

## COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE DE MAESTROS

---

NORMA GUADALUPE PESQUEIRA BUSTAMANTE / GABRIELA MORA / ADRIANA IRENE CARRILLO ROSAS  
Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa / Universidad Pedagógica Nacional  
Unidad 261 / Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

**RESUMEN:** El propósito de este estudio fue documentar y analizar el proceso que siguen las comunidades de aprendizaje de maestros de primaria cuando planean, desarrollan y evalúan proyectos educativos con el apoyo de especialistas e investigadores externos. El caso corresponde al trabajo realizado con el personal de una escuela primaria estatal de Hermosillo, Sonora, integrada por 11 docentes y su directora. Durante el ciclo escolar 2011-2012 las tres investigadoras realizaron visitas a esta escuela todos los jueves para dar seguimiento y acompañamiento a los docentes; además, se realizaron observaciones, entrevistas y encuestas al personal. Se detectó que hay factores que dificultan el proceso de integración de la comunidad de

aprendizaje de maestros como el tiempo para coincidir en reuniones de trabajo y el esquema arraigado de trabajo individualista, por lo que fue necesario intervenir a través de la gestión estratégica que provocara un cambio organizacional implementado por el personal y directora con el apoyo de las investigadoras. En este caso, se observó que el respaldo oportuno de especialistas e investigadores favorece las condiciones de desarrollo de comunidades de aprendizaje de docentes.

**PALABRAS CLAVE:** Comunidades de aprendizaje, cambio organizacional, gestión estratégica.

### Introducción

Las comunidades profesionales de aprendizaje de maestros se sustentan en el trabajo colaborativo de los docentes, los cuales comparten experiencias, anécdotas y conocimientos en la búsqueda de un bien común (Johnson & Johnson, 2013; Tardif, 2004). Además, las comunidades se presentan como una forma alternativa de organización escolar que permiten a los docentes y directivos cumplir con las metas que marca el Plan de Estudios y atender las áreas de oportunidad para el desarrollo de la institución. Esta forma de organización del trabajo docente implica un cambio organizacional de la escuela que se favorece cuando se cuenta con el apoyo de especialistas e investigadores que apoyan a los profesores (Flores & Ruiz, 2010).

## Antecedentes

En el 2004 se implementó el proyecto de “Escuelas Públicas como Comunidades de Aprendizaje” bajo el modelo de investigación colaborativa entre profesores, alumnos universitarios y administradores de las escuelas. Esta investigación se llevó a cabo en los estados de Nuevo León y Chihuahua. Al terminar el ciclo escolar de seguimiento, Flores (2006, p.36) expuso que “se puede hacer la aserción de que las prácticas de gestión enfocadas a facilitar y promover el aprendizaje organizacional, facilitan el cambio y mejora el desempeño y satisfacción de profesores y directores en las escuelas”.

En las ciudades de Chihuahua y Monterrey, durante el 2009 se implementó el proyecto “Innovación de la Estructura Organizacional y Práctica Directiva basada en el Aprendizaje Organizacional”, en el cual después de un ciclo escolar de darle seguimiento, Flores y Ruiz (2010) señalaron que con el apoyo de la investigación los maestros trabajando juntos pueden enseñar centrándose más en el estudiante.

## Planteamiento de la pregunta de investigación

Fullan (2005) explica que la creación de comunidades profesionales de aprendizaje de maestros “no significan mera congenialidad, sino que deben adquirir la disciplina de la indagación y buscar la mejora continua de su escuela en favor del aprendizaje de los estudiantes” (p. 34), lo cual se puede lograr a través de la investigación. Tomando en cuenta esto surge la pregunta: ¿Cuáles son los elementos que convergen para que las metas que se propone una comunidad profesional de profesores se logren a través de la planeación estratégica al desarrollar proyectos?

## Objetivo de la investigación

Conformar comunidades profesionales de aprendizaje de maestros en una escuela primaria estatal de Hermosillo, Sonora, que propicien el diseño e implementación de proyectos a través de la planeación estratégica y el cambio organizacional que permita optimizar la gestión escolar durante un ciclo escolar completo.

## Justificación

Las comunidades profesionales de aprendizaje de maestros se presentan como una alternativa para que los docentes puedan compartir sus conocimientos, sus aprendizajes, sus experiencias dentro del mismo contexto y con los mismos elementos a su alcance (Nickols, 2000).

