apoyo y financiamiento (Convocatoria: SEB-2009-1) así como a directivos y profesores de los estados de Nuevo León, Hermosillo y Chihuahua, por su participación, interés y compromiso en el proyecto.

Bibliografía

- Bolívar, B. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. España: Síntesis
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement. Bloomington, IN: National Education Service.
- Fullan, M. G. (1998). *What's worth fighting for in the principalship? Strategies for taking charge in the elementary school principalship*. Toronto: Ontario Public Schools, Teachers' Federation.
- Grumer, M.R. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amshert: University of Massachusetts Press.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, Cambian los maestros*. Madrid: Ediciones Morata.
- Howell, E. (2000) Strategic Planning for a new century: process over product, *ERIC*.1-6.
- Johnson, G.; Acholes, K. & Whittington, R. (2006). *Dirección estratégica*. México: Pearson.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (1998). Organizational learning in schools: An introduction. In K. Leithwood & K. S. Louis (Eds.), *Organizational learning in schools* (pp. 1-14). Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1984). *Teachers, their world, and their work: Implications for school improvement*. Alexandria, VA: ASCD
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lueddeke , G. (1999) Toward a constructivist framework for guiding change and innovation in higher education. *The Journal of Higher Education*. 70(3) 235-260.
- McLaughlin, M.W., & Talbert, J.E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Morris, S. (1998) Strategic change and faculty participation: problems and possibilities. AIR Annual Forum Paper. *ERIC Digest*. 1-23.
- Morrissey, M. S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B.y Lampel, J. (2003). *Safari de la Estrategia*. Argentina: Garnica.

- Mintzberg, H. & Waters, J. (1985). Of strategies, deliberate and emergent. *Strategic Management Journal*. ABI Inform Global. *Proquest*. 6, 257-272.
- Rowley, D., Lujan, H. & Dolence, M. (1997). *Strategic change in colleges and universities*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Secretaría de Educación Pública (1999). *Programa Institucional de Desarrollo Educativo 1999-2004*. México: SEP
- Senge, P. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday Currency.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guildford Press.
- Wells, C., & Feun, L, (2007). Implementation of learning community principles: A study of six high schools. *NASSP Bulletin*, 91(2), pp. 141-160.
- Wolcot, H. (1988). Ethnographic research in education. In R.M. Jaeger (Ed.) *Complementary Methods for Research in Education*. Washington, D.C: American Educational Research Association.
- Yin, R. (2009) *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA:Sage
- Vilar B, J. F. (1997). *Las 7 nuevas herramientas para la mejora de la calidad*. Madrid. Fundación Cofemetal.