



ORGANIZACIONES DE APRENDIZAJE: PRINCIPIOS, RETOS Y EXPERIENCIAS

Coordinadora del simposio Marcelina Rodríguez Robles

Investigadora independiente jubilada de la Universidad Autónoma de Zacatecas
marcelinaroz@gmail.com

Organización de aprendizaje, gestión del conocimiento e importancia educativa Ma. Dolores García Perea

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
dolgarper@att.net.mx

Transformación del quehacer educativo con visión compartida a través de Comunidades de Práctica

Rosa María González Isasi

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Cd. Victoria
rosa.gonzalez@upnvictoria.mx

Las Comunidades de Aprendizaje, el Aprendizaje Dialógico y las Innovaciones Educativas

Ruth Cordero Bencomo

SEP de Nuevo León y miembro de REDMIIE
ruthcordero1@yahoo.com

Área temática:

Línea temática: Investigación educativa: agentes, su formación y redes



Resumen general del simposio

Los movimientos sociales, culturales, científicos y tecnológicos son determinantes para comprender las propuestas de especialistas y expertos de distintas disciplinas, enfocadas a las necesidades sociales y los cambios del contexto actual. Las Organizaciones de aprendizaje (OA), Organización inteligente (Senge, Cfr. Furriol,2001) o Escenarios de aprendizaje mutuo y colaborativo (García,2015), son conceptos propuestos por Senge en el libro *The Effective Executive* (Valhondo,2003) para referirse a una de las acciones que la sociedad requiere para

responder a necesidades de aprendizaje, donde el conocimiento es el activo principal para lograr las transformaciones, en el ámbito personal y colectivo.

El conocimiento es el activo de transformación de las sociedades (UNESCO,2005) y éste se produce a través de aprendizajes logrados en las OA, por ello en este simposio se debate su presencia en el contexto educativo mexicano, reconociendo, la probabilidad de que el concepto no resulte tan familiar entre los actores educativos y que la teoría donde surge, (Sociedad del conocimiento) tampoco lo sea, por otro lado se espera compartir las experiencias vividas por investigadoras educativas que se nutren del OA intervienen y activan el conocimiento entre los participantes. La primera participación gira en torno a la base teórica y estructural del concepto OA, la segunda y tercera son experiencias maravillosas de aprendizaje dialógico y comunidades de aprendizaje para activar, gestionar y producir conocimiento educativo, mediado por el acompañamiento colegiado-colaborativo.

Palabras clave: Organizaciones de aprendizaje, gestión del conocimiento y aprendizaje colaborativo.

Semblanza de los participantes en el simposio

Coordinadora

Marcelina Rodríguez Robles

Doctora en Educación por el IMP Zacatecas, México. Docente investigadora jubilada de la UAZ. Participa en programas de posgrado en formación de investigadores, asesoría en procesos de evaluación, reestructuración y diseño curricular, asesora tesis y programas de tutoría. Publicaciones: Vergara, F., M. y Calderón, G., R. (Coord.) (2016). Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica. Ude G. 978-606-742-506-9

Vergara, F., M. y Rodríguez, R., M. (Coord.) (2021) Nuevas formas de producir conocimiento educativo. REDMIIE. ISBN: 978-9942-8772-9-1. <https://editorial.risei.org/index.php/risei/catalog/book/conocimientoeducativo>

Miembro de la RIIFPE, REDMIIE y Red de Posgrados en Educación, Representante de la D.T. México AIDIPE.

Participante 1

Ma. Dolores García Perea

Investigadora educativa del ISCEEM e Investigadora Nacional, Nivel, SNI.

Libros publicados:

Investigador educativo como agente de la distribución del conocimiento; Investigador educativo y difusión de la investigación. Hechos, paradojas y utopías; El investigador educativo

en las sociedades del conocimiento y de la información, Tomo I y II; Aprender a aprehender la esperanza; Las nociones de formación en los investigadores; Formación, concepto vitalizado por Gadamer.

Coautora: La lluvia de estrellas y El concepto de percepción en Georg Berkeley.

Miembro activo en redes de investigación nacionales e internacionales.

Participante 2

Rosa María González Isasi

Doctora en Educación por la Nova Southeastern, Miami, Florida. Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Académica de posgrado en educación, asesoría de tesis y diseño curricular. Integrante del Cuerpo Académico UPN-CA-125 “Investigación y Ambientes Educativos Innovadores”, Perfil PROMEP desde 2011. Autora del libro “Uso de TIC en escuelas primarias mexicanas. Análisis en Comunidad de Práctica, coautora de “El doctorado como proyecto de vida” y “Diagnóstico de la investigación educativa en las instituciones de educación superior de Tamaulipas 2012–2020, y de capítulos de libros sobre uso de TIC en educación. Miembro de la REDMIIE y de la D.T. México-AIDIPE.

Participante 3

Ruth Cordero Bencomo

Doctorados en Investigación e Innovación Educativas; y Gerencia y Política educativa. Certificación en Comunidades de aprendizaje; Observación en el aula. Evaluadora del desempeño profesional. Jefa de Sector de Primarias en NL. Integrante de REDMIIE. Libros publicados: Las prácticas de evaluación del formador de profesores. Coautora: Veinte experiencias educativas exitosas en el mundo; Cronología de la Educación Mexicana; Diplomado mejores directores. Capítulos de libros: Las prácticas de evaluación del formador de profesores; Una visión de las competencias educativas; Un recorrido en la producción de las escuelas normales y la formación en investigación; El magisterio del nivel de primaria ante COVID 19.

ORGANIZACIÓN DE APRENDIZAJE, GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO E IMPORTANCIA EDUCATIVA

Autor: Ma. Dolores García Perea

Resumen

Considerando que el concepto *Learnin Organization* y las experiencias mexicanas para crear y activar el conocimiento son los ejes de análisis del simposio, se describen los aspectos principales del concepto, así como los beneficios y ventajas que aporta al ámbito educativo y su estrecha vinculación con la gestión del conocimiento.

Garrat (Cfr. Quiralte,2018) fue el primero en hablar sobre *Learnin Organization*, pero es Senge quien lo teoriza y orienta hacia el ámbito empresarial en los años 90 del siglo pasado. Distintas empresas y universidades se convirtieron en líderes del mercado al aprovechar los beneficios y ventajas que ofrece (Collison-Parcell,2003).

Entendida como organización donde las personas expanden continuamente su capacidad para crear los resultados que realmente desean, se nutren de nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva se libera y las personas continuamente aprenden a aprender (Senge,1990), algunos aspectos principales de la OA son: clave (aprendizaje continuo y construido colaborativamente), principios (innovación, continua formación, compartir la visión de que el futuro se construye día a día, gestionar el conocimiento y el sentimiento de unión con la empresa), disciplinas que fomenta (Pensamiento sistémico, Dominio personal, Modelos mentales, Construcción de una visión compartida y Aprendizaje en equipo) y gestión del conocimiento.

La activación del conocimiento a través de la gestión del conocimiento es primordial para el aprendizaje continuo, por ello es importante su vinculación.

Palabras claves: organización de aprendizaje y gestión del conocimiento.

Introducción

El concepto *Learnin Organization*, y las experiencias mexicanas para crear estrategias pedagógicas que activen el aprendizaje, son los ejes de análisis del simposio, por ello el presente trabajo se centra en el concepto mencionado con un triple propósito: identificar sus características principales, reflexionar su presencia en el ámbito educativo e identificar los vínculos que tiene con la gestión del conocimiento.

El problema se ubica en la necesidad de implementar acciones acordes con el espíritu del tiempo en la época actual y evitar que el aprendizaje tradicional centrado en la memorización

siga privilegiándose en las instituciones. A partir de la información descrita en este trabajo, se invita a los actores educativos a crear, promover experiencias y utilizar las pedagogías constructivistas para gestionar el conocimiento a través del *Learnin Organization*. Es importante señalar que los contenidos descritos en los apartados son parte de los resultados de dos investigaciones realizadas. En este trabajo, además de articularse con la finalidad de construir un referente teórico para reflexionar la vinculación entre el *Learnin Organization* y la gestión del conocimiento, se reflexiona la presencia de ambas en el ámbito educativo.

Por las fuentes de consulta revisadas, las investigaciones cualitativas se caracterizan por privilegiar el referente teórico, análisis interpretativo, enfocarse en el momento situacional y orientarse hacia la gestión y producción del conocimiento. La hermenéutica analógica es el referente metodológico por la inquietud de buscar relaciones y destacar las semejanzas y diferencias (Beuchot,1997). La historia efectual proveniente de la hermenéutica filosófica, fundamento epistémico por el doble impacto de la historia en las acciones humanas: reproduce y transforma (Grondin,1999).

Los apartados son: *Learnin Organization*, Gestión del conocimiento y Presencia en la educación.

Learnin Organization

Garrat fue el primer autor en aportar elementos sobre el concepto de learning organization en 1987 y Peter Senge lo populariza y consolida en los años 90 del siglo. (Quiralte,2018). Esta ha sido una importante aportación para dinamizar la empresa a través del aprendizaje continuo.