Esta investigación pretendió servir como base para la diseño de un modelo que permita la creación e implementación de comunidades profesionales de aprendizaje de maestros en las escuelas primarias públicas mexicanas que favorezcan la optimización de la gestión escolar a través del proyecto a nivel nacional “El papel de las comunidades profesionales de aprendizaje de maestros en la generación e implantación de estrategias en la escuela primaria” con el número de convocatoria SEB-2009-1 de CONACYT.

Desde la antigüedad, la docencia ha sido catalogada como una profesión solitaria, Sarason (1982) establece que en la actualidad poco ha cambiado la realidad de la práctica. El profesor trabaja con sus alumnos y su programa. Según Schmoker (2005), las comunidades profesionales de aprendizaje de maestros se conforman con docentes que tienen disposición para reunirse a analizar, desarrollar y evaluar a sus alumnos, que comparten metas y después planifican estrategias, “donde unos a otros se enseñan el arte de enseñar” (p.141), pero aclara que para que eso suceda debe trabajarse de forma colaborativa y enfocarse en las prioridades que quieran lograr. Agrega que el trabajo aislado es el mayor enemigo de la mejora en las escuelas, y que las verdaderas comunidades de aprendizaje se caracterizan por su disposición, las metas concretas, trabajo continuo, cooperación y evaluación continua, agrega que la unión de esos elementos es la mejor ruta para lograr optimizar el desempeño, para lograrlo Fullan (2005) propone:

- Motivar al personal de las escuelas para que funcionen como comunidades de aprendizaje.
- Reuniones periódicas enfocadas en el logro de metas.
- Identificar y celebrar las mejoras en la práctica.

Ferreiro (2003) sostiene que el mejor aprendizaje es el que se lleva a cabo entre colegas o iguales y sus acciones deben estar destinadas hacia una misma meta, así se ayudarán para pasar de la etapa de “no saber a una de saber” (p. 53). El aprendizaje

entre iguales permite que de manera informal se expresen las dudas y se den diversas alternativas sobre cómo solucionarlas, además que al comentar sus experiencias enriquecen el acervo de sus compañeros.

Dentro de los proyectos de las comunidades es importante la planeación estratégica ya que “es el proceso que genera una plataforma efectiva para la implementación de acciones y la evaluación del progreso de las acciones” (Ruiz, 2010, p. 17).

Además la planeación estratégica permite que una institución se adapte a la realidad de su contexto y se logre de forma continua la mejora en la calidad (Vázquez, 2010; Oliveira, 2004; SEP, 2000), esto se lleva a cabo gracias a que cada modelo de planeación genera estrategias que guían el camino a seguir. Mintzberg (2003) explica que al implementarse, no todas son llevadas con éxito, ante lo cual surgen nuevas estrategias que son llamadas estrategias emergentes, que son procesos de aprendizaje a pesar de su falta de intencionalidad (Ruiz, 2011), pero afectan los resultados esperados. Según Saphier, Haley – Speca y Gower (2008), cuando se tienen estrategias para mejorar los aspectos educativos, aun si no son exitosas como se esperaban, se ganará el beneficio de la retroalimentación.

## Metodología

Se eligió una escuela primaria estatal de Hermosillo, Sonora, para que fuera uno de los nueve estudios de caso que se realizaron de forma simultánea en todo el país. La selección de la institución fue un proceso largo, ya que la escuela que fuera elegida debería cubrir los siguientes criterios:

- a) Que el 100% del personal docente estuviera de acuerdo con participar en el proyecto de investigación
- b) Que los docentes estuvieran dispuestos a comprometerse durante un ciclo escolar completo a trabajar en este proyecto. Como señala Boulding (1989), que abracen por decisión propia el proyecto.

Se solicitó la colaboración de autoridades educativas como directora general de primarias, jefas de sector y supervisoras a quienes se les explicó el proyecto de investigación y los criterios de selección de la escuela. Se visitó las escuelas sugeridas y

en diferentes casos sólo una parte del personal o su director accedía, hasta que finalmente se encontró la escuela que cumplía con los criterios.

#### *Seminario de sensibilización y creación de las comunidades de aprendizaje*

Para la capacitación del personal de la escuela primaria hubo una reunión previa entre el equipo de investigación de Hermosillo y parte del equipo técnico del proyecto, donde se estableció el rol que tomaría el equipo de Hermosillo: acompañamiento y seguimiento a cada una de las comunidades de aprendizaje de docentes.

Durante la primera sesión entre el equipo de investigación de Hermosillo, el equipo técnico y el personal docente de la escuela primaria se impartió que consistió en replantear la figura del profesor, no sólo como un emisor de conocimiento sino como un sujeto que recaba, procesa, modifica y organiza información para generar soluciones diferentes a problemas específicos que se presentan en el contexto.

En el seminario de sensibilización se les preguntó a los docentes si conocían la misión y visión de la institución y se les solicitó que describieran cómo visualizaban su escuela en un corto plazo. Después clasificaron las ideas y las cuales generaron diez categorías, con las que se realizó un ejercicio de relación causal, que plasmó cómo se involucraban entre sí las categorías (figura 1). Las categorías que registraron un número mayor de entradas y salidas, que se convirtieron en las temáticas de las comunidades de aprendizaje: participación de padres, valores y lectura, a las cuales se integraron los docentes por afinidad.

Cuando la misión y visión compartida de la escuela fueron renovadas de forma colectiva, cada una de las comunidades, con la colaboración del equipo de investigación, creó las metas y objetivos en los cuales se basarían sus los proyectos.

La fase de inicio en el mes de agosto de 2011 fue positiva; sin embargo, la decisión posterior del tiempo para trabajar en los proyectos con el apoyo del equipo investigador fue difícil y estuvo a punto de ser factor para abortar el proyecto. Después de que el personal expresara sus opiniones respecto a los tiempos disponibles, la directora de la escuela y el equipo de investigadoras analizaron las propuestas y posibilidades, hasta que se logró concretar día y hora de reuniones de trabajo en el espacio en donde

coincidían maestras que estaban de cada comunidad de aprendizaje. A pesar del compromiso asumido de manera inicial por parte de docentes y directoras para participar en este proyecto, se observaron períodos críticos en los cuales tanto directora como maestros expresaron inconvenientes para continuar, mismos que fueron resueltos con el apoyo del equipo investigador.

## Selección de las técnicas e instrumentos

En cuanto al estudio de caso, Stake (1999), señala que este tipo de estudio es útil para conocer a profundidad la naturaleza de un caso en particular. Para lograrlo se visitó de forma periódica a las comunidades profesionales de aprendizaje de maestros y se realizaron entrevistas semiestructuradas (que fueron de opinión, de expresión de sentimientos y de antecedentes). Se registraron minutas de las reuniones de trabajo y observaciones de campo. Con la finalidad de dar el seguimiento necesario para el estudio de caso se aplicaron encuestas al personal.

## Definición del modelo de análisis

Para el estudio de caso se modificaron dos modelos: un sistema de planeación de Dew (1997) y el modelo adaptado de Lozier (1995), los cuales se contextualizaron para plasmar el proceso que se llevó a cabo comprendiera lo más exacto posible las fases de un proyecto: selección-identificación de la escuela, sensibilización, creación de las comunidades, visión y misión, diseño, implementación y evaluación de los proyectos de cada comunidad (figura 2).

Al partir de los modelos que se adaptaron para la investigación de tipo cualitativo que se realizó, se aislaron los principales elementos que convergen en la creación de comunidades mediante el análisis extensivo a los instrumentos aplicados. Se creó una matriz de categorías y se tabuló la frecuencia de los eventos encontrados, con lo cual se generó una serie de gráficas donde se exhibieron los datos como muestra la figura 3.

## Resultados

Después de realizar el análisis grueso se dividieron en dos tipos de elementos que tuvieron una mayor repercusión para las comunidades de aprendizaje: actitudinales y organizacionales (figura 4). De los elementos actitudinales surgieron tres categorías:

motivación, afiliación y participación activa, mientras que los de tipo organizacional fueron los procesos colaborativos, la gestión pedagógica y la planeación estratégica. Destacaron como detonadoras del resto retroalimentación, interacción, generación de condiciones propicias para concretar los objetivos y la sistematización del proceso de planeación e implementación de estrategias.

*Retroalimentación.* Fue el elemento con mayor frecuencia encontrado en los instrumentos y evidencias que los profesores crearon dentro y fuera de las comunidades de aprendizaje. La retroalimentación no hubiera sido posible si los profesores no hubieran creados lazos en base a la interacción, por lo cual estos dos elementos están fuertemente concatenados (Senge, 2010).