Las expresiones localizadas para traducir el concepto del inglés al español son: Organización de aprendizaje, Organización en aprendizaje, Organización inteligente (Senge, Cfr. Furriol,2001), Organización aprendiente, Aprendizaje continuo (Wikipedia), Escenarios de gestión del conocimiento colaborativo (García,2015), aprendizaje organizativo (Vannutelli,2021), aprendizaje organizacional (Quiralte,2018) y organizaciones para el aprendizaje (García,2015).

Para hacer referencia a ella, de aquí en adelante se utiliza el acrónimo OA y algunas nociones son presentadas a continuación.

Tabla 1. Nociones sobre *Learnin Organizatio*

Noción	Autor
Organización donde las personas expanden continuamente su capacidad para crear los resultados que realmente desean, nutriéndose de nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva se libera, y las personas continuamente aprenden a aprender	Senge
Organización manejada conscientemente con base en el aprendizaje	Moilanen
Organización experta en crear, adquirir y transformar conocimiento, y en modificar su comportamiento para reflejar nuevos conocimientos y perspectivas	Garvin
Empresa con una elevada capacidad de aprendizaje organizativo y en consecuencia con una capacidad adaptativa al mercado	Vannutelli
Son aquellas que fomentan el aprendizaje adaptativo y generativo donde los empleados están motivados	Moya
Organizaciones que crean y recrean su futuro transformándose a partir de las necesidades y capacidades de sus empleados, los cuales, además de crear los resultados que realmente desean y propiciar nuevas formas de pensar, asumen que el aprendizaje es una actividad continua y creativa tendiente a aumentar las competencias y capacidades de la organización	Senge
Organización que se caracteriza por el aprendizaje continuo para la mejora continua y por la capacidad de transformarse.	Marsick y Watkins

Elaborado por Ma. Dolores García Perea

Fuentes: García, 2015 y Quiralte (2018), Valhondo (2003) y Wikipedia.

De una u otra manera, las nociones convergen en tres aspectos: organización, miembros o empleados y aprendizaje. Todos están articulados y tienen la misma importancia. Algunas premisas sobre ellos son las siguientes.

Tabla 2. Premisas sobre las Organizaciones de aprendizaje

Organización	Es creada para mejorar la dinámica empresarial, resolver problemas de manera rápida y a bajo precio, se transforma continuamente a partir de las necesidades, capacidades e intereses de la empresa, facilita el aprendizaje de todos los miembros, genera miembros activos, la gestión del conocimiento es el proyecto en común de los miembros y la dinámica, además de ser provisional, es revisada de manera continua para adaptarse a los rápidos cambios que se producen entre los participantes al mercado y el entorno de la industria.
Miembros	Considerados como actores proactivos capaces de producir cambios individuales y sociales (Ortenbland,2021), son importantes independientemente del rol, jerarquía o nivel que tengan, la necesidad de aprender continuamente, la inclusión es el proceso de vinculación, recrean a la organización, actúan colaborativamente, comparten la información de manera libre, todos aprenden de todos y tratan de mejorar el medio ambiente, sin perder de vista su participación activa en la organización y revisar continuamente los procesos y los productos.
Aprendizaje	Es continuo, es considerado como actividad continua y recreativa que incrementa las competencias de los empleados y las capacidades de la organización, el conocimiento es activo principal de transformación, el saber explícito y tácito son reconocidos con la misma importancia y los resultados de los niveles de aprendizaje (individual, grupal y organizacional) tienen como finalidad lograr los propósitos y edificar una sólida base de conocimiento.

Elaborado por Ma. Dolores García Perea

Fuentes: Diversas

La OA se enriquece continuamente con las aportaciones hechas por los especialistas en el tema. A continuación, se presentan las disciplinas que convergen para crearlas, activar el conocimiento y aprender todos de todos.

Tabla 3. Modelos sobre la organización de aprendizajes

Autor	Modelo
Senge	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dominio personal 2. Modelos mentales 3. Visión compartida 4. Aprendizaje en equipo 5. Pensamiento sistemático
Garvin	<ol style="list-style-type: none"> 1. Solución sistemática de problemas 2. Experimentación con nuevos enfoques 3. Aprender de la experiencia pasada 4. Aprender de las mejores prácticas de los demás 5. Transformar el conocimiento de manera rápida y eficiente en toda la organización
Sarala	<ol style="list-style-type: none"> 1. Filosofía y valores 2. Estructura y procesos 3. Liderazgo y toma de decisiones 4. Organización en el trabajo 5. Entrenamiento y desarrollo 6. Interacciones internas y externas
Pedler et al.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un enfoque estratégico del aprendizaje 2. Formulación de políticas participativas 3. Informando a los empleados 4. Contabilidad formativa y control 5. Intercambio interno 6. Recompensación de la flexibilidad 7. Estructuras habilitantes 8. Aprendizaje entre empresas 9. Clima de aprendizaje 10. Oportunidades de autodesarrollo
Marsick & Watkins	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crear oportunidades de aprendizaje continuo 2. Promover la investigación y el diálogo 3. Fomentar la colaboración y el aprendizaje en equipo 4. Crear sistemas para capturar y compartir aprendizaje 5. Potenciar a las personas hacia una visión colectiva 6. Conectar la organización a su entorno 7. Proporcionar liderazgo estratégico para el aprendizaje

Fuente: Quiralte,2018:10

Las disciplinas del modelo de Senge priorizan los aspectos siguientes:

- 1) Dominio personal: creación de capacidad personal y alentar los objetivos personales y organizacionales para desarrollarse y realizarse juntos.
- 2) Modelos mentales: desafiar y cambiar la manera de pensar sobre el mundo circundante.
- 3) Visión compartida: construir una visión compartida y un sentido de compromiso colectivo sobre a dónde se quiere llegar como organización y cómo lograr ese objetivo.
- 4) Aprendizaje en equipo: desarrollar la capacidad de un equipo para aprender juntos y desarrollar la inteligencia y la habilidad en conjunto, que es mayor que la suma de los talentos individuales de cada miembro.
- 5) Pensamiento sistémico: desarrollar la capacidad de ver el “panorama general” y comprender cómo los cambios en un área de la organización afectan al sistema como un todo (Quiralte,2018).

Cada uno de estos aspectos son decisivos para el éxito de la OA, pero todos brindan una dimensión vital para la construcción de organizaciones con auténtica capacidad de aprendizaje, aptos para perfeccionar continuamente su habilidad para alcanzar sus mayores aspiraciones (Senge,1990). Todos los modelos son importantes. Sin embargo, el más utilizado es el propuesto por Marsick & Watkins por el instrumento *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* (en adelante, “DLOQ”), elaborado por ellos para medir cambios importantes con respecto al clima, cultura, sistemas y estructuras que influyen en las personas que intentan y aprenden dentro de la OA. organización. En este modelo, el aprendizaje organizacional se concibe como “el pequeño I+D” que proporciona experimentación continua, mediante el empleo de las lecciones aprendidas con el fin de crear un vínculo entre los resultados de aprendizaje y los cambios en la gestión del conocimiento (Quiralte,2018).

Gestión del conocimiento (GC)

El deseo y conformación de un espacio de reunión no es suficiente para que la empresa o institución educativa se conviertan en una OA. Es indispensable crear las condiciones y la atmósfera óptima, no solo para gestionar el conocimiento, sino también para lograr aprendizajes continuos y colaborativos exitosos, sin omitir la dinámica propia de los miembros para compartir y no para competir.

Existen ejemplos sobre la creación de OA exitosas en el ámbito académico. Por ejemplo, las universidades de Cambridge, Harvard, Stanford, Oxford, College de Londres, Chicago, los Institutos Tecnológicos de Massachusetts, entre otros (Collison-Parcell, 2003), además de reconocer su importancia, se han destacado por activar el conocimiento, logrando ocupar un liderazgo y rankig privilegiado en el mercado educativo. En México, la elaboración de los estados de conocimiento y los diagnósticos estatales de la investigación educativa son ejemplos fehacientes sobre la gestión del conocimiento y sobre la creación de la OA.

Todo ello es posible con tiempo, recursos para comunicar los nuevos procedimientos de trabajo basados en el trabajo en grupo y actitudes como la cooperación, la discusión, el análisis entre otros. La comunicación, en este caso, es el dispositivo pedagógico por excelencia para compartir el saber, producir conocimiento y aprender continua y colaborativamente.

En relación con la gestión del conocimiento, se encontraron diversas expresiones que aluden sobre ella: “‘Actuar mediante el aprendizaje’, ‘Aprendizaje empresarial’, ‘Aprendizaje compartido’, ‘Trabajar de un modo más inteligente’ (Collison/Parcell,2003), ‘Economía del conocimiento’ (Valhondo,2003), ‘Conocimiento organizacional’, ‘Administración del conocimiento’, ‘Aprendizaje corporativo’, ‘Aprendizaje organizacional’ (Polanyi, Cfr. Flores,2005), ‘Organización inteligente’ y ‘Organización en aprendizaje’ (Senge, Cfr. Valhondo,2003 y Furriol,2001)” (García,2015:81).