*Interacción.* Provocó la participación de los profesores en las comunidades de aprendizaje y fue la base para que los elementos convergieran para cumplir las metas establecidas. La participación, dicen Wenger, McDermott y Snyder (2002, p. 80) “son las relaciones que se crean con otras personas”. Al haberse propiciado este elemento con la generación e implementación de las comunidades de aprendizaje, los profesores:

- Crearon relaciones interpersonales con otros profesores, ya que las relaciones que existían entre los profesores eran meramente cordiales, después de las comunidades las relaciones los acercaron.
- Desarrollaron relaciones interpersonales con los alumnos y padres de familia. Las tres comunidades estuvieron en contacto con la comunidad sin importar el grado al que pertenecían los alumnos.

*Generación de condiciones propicias para concretar los objetivos.* Se generaron condiciones para que los profesores pudieran trabajar de forma colaborativa, así como crear e implementar estrategias que les permitieron mejorar la gestión escolar, con lo cual se cumplió con lo que expresa Fullan (2002, p. 12) respecto a que es necesario “transformar los hábitos, habilidades y prácticas de los educadores hacia una comunidad profesional más amplia, centrada en qué acciones deberían llevarse a cabo para mejorar la situación”.

*Sistematización del proceso de planeación e implementación de estrategias.* Las comunidades de aprendizaje implantadas en el ciclo 2011-2012 generaron las

condiciones necesarias para que los profesores de forma colaborativa sistematizaran el proceso de diseño e implementación de las estrategias que respondieran a las necesidades de la escuela y cumplieran con la misión y visión de la escuela.

## Conclusiones

La generación e implementación de las comunidades profesionales de aprendizaje de maestros lograron un cambio en la forma de organización de los docentes de la escuela investigada y por medio de la planeación estratégica se aplicaron herramientas para la detección y solución de las áreas que como equipo consideraron de prioridad en la fase de sensibilización.

En cuanto a la pregunta de investigación, fue posible detectar los principales elementos que inciden en la integración de las comunidades profesionales de aprendizaje de maestros a través del análisis de la información obtenida por medio de los instrumentos que se aplicaron y las evidencias que se recopilaron a lo largo del ciclo escolar 2011-2012. Estos elementos son de índole actitudinal y organizacional, con sus respectivas subcategorías. Cada una de las subcategorías contribuyó para impulsar a las otras. Los procesos de participación fueron la base para que las comunidades profesionales de aprendizaje de maestros se integraran y lograran sus objetivos.

## Tablas y figuras

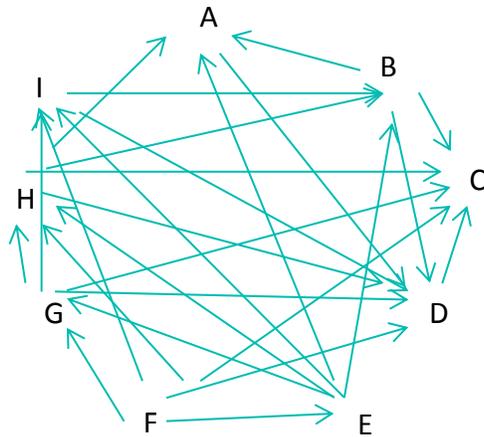


Figura 1. Diagrama de relaciones realizado por el personal de la escuela primaria

A. Inculcar en la sociedad el aprecio por la diversidad.
B. Fomentar la práctica de valores.
C. Lograr que la educación que imparte nuestra escuela, ocupe un lugar privilegiado en la sociedad.
D. Consolidar como una institución de calidad en la enseñanza.
E. Promover la participación de los padres de familia en actividades de aprendizaje que fomente la escuela.
F. Llevar a cabo una evaluación constante para conocer y encaminar los resultados de nuestro proyecto.
G. Gestionar los medios para obtener espacios que propicien un mejor ambiente de aprendizaje.
H. Lograr la participación óptima en sociedad.
I. Fomentar, promover y desarrollar el gusto por la lectura en la comunidad escolar.

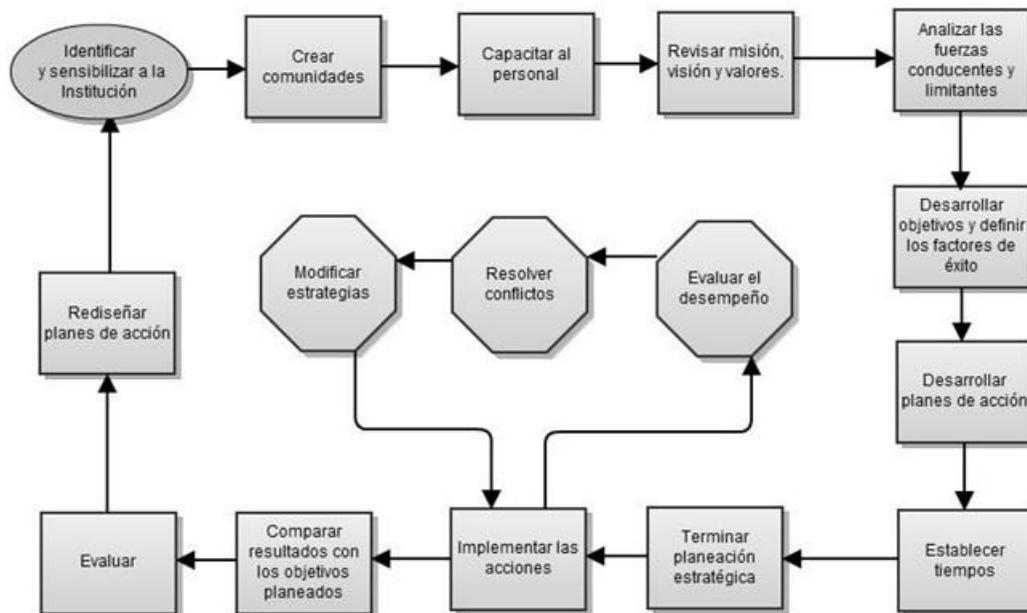


Figura 2. Ruta crítica.

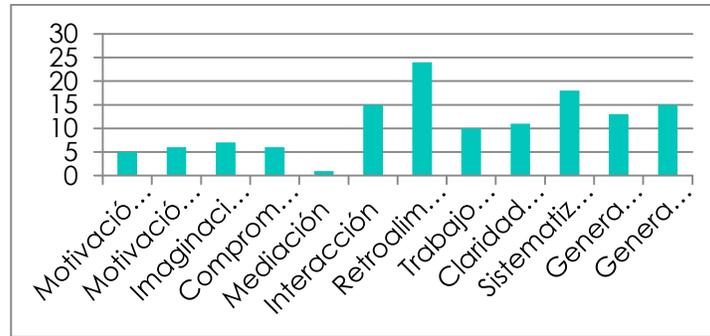


Figura 3. Subcategorías encontradas en las evidencias e instrumentos.