En relación con la manera en que ha sido interpretada, en la tabla siguiente se muestran algunas nociones. Tabla 5. Nociones de gestión del conocimiento

Tabla 5. Nociones de gestión del conocimiento

No.	Nociones
1	Ordenar y simplificar actividades empresariales.
2	Creación, captura, almacenamiento, clasificación, organización, recuperación y utilización del conocimiento
3	Ordenar y simplificar actividades empresariales, investigando tecnologías de colaboración, animando a la gente a que asimilara y compartiera lo aprendido, suscitando conversaciones en grupos de trabajo, haciendo encajar distintas partes de nuestra empresa, desarrollando una estrategia capital inteligente.
4	Conjunto de procesos que utilizan el conocimiento para la identificación y explotación de los recursos intangibles existentes en la empresa, así como para la generación de otros nuevos.
5	Seguir el rastro de los que conocen la receta y fortalecer la cultura y la tecnología que les permitirá seguir hablando.
6	Asumir el control de su conocimiento.
7	Disciplina que promueve un enfoque integrado de la creación, compartición (comprende los procesos de captura, organización y acceso) y el uso o aplicación de la información de una empresa.
8	Asegurar constantemente que todos los miembros del personal estén aprendiendo y poniendo en práctica todo el potencial de sus capacidades.
9	Gestionar los flujos de la información y llevar la correcta a las personas que la necesitan de manera que sea posible hacer algo con prontitud.
10	Arte de crear valor a partir de los activos intangibles.

Fuente. García,2015:99-100

Con base en la información contenida en la tabla, los aspectos coincidentes son:

- “Aparece más como una práctica que como una disciplina intelectual.
- Requiere de una actitud de colaboración, confianza, apoyo y disposición colectiva e individual.
- Sus fundamentos deben ser aún descubiertos.
- El conocimiento depositado en la mente de las personas tiene que compartirse para buscar fórmulas que incrementen su movilidad” (García,2015;100).

Las dimensiones de la GC son: Gente, Procesos y tecnología (Collison-Parcell,2003). Todos están implicados y la unión entre ellos representa la GC.

En la tabla siguiente se presentan los procesos propuestos por algunos especialistas.

Tabla 6. Procesos sobre la gestión del conocimiento

Autor o organización	Procesos
American Society for Information	1. Descubrimiento, captura y creación del conocimiento. 2. Clasificación y representación. 3. Recuperación de la información. 4. Diseminación de la información. 5. Aspectos sociales, éticos, de comportamiento y legales.
Gartner Group	1. Creación. 2. Compartición –captura, organización y acceso-. 3. Uso y aplicación.
KPMG	1. Creación. 2. Aplicación. 3. Explotación. 4. Compartición/diseminación. 5. Encapsulación/registro. 6. Localización. 7. Aprendizaje.
Nonaka	1. Tácito a tácito (Socialización) 2. Explícito a explícito (Combinación). 3. Tácito a explícito (Exteriorización) 4. Explícito a tácito (Interiorización).
Moebius	1. Describir. 2. Capturar. 3. Clasificar-Almacenar. 4. Utilizar. 5. Compartir-Colaborar. 6. Distribuir-Diseminar.

Fuente: García,2015:96

A continuación se presentan algunos aspectos principales.

Tabla 7. Componentes principales sobre la gestión del conocimiento

Autores	Aspectos	Componentes
Nonaka y Takeuchi	Elementos	Conocimiento tácito y explícito; Conectividad de las personas; Trabajo colegiado; Conocimiento renovado; Organización en aprendizaje
Collison-Parcel	Principios	Problema, Los que otros saben, De qué información disponen, Red de trabajo y Moderador
	Conectividad	Acceder y aplicar, Objetivos empresariales, Conocimiento capturado, Aprender durante: antes y después, Validar y renovar y Resultados empresariales
	Dimensiones	Gente, Proceso y Tecnología
Múnera y Franco	Soportes	Recursos humanos e Información
Nieves	Fuentes	Capacitación, Recursos, Procesos, Historia, Información, Talento humano y Heurística
Gartner Gtroup		Internet, Suscripciones, Cadena de suministro, Adquisición, Contenido, Noticias, BBDD, Competidores, Clientes y Conocimiento público
Bellengue	Elementos	Saber, Conocimiento, Información y Datos
	Ejes articuladores	Proceso de negocio, Equipos interdisciplinarios y Herramientas conocimiento
	Secuencia de datos	Comprensible e integrado; Diferenciado y complicado, Irrelevante y Flujo (Información, Conocimiento y Sabiduría)
Senge	Disciplinas	Maestría personal, Modelos mentales, Visión compartida, Trabajo en equipo y Pensamiento sistémico
Valhondo	Procesos	Descubrimiento, captura y creación del conocimiento; Clasificación y representación; Distribución de la información; Diseminación de la información; Compartir/colaborar; Aspectos sociales, éticos, de comportamiento y legales

Fuente: García, 2015:51-120

En relación con los modelos de gestión del conocimiento, en la tabla siguiente se muestran los propuestos por dos especialistas y promotores.

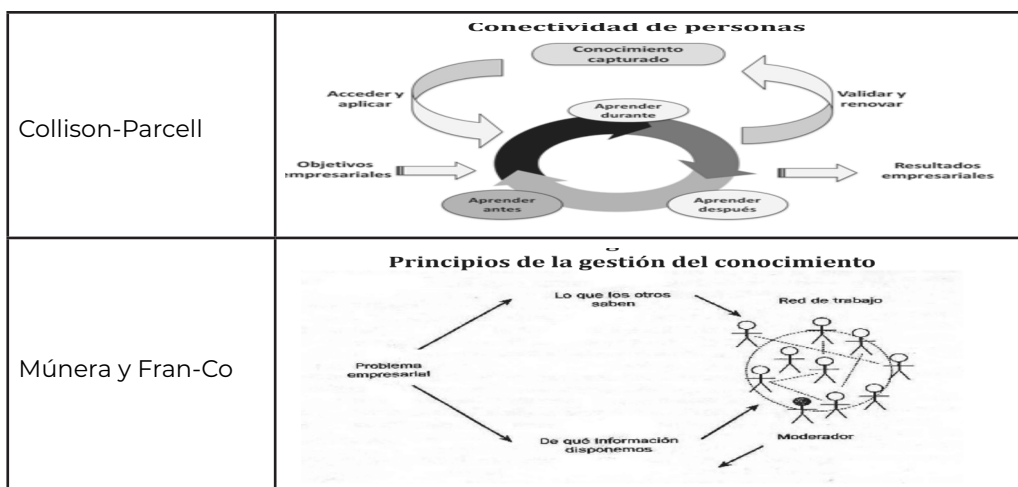
Figura 1. Modelos de Gestión del conocimiento

Autor	Modelo
Nonaka y Takeuchi	<p style="text-align: center;">Espiral del conocimiento</p>
Bellengue	<p style="text-align: center;">Pirámide Bellengue: De los Datos al Saber</p>

Fuente: García,2015:77 y 86.

Con la finalidad de cerrar el apartado, se presentan algunos aspectos que caracterizan a la gestión del conocimiento.

Collison y Parcel	<p style="text-align: center;">Principios de la gestión del conocimiento</p>
Bellengue	<p style="text-align: center;">Secuencia de Datos a Saber (Sabiduría) de Bellengue</p>



Fuente: García,2015:77 y 86

Presencia de la OA en el ámbito educativo

El aprendizaje continuo, también llamado aprendizaje colectivo, colaborativo, inteligente, grupal, es la clave principal de la OA. Sin ella, es imposible su creación y mucho menos su éxito (Marsick y Watkins,1998, Cfr. Quiralte,2018). El aprendizaje tiene que generarse en todos los miembros independiente del rol, jerarquía y estatus y centrarse en visiones constructivistas y no tradiciones verticales, impositivas, apegadas al deber-ser, deber-hacer y deber-sentir que caracteriza a la empresa tradicional.

Entre los aspectos que asemejan a los modelos se encuentran:

- el aprendizaje organizacional se basa en la experiencia colectiva, por consiguiente, se aprende de manera individual, colectiva y empresarial, es resultado de un proceso interactivo e interdependiente,
- la empresa debe proveer los medios y capacidades de apoyo, alentar a los individuos para que hagan uso de ese aprendizaje, conscientizar la inclusión, invitar a compartir el conocimiento, construir un clima y una cultura de aprendizaje,
- los miembros eliminan el prejuicio de la competencia individual y resaltar la tarea de compartir saberes,
- los cambios deben ocurrir en todos los niveles de aprendizaje: individual, grupal, organizacional y deben convertirse en nuevas prácticas y rutinas que permitan utilizar el aprendizaje para mejorar el rendimiento.

La empresa o institución que quiera convertirse en una OA tiene que “aumentar la capacidad de aprendizaje haciendo cambios en las cuatro piezas claves que influyen en el aprendizaje:

estrategia, estructura, desarrollo e ideología” (Quiralte,2018:13). Por consiguiente, todos los miembros participan en el diseño y acciones para gestionar conocimiento, mejorar el rendimiento de la organización y adaptarse a las necesidades que surgen en la sociedad.

Probablemente los líderes de la empresa y otras personas clave tienen mayor responsabilidad de que todos aprendan de la experiencia personal y colectiva, de crear un clima estimulante y fortalecer la cultura colaborativa, influir positivamente en el aprendizaje propio y de los demás, crear un ambiente de expectativas colectivas y respaldar los resultados deseados. También medir y recomenpensar (Armstrong y Foley,2003, Cfr. Quiralte,2018).

Moilanen (2005) destaca que el aprendizaje es el componente vital en sus valores, visión y objetivos, así como en sus operaciones diarias y evaluación.

Desde la perspectiva de Marsick y Watkins (1998) (Cfr. Wikipedia), el aprendizaje es la clave del éxito en la OA por:

- llega al corazón de lo que significa ser humano,
- nos recreamos a nosotros mismos,
- nos capacitamos para hacer algo que antes no podíamos,
- percibimos nuevamente el mundo y nuestra relación con él,
- ampliamos nuestra capacidad para crear, para formar parte del proceso generativo de la vida (Senge,1990:24):

Para Karash (1995) (Cfr. Wikipedia), las organizaciones de aprendizaje son los lugares más saludables para trabajar debido a las siguientes características:

- tienen pensamiento independiente
- aumentan la capacidad para gestionar el cambio,
- mejoran la calidad
- desarrollan una fuerza laboral más comprometida
- dan a las personas la esperanza de que las cosas pueden mejorar
- amplia los límites percibidos y
- están en contacto con una parte fundamental de la propia humanidad

Otros aspectos imposibles de ignorar sobre los beneficios del aprendizaje continuo y colaborativo son, por un lado, la construcción de la conciencia y cultura de aprendizaje de los

miembros sobre lo que aprenden y/o saben, porqué hacer lo que hacen y lo comparten con su equipo y su entorno, todo ello, a través de procesos transversos que facilitan la interacción más allá de departamentos y fronteras, las herramientas y técnicas (métodos, nuevos formatos que ayudan al aprendizaje tanto individual como de equipo), las habilidades y motivación para adaptarse rápida y efectivamente; la dirección en pleno movimiento y la disciplina para generar una autonomía propia.

Las características clave de una OA principalmente son:

1. Poseen un gran compromiso con el aprendizaje.
2. Poseen una cultura de aprendizaje, des-aprendizaje y re-aprendizaje continuo.
3. Practican la democracia en el trabajo.
4. Observan el entorno para anticiparse al mercado.
5. Usan las tecnologías de la información como una herramienta facilitadora.
6. Animam el aprendizaje en equipo.
7. Traducen lo aprendido a la práctica.
8. Se liga la recompensa a la productividad (Senge, Cfr. García,2015:75).

Luego de estas reflexiones sobre las concepciones y posibilidades del OA, se cierra el apartado presentando las diferencias entre el aprendizaje tradicional y el aprendizaje continuo y colaborativo, de tal manera que se profundice el análisis para generar o recrear nuevas prácticas orientadas a potenciar perspectivas y formas de trabajo interrelacional ya sea dentro o fuera del aula o la empresa.

Tabla 4. Características del Aprendizaje tradicional y Aprendizaje continuo y colaborativo

Aprendizaje tradicional	Aprendizaje continuo y colaborativo
<p>1.Fincada en mecanismos rígidos de control.</p> <p>2.Funciona con métodos y conocimientos que ha ido adquiriendo a través de los años.</p> <p>3.Reproducen lo que ya saben.</p> <p>4.Imitan a otras empresas u organismos más grandes que han tenido éxito.</p> <p>5.Apertura a algunas novedades, las que en cierta medida deforman para poder incorporarlas a su modo de funcionar.</p> <p>6. No confía en las capacidades de sus empleados ni en su grado de compromiso con la empresa y su responsabilidad.</p> <p>7. Diseñan mecanismos de control, sofisticados o burdos.</p> <p>8. Estructura jerárquica vertical, formando una pirámide en cuya cima se toman todas las decisiones.</p> <p>9. Se enfrentan a dos enemigos: — La realidad en que viven las empresas, la cual es cada día más compleja. — La empresa misma se vuelve cada vez más compleja.</p> <p>10. Deterioro gradual o acelerado de sus niveles globales de calidad, de productividad, de la moral y vida misma de la organización.</p>	<p>1. Se basa en la idea de que hay que aprender a ver la realidad con nuevos ojos, detectando ciertas leyes que permitan entenderla y manejarla.</p> <p>2. Considera que todos los miembros de la organización son valiosos y capaces de: — aportar mucho más de lo que comúnmente se cree. — comprometerse al 100% con la visión de la empresa, adoptándola como propia y actuando con total responsabilidad. — tomar decisiones. — enriquecer la visión de la organización haciendo uso de su creatividad, reconociendo sus propias cualidades y limitaciones y aprendiendo a crecer a partir de ellas. — trabajar en equipo con una eficiencia y una creatividad renovadas. — comprender la complejidad. — adquirir compromisos. — asumir su responsabilidad. — buscar el continuo auto-crecimiento. — crear sinergias a través del trabajo en equipo.</p>

Fuente: García,2015:90

Conclusiones

La OA es impensable sin la GC y viceversa, quizá por ello, los fundadores y autores que consolidaron la GC (Polanyi, Drucher, Senge, Nonaka, Yakeuchi, Sveib, Davenport, entre otros), hacen referencia a estas formas de organizar el aprendizaje de manera directa, indirecta o de manera transversal. Tal es el caso de Senge, que además de popularizar el concepto OA, es fundador y consolida la GC.

Las aportaciones sobre OD de Senge no se contraponen con las realizadas por los autores de la GC. Por ello, en este trabajo se describe la información encontrada sobre ambas, bajo el supuesto de su articulación.

El aprendizaje continuo y colaborativo se logra exitosamente a través de la gestión del conocimiento en la OA. Por ello, es importante la creación de la OA, la GC e identificar las estrategias pedagógicas utilizadas para producir conocimiento, formar a los miembros y lograr la calidad educativa que se merecen los mexicanos.

Finalmente, esta argumentación sobre la OA permite nuevas formas de comprender los procesos de aprendizaje, diseñar materiales de trabajo y formas de colaboración participativa entre pequeños o grandes grupos en los que se establezcan interacciones horizontales de construcción conjunta y metas comunes.

Referencias

- Beuchot, M. (1997). Tratado de hermenéutica analógica. Universidad Autónoma de Puebla, México
- Collison y Parcell (2003). La gestión del conocimiento. Lecciones prácticas de una empresa líder. Aidos Empresa
- Drucker, P. (2000). La disciplina de la innovación, Harvard Business Review, España, 2000.
- Flores (2005). Gerencia del conocimiento: Su relación con la generación de capacidades innovativas en Revista de Ciencias Sociales versión impresa ISSN 1315-9518. Revista de Ciencias Sociales v.11 n.2 Marcaibo mayo 2005. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-95182005000200003&script=sci_arttext
- Fernández, M. M. (2007). Hacia una organización de aprendizaje. <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v16n5/aci112107.pdf> Revisado el 14 de abril de 2023
- Furriol, (2001). La realidad del capital intelectual. http://www.factorhuma.org/index.php?option=com_content&view=article&id=5143%3ALa+realidad+del+capital+intelectual&catid=4%3Anoticias&Itemid=11&lang=es. Revisado en octubre de 2015. http://es.wikibooks.org/wiki/Aprendizaje_colaborativo_/Aprendizaje_colaborativo_y_cooperativo. Documento modificado el 29 marzo 2006.
- García, M. D. (2015). El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Tomo II, Castellanos Editores, México, D. F
- Grondin, J. (1999). Introducción a Gadamer. Herder, Barcelona
- Karash (1995), Cfr. Wikipedia. Organización de aprendizaje. https://es.wikipedia.org/wiki/Organizaci%C3%B3n_de_aprendizaje. Revisado el 1 de abril de 2023.
- Moya, K (S/F). ¿Qué es una organización de aprendizaje?. <https://www.moyak.com/papers/spanish-learning-organization.pdf> Revisado el 15 de abril de 2023
- Quiralte, Ma. (2018). Learning organization y e-learning. Aprender a aprender. Tesis de grado. Facultad de ciencias económicas y empresariales, Universidad Pontificia ICAI-ICAE Comillas, Madrid, p. 10

Senge, P. (1990) La quinta disciplina; el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. España, Granica

Valhondo, D. (2003), Gestión del conocimiento. Del mito a la realidad. Díaz Santos, Madrid.