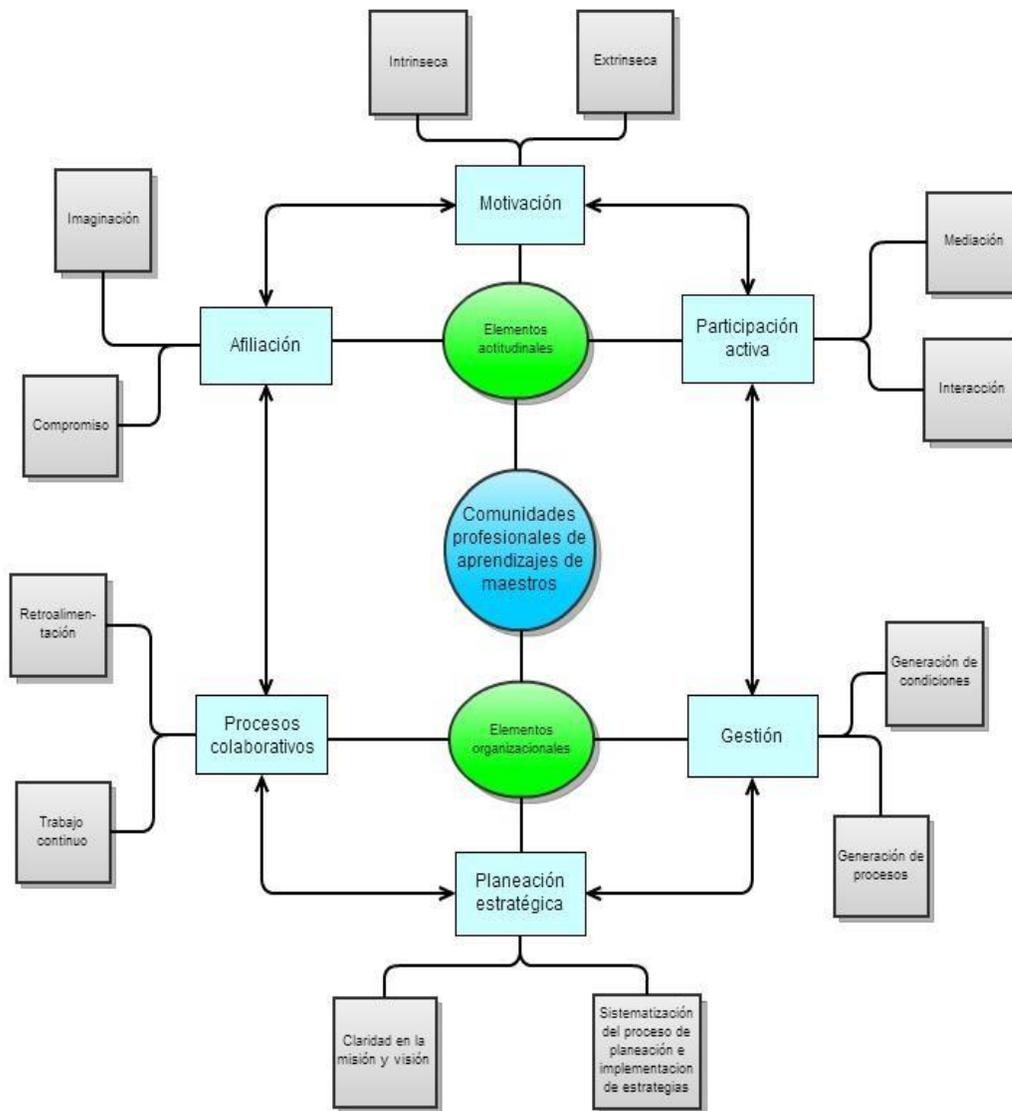


Figura 4. Modelo de análisis de la escuela primaria.

## Referencias

- Boulding, K. (1989). *The three faces of power*. California: Sage.
- Dew, J. (1997). *Empowerment and democracy in the workplace*. USA: Quorum books.
- Ferreiro, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje*. México: Trillas.
- Flores, E. (2006). *Las Escuelas Públicas como Comunidades de Aprendizaje*. México: Tecnológico de Monterrey.
- Flores, E. & Ruiz, M. (2010). Innovación en la estructura organizacional y práctica directiva basada en el aprendizaje organizacional para las escuelas primarias publicas: un estudio de caso múltiple. Recuperado el 13 de abril de 2012, [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_13/1073.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1073.pdf)
- Fullan, M. (2002). *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*. Ontario: Profesorado.
- Fullan, M. (2005). Professional Learning Communities Writ Large. En Richard DuFour (Ed.) *On common ground*. Indiana: NES.
- Johnson, D., W., y Johnson, F. (2013). *Joining together: Group Theory and Group Skills* (11va. ed.). Canada: Pearson.
- Lozier, G. (1995). What is strategic planning? En: Kathleen Alvino (Ed). *A resource tool for Higher Education*. Washington: College and University Personnel Association.
- Mintzberg, H., Lampel, L., Quinn, J. & Ghoshal, S. (2003). *The Strategic Process*. New Jersey: Prentice Hall publishing.
- Nickols, F. (2012). *Communities of Practice: Definition, Indicators & Identifying Characteristics*. Recuperado el 24 de agosto de 2012, <http://www.nickols.us/CoPCharacteristics.htm>
- Oliveira, D. (2004). *Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas*. Sao Paulo: Atlas.
- Ruiz, M. (2010). *Sistema de planeación para instituciones educativas*. México: Trillas.
- Saphier, J., Haley – Speca, M., & Gower, R. (2008). *The skillful teacher: Building your teaching skills*. USA: Reasearch for Better Teaching Inc.
- Sarason, S. (1982). *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn & Bacon.
- Schmoker, M. (2005). No turning back: The Ironcland Case for Professional Learning Communities. En Richard DuFour (Ed.) *On common ground*. Indiana: NES.
- Senge, P. (2010). *La Quinta Disciplina*. Buenos Aires: Granica.

SEP. (2000). *Antología de Gestión Educativa*. México: SEP.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2a. ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Vázquez, M. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México: SEP.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.