Vannutelli, C. (2021). Learning Organization: una nueva visión de adaptación y flexibilidad organizativa. <https://es.linkedin.com/pulse/learning-organization-una-nueva-visi%C3%B3n-de-adaptaci%C3%B3n-y-vannutelli>

TRANSFORMACIÓN DEL QUEHACER EDUCATIVO CON VISIÓN COMPARTIDA A TRAVÉS DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Autora: Rosa María González Isasi

Resumen

En este documento se presenta la experiencia del desarrollo de 13 proyectos de investigación cualitativa con estudio de caso e intervención, desarrollada con grupos de investigadores y pasantes de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, en los que se conformaron Comunidades de Práctica en 61 escuelas de Educación Básica de Tamaulipas, para propiciar y analizar la reflexión de los profesores sobre su desempeño profesional, algunos en diferentes aspectos que ello abarca y otros en aspectos específicos como la evaluación, el uso de la tecnología para el aprendizaje, el desarrollo profesional y la colaboración entre pares. Se encontró que en las Comunidades de Práctica, se propició la reflexión al interior de las escuelas, tanto de los profesores, como de los directivos y el personal de apoyo. Con ello se buscó el desarrollo de visiones compartidas (Senge, 2021) que se lograron a través del trabajo colaborativo entre pares en un proceso en el que construyeron una visión compartida y conocimientos a partir de la reflexión de su propia práctica y la de otros, lo que les llevó a identificar una necesidad de desarrollar proyectos de mejora de su ejercicio profesional y en algunos del servicio educativo que la escuela proporcionaba.

Palabras clave: Reflexión docente, trabajo colaborativo, transformación de la práctica, Comunidad de Práctica.

Introducción

Una de las preocupaciones planteadas en diversos documentos y espacios de intercambio entre profesionales de la educación, es la transformación de las prácticas educativas de forma que respondan a las necesidades que la realidad que el momento les demanda. Para ello, se han desarrollado diversas propuestas de transformación, plasmadas tanto en la política educativa, como en proyectos de las instituciones de los diversos niveles educativos.

Una de las propuestas que, aunque han sido consideradas, aun falta mucho para hacer al respecto, la constituye el propiciar el desarrollo de comunidades que aprenden al reflexionar colectivamente, gestionar conocimiento y producirlo con el fin de la mejora de las prácticas al interior de las escuelas. Mejora que se produce, como lo señaló Senge (2012), a partir de las necesidades que los propios actores identifiquen, sus capacidades y condiciones, y se transformen en un proceso en el que cambian formas de pensar la realidad, con lo que

incrementan sus capacidades de resolución de problemas y de organización. Proceso en el que, como señalaron Lave y Wenger (2003) desarrollan un aprendizaje situado a partir de fungir como agentes participativos en un mundo que construyen mutuamente, por lo que se aleja de la concepción de que éste se produce por la recepción de conocimiento o información. Un aprendizaje situado en la práctica cotidiana que forma parte integral de la práctica social. Es decir, un aprendizaje visto como un aspecto del conjunto de la actividad que los lleva a plantearse cómo sujetos que piensan en su propia práctica, pero no aislados, sino en trabajo colaborativo con sus pares integrantes de su organización escolar en un proceso continuo y creativo.

El aprendizaje situado es construido en equipo con una visión compartida, pues como Senge (2012) planteó, es importante fomentar una visión compartida y propiciar la reflexión del conocimiento tácito y explícito a través del diálogo. Aprendizaje que, al desarrollarse en un proceso de reflexión en una participación colaborativa voluntaria, podrá tener buenos efectos en la formación de los sujetos y en el caso de los profesores en mejores condiciones para desarrollar acciones en una práctica docente efectiva, en un proceso de elaboración de sentido compartido (Senge, Roberts y Ross, 2021).

A partir de esas reflexiones se consideró, como planteó Zorrilla Fierro (2002) que en las escuelas se requiere una “transformación de los modos de actuación de los distintos actores” (p. 6), ya para lograr cambios que no solo sean modificaciones de la práctica, sino que tiendan hacia la innovación, se requiere considerar que las escuelas las conforman sujetos diversos que al interior de ellas participan en la construcción de una una historia, una tradición y una cultura, que los mueve a actuar muchas veces con resistencia, por lo que requieren de estrategias que los apoyen a trabajar colaborativamente para innovar. Allí juegan un papel importante sus integrantes comprometidos, quienes poseen un sentido colectivo del propósito de la institución (Senge, Roberts y Ross, 2021).

De esa forma se creyó pertinente, desde la función de la Universidad Pedagógica Nacional, vincularse con el sector educativo para apoyarlos en la atención a las problemáticas educativas, con la estrategia de intervención educativa con la conformación de Comunidades de Práctica, a través de las cuales proporcionar la oportunidad de formación con pares del ámbito laboral en intercambios de percepciones y experiencias sobre la práctica docente que constituyen “elementos fundamentales para el desarrollo del profesor como profesional de la educación” (González Isasi, 2010, p. 206). Oportunidades que, desarrolladas en “colaboración pueden disminuir los sentimientos del aislamiento de los maestros en cuanto a los problemas de práctica pedagógica que enfrentan cotidianamente” (González Isasi, et al., 2008, p. 46), y como proceso importante, investigar lo acontecido en ese proceso.

Así, en el período de 2000 a 2018 se desarrollaron 13 proyectos en los que se conformaron Comunidades de Práctica, los cuales estuvieron coordinados por académicos de la Unidad UPN Victoria y alumnos de posgrado que se desempeñaban como profesores de educación básica.

La experiencia en el desarrollo de los proyectos

2000-2001. El Caso del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) en Cinco Escuelas de Educación Secundaria.

Este proyecto de intervención se desarrolló en el período escolar 2000-2001 en 5 de las 75 escuelas secundarias generales incorporadas en el PME del estado de Tamaulipas. Participaron 80 docentes y una investigadora de la UPN. El propósito fue analizar las estrategias que habían utilizado los docentes de las escuelas estudiadas para su formación en el uso de las herramientas tecnológicas como recurso didáctico y con ello definir sus necesidades de formación en relación al uso de los recursos tecnológicos en la práctica docente. Se contó con la aprobación y el apoyo de las autoridades de educación del Estado.

La intervención realizada propició que en el trabajo colaborativo los profesores reconocieran a las TIC como recurso de muchas posibilidades para el desarrollo de su trabajo docente por lo que se plantearon desarrollar acciones en forma comprometida, como empresa de grupo de docentes que conforman la escuela, para adquirir conocimientos que les permitieran desarrollar su tarea docente haciendo uso de esas herramientas en forma adecuada. Además, se propició el reconocimiento de las autoridades de las cinco escuelas de que deberían realizar cambios en la administración de los recursos tecnológicos para ofrecer mejores condiciones de uso de equipo a los docentes. En una de las escuelas se les financió parcialmente a los profesores la adquisición de equipo para uso personal, con apoyo económico de la asociación de padres de familia.

2003-2006. El Caso del Programa Escuelas de Calidad (PEC) en Escuelas de Educación Preescolar.

En Tamaulipas se realizó desde el ciclo escolar 2003 al 2006, y la Universidad Pedagógica Nacional de Cd. Victoria, Tamaulipas tuvo un papel importante en esa evaluación y seguimiento con un equipo de investigadores. Participaron 21 educadoras que laboraban en cuatro Jardines de Niños a quienes se invitó. El proyecto se desarrolló en tres etapas. E en la primera etapa se realizó la evaluación inicial a través de la Escala de Evaluación de la Calidad en Centros Escolares (ECCP). La escala contempló tres dimensiones que son: Insumos, proceso educativo y gestión educativa. En la segunda etapa, se realizó un proceso de acompañamiento en el cual se compartieron los resultados de la ECCP; información sobre las fortalezas y áreas de oportunidad, a partir de la cual las educadoras elaboraran un Plan de Mejora. En la tercera etapa, seis meses después, se concluyó con la aplicación de la evaluación final de la ECCP, en donde se descubrieron hallazgos que reflejaron el cambio en la calidad de los procesos; se identificaron situaciones que reflejaron aspectos actitudinales en el trabajo en equipo, como la responsabilidad, así mismo el reconsiderar la evaluación como un proceso de mejora, el plantear ideas propositivas para el cambio, entre otros.

2006-2007. El Caso del Programa Escuelas de Calidad (PEC) en Escuelas de Educación Primaria.

Este proyecto se desarrolló en 11 escuelas de educación básica de 10 estados de la República Mexicana y una del Distrito Federal. En él participaron 170 docentes y 30 investigadores; 9 de ellos candidatos al grado de maestros de diferentes programas de la UPN. Los docentes participaron a partir de la invitación que cada grupo de investigadores les hizo; se consideró relevante que fuera voluntaria por las características de la tarea a realizar. En Tamaulipas se desarrolló en una escuela primaria con la participación de 24 docentes y 5 investigadores. El propósito fue trabajar en Comunidad de Práctica para propiciar la reflexión sobre la práctica docente de los participantes en donde los investigadores aportaron su experiencia y conocimientos sobre el hecho educativo, mediante su participación imparcial, posibilitada por ser agentes externos. Se propició la reflexión en forma colaborativa la cual fomenta un sentido de responsabilidad compartida para mejorar la práctica pedagógica, más que los esfuerzos aislados del individuo (Linnell, 2001). Se consideró que los participantes en una comunidad de práctica contribuyen en forma diferencial según su experiencia, por lo que se pretendió que a partir de la contribución de otros, transformaran sus propias habilidades, valores y disposición (Wells y Claxton, 2002) para el desarrollo de la práctica docente.

El estudio demostró que las interacciones entre los docentes les ayudaron a reconocer la CoP como un espacio de oportunidad para el desarrollo de su propio conocimiento profesional. También, para identificar fortalezas y áreas de oportunidad para mejorar el abordaje de contenidos, la organización de la clase y la participación de alumnos. Así como, a trazarse posibles cambios sobre esos aspectos de su práctica docente.

2008-2009. El Caso del Programa Enciclomedia en Escuelas de Educación Primaria.

Este proyecto se desarrolló en el período escolar 2008-2009 en 3 escuelas, dos de educación primaria y una de preescolar, del estado de Tamaulipas. Participaron 50 docentes y seis investigadores de la UPN. El proyecto tuvo como propósito apoyar a los profesores a realizar, en forma colaborativa con el colectivo de docentes, una reflexión crítica de su práctica docente, reconstruir sus conocimientos acerca de la enseñanza con TIC y desarrollar nuevas competencias que les permitieran utilizarlas y diversificar su uso con el fin de desarrollar una práctica docente más eficiente. Se examinó el trabajo colaborativo de los profesores y se analizaron las transformaciones que realizaron a partir de su participación colaborativa en la CoP.

Si bien los profesores reconocieron la importancia del trabajo colaborativo, se hizo presente la dificultad de percibirse a sí mismos, percepción que “está determinada, en gran medida, por la propia visión que los sujetos tengan de sus necesidades y, así mismo, que el auto análisis que el sujeto haga, está en función de su propia condición de desarrollo” (González Isasi, 2010, p. 201). Así mismo, reconocieron que el trabajo colaborativo desarrollado en su participación en el proyecto propició una ayuda mutua que les permitió sentir una mayor seguridad para

aprender a utilizar las TIC o ampliar esos conocimientos y con ello estar en condiciones más adecuadas para mejorar su práctica docente al utilizarlas.

2008-2010. El Caso del Programa Estándares para la Educación Básica.

El proyecto fue parte de uno más amplio, “Evaluación de Estándares para la Educación Básica en México” que se realizó en el periodo: junio 2008 a junio de 2010. Participaron 19 escuelas de Tamaulipas, con un total de 185 docentes; 121 de 15 escuelas primarias y 64 de 4 escuelas secundarias, ubicadas en el norte, centro y sur del estado. Con la intervención de 11 investigadores de las Unidades UPN. Éste surgió en un acuerdo entre la Subsecretaría de Educación Básica y la Universidad Pedagógica Nacional. También participaron otros organismos como: (a) Organización de Estados Interamericanos quienes financiaron el proyecto, (b) Heurística Educativa con los estándares de gestión de escuela, (c) el Centro de Estudios Educativos con los Criterios de desempeño docente, (d) SIEME con Estándares de contenido y desempeño, y (e) la Universidad Pedagógica Nacional con la responsabilidad académica de la aplicación de la estrategia.

El estudio se realizó en tres fases. En cada una de ellas participaron en forma colaborativa y voluntaria tres evaluadores del desempeño docente, quienes fungieron respectivamente como autoevaluador, coevaluador y heteroevaluador. Así mismo, para realizar una evaluación de la gestión, se aplicó un cuestionario a los alumnos y padres de familia con el propósito de obtener información de retorno, sobre el trabajo realizado por los directivos.

La primera fase sirvió para obtener información de base, la segunda para ver el proceso y la última para identificar y contrastar los resultados del proceso de implementación de estándares y la reflexión del personal docente, realizada con el propósito de elaborar un plan de mejora en colectivo. En la tercera fase y con el propósito de pilotear los estándares curriculares, se aplicaron pruebas de logro a los alumnos, así como instrumentos a cada uno de los docentes, de los grados escolares que se habían integrado a la Reforma Integral de Educación Básica.

Con las actividades desarrolladas se propició la reflexión al interior de las instituciones, tanto a nivel directivo como docente, así como el trabajo colaborativo y la necesidad del diseño de un proyecto de mejora que direccionara a la escuela hacia su transformación.

2012. Uso de TIC en Escuela Primaria Mexicana. Análisis de Comunidad de Práctica.

Proyecto desarrollado en una Comunidad de Práctica en una escuela primaria para analizar el uso que los profesores hacían de la tecnología en el aula y propiciar que compartieran sus concepciones y formas de uso y con ello construyeran saberes en forma colaborativa.

La participación en la Comunidad de Práctica produjo varios beneficios en el desempeño profesional de los profesores “a) el incremento del uso de la tecnología en la práctica docente, b) la conformación de una visión compartida sobre los beneficios de utilizar la tecnología en el aula y c) la discusión sobre la manera en que usan los recursos tecnológicos de Enciclomedia en la escuela” (González Isasi, 2012, p. 2). Así mismo, permitió que los profesores tuvieran mayor

confianza en compartir sus experiencias, dudas e inquietudes con sus pares y estar abiertos a comentarios y propuestas sobre su desempeño docente.

2012 Comunidad de práctica para propiciar la evaluación de la práctica docente.

El proyecto se desarrolló en una escuela primaria con el propósito de que evaluaran la práctica docente en forma colaborativa. Participaron 17 docentes y dos directivos. El propósito fue fortalecer la formación continua de los profesores en la cual se desarrollen las competencias docentes de trabajo en equipo, participación en gestión y organización de la propia formación continua. Se buscó también sensibilizar al personal docente sobre el análisis de la práctica docente a través de estándares de evaluación y en un proceso sistemático que incluyó el desarrollo de propuestas de mejora conformadas en forma colaborativa.

La implementación de la CoP permitió rescatar el trabajo colaborativo como fuente para evaluar la práctica docente con estándares. Con ello, se inició la transformación de la práctica docente al interior de la institución ya que los resultados de la evaluación se utilizaron para establecer planes de mejora y darles seguimiento.

2013 Colaboración en Comunidad de Práctica para el desarrollo profesional del profesor.

Se trabajó con el personal de tres escuelas de educación básica: dos de primaria y una de preescolar. Participaron 50 profesores y coordinaron el trabajo en las comunidades de práctica dos investigadoras de UPN y cuatro pasantes de posgrado. Se buscó apoyar a los profesores a realizar una reflexión crítica de su quehacer docente con TIC.

Al observar a sus compañeros a través de una clase registrada en video, los profesores identificaron las mejores prácticas y los métodos más eficaces para desarrollar la docencia (Elbousty & Bratt, 2010). Además, se motivaron a aprender a utilizar las TIC, y propusieron buscar los espacios dentro de los tiempos laborales para lograrlo. De esa forma, el conocimiento y la experiencia de los compañeros fue valorada, no solo por lo que compartieron en las reuniones de discusión y análisis de la práctica docente con TIC, sino por todo lo que pudieron aprender en otros espacios que ellos mismos se plantearon construir.

El trabajo colaborativo que se buscó propiciar en la CoP, para la mejora e incremento del uso de TIC, por su naturaleza, es un fenómeno que si bien tuvo impacto en las escuelas estudiadas, su proceso es lento, por lo que para que el impacto pueda ser mayor se requeriría una mayor permanencia de las acciones de ese tipo de participación (González Isasi, et al., 2013, p. 110).

Ello, porque es una actividad relacionado con la cultura escolar y requiere considerable esfuerzo de los profesores, no solo en el manejo de las TIC, sino en su uso como recurso didáctico.

2013 Comunidad de práctica para favorecer la evaluación de la práctica docente en preescolar.

El proyecto se desarrolló en una escuela de educación preescolar. Participaron 9 profesores coordinados por dos pasantes de posgrado y una investigadora de UPN. Se conformó una

Comunidad de Práctica (CoP) como estrategia de intervención, para indagar sobre los procesos de evaluación de la práctica docente de las educadoras. Se evaluó a través de estándares de evaluación en donde se propició la participación de las educadoras a través del intercambio de experiencias y el trabajo colaborativo. A partir de ello, las educadoras conocieron formas de trabajo de las cuales se apropiaron y aplicaron en sus grupos, esto es conocieron nuevos panoramas de estrategias educativas y no se sintieron aislados, sino como un grupo de trabajo dispuesto a apoyarse mutuamente. El identificar sus fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad, les ayudó a la elaboración de un plan de mejora institucional en el que se señaló la relevancia de los aspectos que necesitaban reforzarse.

2016 Consejos Técnicos Escolares un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Primaria

La investigación con intervención con método de estudio de caso se desarrolló en dos escuelas de Educación Básica; una de preescolar y otra de primaria. El propósito fue estudiar como el desarrollo de Comunidades de Práctica (CoP) implementada en las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE) en donde a partir de una comunicación entre pares y el trabajo colaborativo, desarrollaran propuestas de mejora y les dieran seguimiento. Participaron 54 profesores de la escuela primaria y 9 de la de preescolar.

Se encontró que

los profesores pudieron analizar sus prácticas de evaluación desde su experiencia, pero apoyados con algunos elementos teóricos, les permitió identificar o reafirmar la importancia de analizar la evaluación que desarrollaban y sus concepciones a ese respecto, así como reconocer la riqueza de compartir esas experiencias y trazar líneas para su mejora (González Isasi, De la Garza Saldívar y De León Hernández, 2017, p. 30).

Se concluyó que que el trabajo colaborativo permitió a los profesores fortalecer una relación de apertura hacia los comentarios y propuestas para desarrollar la práctica docente en colectivo, lo cual les otorgó elementos para adecuar sus estrategias de trabajo para llevar a los alumnos al logro de sus competencias.

2017 El trabajo colaborativo entre profesores para propiciar el uso del método ABP

Se desarrolló en educación preescolar con la finalidad de analizar la intervención de la Asesora Técnico Pedagógica (ATP) en una Comunidad de Práctica (CoP), para propiciar una mediación eficaz de las educadoras en los contenidos matemáticos, a través de la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Participaron 40 educadoras, 9 directoras y la ATP de nueve escuelas.

Se encontró que con la implementación del ABP como estrategia didáctica, las educadoras lograron reflexionar y mejorar su práctica docente en contenidos matemáticos. Además de que la ATP fortaleció la mediación pedagógica que desarrolló con las educadoras. Se concluyó que en una CoP las educadoras lograron establecer una comunicación efectiva y un diálogo pedagógico, que brindó la posibilidad de analizar su práctica y desarrollar mejoras en ella.

2018 Comunidad de práctica para propiciar la mejora de los aprendizajes en escuela primaria.

Se realizó en una escuela primaria una investigación con estudio de caso cualitativo con intervención con el propósito de propiciar el análisis de la práctica docente en donde los profesores identificaran aspectos de mejora que el colectivo considerara. Participaron 26 profesores coordinados por una investigadora de la UPN y dos pasantes de posgrado.

Se encontró que los profesores reconocieron que participar en la CoP y analizar la práctica docente grabada en video fue muy ejemplificador de lo que hacían y les permitió identificar aspectos que cotidianamente no percibían. Expresaron que les dio la oportunidad de conocer lo que hacen los demás compañeros, lo que les ayudó a verse ellos mismos en su práctica. Se concluyó que la participación generalizada fue pertinente, ya que intercambiaron ideas para apoyarse en la práctica docente, no solo de quienes videograbaron su clase, sino de sus propias experiencias. Si bien el trabajo colaborativo se incrementó conforme fueron desarrollándose las sesiones, aún falta mayor trabajo en ese sentido.

2018 Gestión de la directora en la promoción de la superación profesional de los profesores.

Se desarrolló en una Comunidad de Práctica en una escuela primaria con el propósito de analizar cómo la participación de los profesores apoyada con la gestión directiva provee al profesor oportunidades de aprendizaje sobre la práctica pedagógica y cuáles son los aspectos que los profesores se plantean para desarrollar transformaciones en su práctica pedagógica. Participaron 22 profesores, una pasante de posgrado y una investigadora de UPN.

Se encontró los profesores reconocieron que al recuperar su experiencia en la CoP les ayudó a su desarrollo profesional ya que les dio la oportunidad de aprender sobre su práctica pedagógica, con el apoyo de la directora alentándolos a intercambiar sus puntos de vista y a elaborar perspectivas y conocimientos personales. Todo ello se produjo en un diálogo colaborativo que propició, con la participación decidida y oportuna de la directora de la escuela en su función de gestión directiva apoyar a la profesionalización de los profesores, por lo que fue determinante para el logro de los objetivos planteados, quien fungió como líder dispuesta a “conversar, escuchar y alentar” (Senge, Roberts y Ross, 2021, p. 317) a los profesores.

Conclusiones

En los 13 proyectos de investigación se realizó intervención con la estrategia de conformación de Comunidad de Práctica como comunidades a través de la reflexión colectiva y colaborativa en donde gestionan y producen conocimiento que les ayuda a mejorar las prácticas educativas al interior de las escuelas. Reflexión que al ser surgida de las propias necesidades del ejercicio profesional y en el ambiente mismo en el que lo desarrollan, les ayuda a transformar sus formas de pensar y actuar en su realidad, lo que les ayuda a resolver problemas que se les

presenten (Senge, 2012). En ese proceso, como lo señalaron Lave y Wenger (2003), desarrollan un aprendizaje situado producido por su propia reflexión y no por la recepción de información provenientes de otros, sino apoyada en un trabajo colaborativo con sus pares.

En los 13 proyectos que se presentan se identificó que hubo avances en la construcción de colaboración, aprendizaje situado, mejora de las prácticas profesionales y del desarrollo profesional. Todo ello a partir de la identificación de fortalezas, debilidades y

áreas de oportunidad de su ejercicio educativo. Al mismo tiempo, aportó elementos para que el colectivo de profesores identificara que el desempeño de la institución requiere un considerable esfuerzo de todos para construir una cultura escolar que se oriente a la mejora constante del servicio educativo que en ellas se ofrece.

Referencias

- Elbousty, Y. & Bratt, K. (2009). Establishing a professional learning community in a high school setting. *NERA Conference Proceedings 2009. Paper 17*. Recuperado de http://digitalcommons.uconn.edu/near_2009/17.
- González Isasi, R. M., De la Garza Saldívar, C. H. y De León Hernández, M. E. (2017). Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 24-32. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1272>
- González Isasi, R.M., (2013). Colaboración en Comunidad de Práctica para el desarrollo profesional del profesor. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 42, 103-113. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61572/37585>
- González Isasi, R. M. (2012). *Uso de TIC en Escuela Primaria Mexicana. Análisis en Comunidad de Práctica*. España: Editorial Académica Española.
- González Isasi, R. M. (2010). Estrategias de formación de profesores para el uso didáctico de la tecnología. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 37, 197 – 208.
- González Isasi, R. M. y otros. (2008). Análisis de la práctica pedagógica en video. Experiencia en comunidad de práctica de escuela primaria. En Sánchez, J. S y Rangel, A. *Maestros y formación en comunidades de práctica*, México: Universidad Pedagógica Nacional/ colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*. United States of America: Cambridge University Press.
- Senge, P. M. (2012). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. México: Granica.

Senge, P. M., Roberts, Ch. y Ross, R. (2021). *La Quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.

Zorrilla Fierro, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Recuperado el 1 de noviembre de 2011, de <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, EL APRENDIZAJE DIALÓGICO Y LAS INNOVACIONES EDUCATIVAS

Ruth Cordero Bencomo

Resumen

Se describe la experiencia de la puesta en marcha del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” (CDA), realizado en escuelas de contextos vulnerables del Sector 17 que abarca 42 primarias en el estado de Nuevo León. El motor de impulso es la participación en la capacitación y certificación internacional en CDA dirigida por la comunidad de investigadores del CREA (*Community of Research on Excellence for All*) para superar la desigualdad y la exclusión. El enfoque es en la CDA, el aprendizaje dialógico, sus conceptualizaciones, implicaciones y resultados en el marco de bases teóricas avaladas por la comunidad científica internacional, la cual ha presentado evidencias de innovaciones educativas que mejoran los resultados del aprendizaje en los ámbitos instrumentales, valores, emociones y sentimientos. Intervienen una Jefa de Sector, seis Supervisores escolares, seis Asesores técnico-pedagógicos como parte del Colegiado de Sector para asesorar y acompañar a directores, maestros, alumnos y la comunidad educativa, desde el año 2014 a la fecha; constituidos como CDA en un escenario de aprendizaje mutuo y colaboración, se impulsa la transformación social y educativa. A través de un análisis holístico se describe la experiencia de trabajo, incluido el momento de la pandemia; considera necesidades de formación de los agentes educativos, la mejora de la práctica pedagógica, la vinculación con organismos civiles, el acompañamiento y la asesoría; además de la realización de ejercicios investigativos exploratorios descriptivos, grupos de enfoque, entrevistas a informantes clave, formularios, encuestas, bitácoras, revisión documental, entre otros.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, aprendizaje dialógico, innovación educativa, aprendizaje colaborativo, reflexión docente

Introducción

El Sector 17 de Primarias transferidas atiende escuelas urbanas de organización completa de contextos vulnerables en los municipios de San Pedro Garza, García y Santa Catarina en el estado de Nuevo León. 40 de las escuelas son públicas y dos particulares, pertenecientes a las zonas escolares: 6, 12, 55, 84, 108 y 115; lideradas por la Jefa de Sector, los seis Supervisores y seis Auxiliares técnico-pedagógicos, quienes conforman el Colegiado de Sector. Agruparnos como Comunidad de Aprendizaje (CDA) es una experiencia valiosa de aprendizaje mutuo permanente, trabajo colaborativo, asesoría y acompañamiento formativo al interior del

Colegiado y un modelo vicario de formación de recursos humanos hacia directivos, docentes desde una posición democrática.

El objetivo del Colegiado del Sector 17 es: Maximizar la formación continua constituidos como CDA para asesorar y acompañar sistemáticamente a los directores y docentes, favoreciendo la mejora de los aprendizajes del alumnado a través del diálogo profesional igualitario en el marco del Consejo Técnico Escolar asumiendo las mejores decisiones técnico pedagógicas con base en las prioridades educativas del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) y sus Actuaciones Educativas de Éxito (AEE).

En el año de 2014, la región escolar número cuatro en el municipio de San Pedro Garza García, convoca a una reunión para informar a supervisores y directivos del nivel de primaria, que quisieran participar en la actividad piloto de CDA en la entidad. A través de Vía Educación, la formación se realiza con personal del Centro de Investigación de la Universidad de Barcelona, España (CREA). Dos años después, debido al trabajo realizado con el proyecto en el Sector; el organismo civil y la Secretaría de Educación hacen la invitación para realizar la certificación en la Universidad Adolfo Ibáñez en Santiago de Chile, junto a maestros de los países de Perú, Colombia, Argentina, Chile y México.

Nuestro país tiene la representación de la directora del área de Gestión de la Secretaría de Educación en la Ciudad de México y una colaboradora, la Jefa de Sector 17 del nivel de primarias de Nuevo León (autora), la directora de un plantel educación especial del Estado de México, una asesora técnico-pedagógica de Puebla, la responsable del programa de Convivencia escolar en Puebla, una integrante de Vía Educación y otra de Natura como parte financiadora del proyecto.

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje con base en el aprendizaje dialógico

El proyecto surge al detectar necesidades de formación mediante encuestas, los resultados del diagnóstico señalan que cinco de los seis supervisores manifiestan requerir acompañamiento formativo en: Promover su desarrollo profesional, Gestionar asesoría pedagógica para las zonas escolares y Mejorar las prácticas de enseñanza. El proyecto de CDA y plan de trabajo estratégico del Sector inicia con capacitación al interior del Colegiado en sesiones mensuales e invitación a directores para modelar su trabajo de campo y la observación en el aula, con registro y reflexión sobre la práctica durante; asimismo con entrevistas a docentes, padres de familia y alumnos; y videos de testimonios de beneficios obtenidos, como respuesta a necesidades y toma de mejores decisiones que transforman las formas de pensar y actuar en la cotidianidad (Senge, 2012).

El Sector es uno de los primeros espacios en abrir sus puertas para beneficiar a los maestros que de manera voluntaria realizan formaciones iniciales de 30 horas fuera del horario escolar sobre CDA y siempre articuladas a los objetivos de la política educativa nacional, estatal y los proyectos educativos de las escuelas. Llevar a cabo el proyecto permite encaminarse al

escenario que exige la nueva postura de las organizaciones a nivel mundial que tiende a una cultura más dialógica con características más participativas, flexibles y de liderazgo horizontal, en contraste con el principio de autoridad vertical y sus relaciones de poder.

En la actualidad se busca vincular la unidad global con lo personal y grupal; reafirmar las identidades culturales, regionales y nacionales, aunque se polariza la desigualdad entre las personas que no poseen insumos de educación y preparación de calidad; las que sí los obtienen “tienen más oportunidades de acceso a ámbitos profesionales de prestigio social y económico que las que no recibieron una educación acorde con las demandas de la sociedad de la información” (Elboj et al., 2006, p.17). La CDA de profesionales y en el aula con sustento en la pedagogía crítica responde a la exigencia de la sociedad de la información; una nueva escuela que involucra el contexto familiar y comunitario, a través de las fases de transformación (sensibilización, toma de decisiones, sueño, selección de prioridades y planificación), el aprendizaje dialógico y las AEE avaladas por la comunidad científica.

Así lo manifiesta el CREA (*Community of Research on Excellence for All*), cuyos integrantes forman la comunidad de investigadores científicos de diversos países que buscan cómo superar las desigualdades. Ese organismo coordinó el proyecto INCLUD-ED (estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa) dirigido por Ramón Flecha y auspiciado por el VI Programa Marco de la Unión Europea (Flecha, 2015, en C. García, y R. García, 2022); es uno de los 10 ejemplos de investigaciones de impacto social y de éxito; su metodología comunicativa crítica considera el diálogo permanente de los investigadores y las voces de los participantes y agentes sociales implicados; la aportación es la revisión de las teorías científicas de mayor impacto en la mejora de los aprendizajes y la cohesión social. Las CDA también inciden en ese beneficio, han sido estudiadas desde diversos enfoques, para efecto de este trabajo se consideran las siguientes descripciones:

Tabla 1. Nociones sobre Comunidades de Aprendizaje

Comunidades de Aprendizaje	Autores
Movimiento educativo basado en la evidencia científica que responde de manera racional y efectiva a un nuevo modelo social y exige posturas de participación igualitaria.	Amaro, Gómez y Marauri, 2020.
Transformación social en: el contexto, las expectativas, las esperanzas de los alumnos, el papel de las familias en la escuela y una sociedad más igualitaria.	Valls, Prados y Aguilera, 2014.
Posee visión, valores fundamentales y objetivos de desarrollo escolar. Aumenta el compromiso de todos, apoya el desarrollo y la calidad. Inspira a los profesores y alumnos a superarse y en sus procesos de aprendizaje.	Comisión Europea, 2011, en CREA 2018.

<p>Proyecto basado en AEE dirigidas a transformación social y educativa; consonancia con las teorías científicas a nivel internacional que destacan las interacciones y la participación de la comunidad como factores clave para el aprendizaje en la actual sociedad; la calidad educativa va de la mano de la equidad. El aprendizaje va al centro de las actuaciones; hay mejora de la convivencia escolar y altas expectativas hacia el alumnado, todos son capaces de lograr el aprendizaje. Los resultados dependen de qué se hace en la escuela.</p>	<p>C. García y R. García, 2022.</p>
--	-------------------------------------

Fuente: Elaboración propia, con información de diversas fuentes

Tabla 2. Nociones sobre Aprendizaje Dialógico

Aprendizaje dialógico	Autores
<p>Supera la enseñanza tradicional con el profesor como único responsable, incorpora a las familias y la comunidad. El diálogo es importante en la toma de decisiones.</p>	<p>Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008</p>
<p>En las Ciencias de la Educación interviene la necesidad dialógica. Las teorías impulsan la interacción como base del aprendizaje.</p>	<p>Aubert, García y Racionero, 2009.</p>
<p>Recurso para que los maestros construyan contextos educativos seguros y de apoyo para que ningún niño se quede atrás.</p>	<p>Flecha y Soler, 2013; Villardón, García- Carrión, Yañez, y Estevez, 2018, en Amaro et al., 2020.</p>
<p>Situado en una concepción comunicativa de la educación, la actual sociedad de la información y con el giro dialógico de las sociedades.</p>	<p>Flecha, et al., 2001, en C. García, R. García, 2022.</p>
<p>Tiene un proceso activo de construcción de conocimientos, los significados se crean en las interacciones dialógicas entre alumnado, profesores, comunidad y la realidad.</p>	<p>C. García y R. García, 2022.</p>

Fuente: Elaboración propia, con información de diversas fuentes

El aprendizaje dialógico se basa en 7 principios: Diálogo Igualitario, Inteligencia cultural, Transformación, Dimensión instrumental, Creación de sentido, Solidaridad e Igualdad de diferencias.

“El aprendizaje dialógico se produce en **diálogos** que **son igualitarios**, en interacciones en las que se reconoce la **inteligencia cultural** en todas las personas y que están orientadas a la **transformación** de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todas y

todos. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el **aprendizaje instrumental**, favorecen la **creación de sentido** personal y social, están guiadas por **principios solidarios** y en las que **la igualdad** y **la diferencia** son valores compatibles y mutuamente enriquecedores” (Aubert et al., 2008, p. 167).

En el marco de los principios de aprendizaje dialógico, se genera la transformación basada en el diálogo igualitario y las relaciones horizontales sin menoscabo de las responsabilidades; lleva hacia la transformación en el plano individual y comunitario. La escuela se torna en una organización que reconoce las prioridades para toda la comunidad educativa mediante la solidaridad, la apreciación de la inteligencia cultural y considera las diferencias como complementariedad, logrando mayor asertividad en el cumplimiento de su misión y por ende un mejor servicio educativo.

El aprendizaje dialógico posee una base interdisciplinar que integra las aportaciones de las mejores contribuciones teóricas avaladas por la comunidad científica, algunos ejemplos son: la Pedagogía con Freire y su teoría de la acción dialógica que permite transformar las dificultades en posibilidades; la Neurociencia con Ramón y Cajal y su teoría neuronal, quien expresa la sinapsis del cerebro y cómo es influido por el medio ambiente en conexión con otros; la Sociología con Habermas y su teoría de acción comunicativa con las aportaciones de validez de todos los participantes; la Psicología con Mead y su interaccionismo simbólico y reacción a un estímulo y su significado al trabajar AEE; la Teoría Sociocultural del Aprendizaje de Vigotsky y el aprendizaje derivado de las interacciones para el desarrollo cognitivo como resultado de un procesos colaborativo; La Indagación Dialógica de Wells con las aportaciones de todos que dan como resultado la creación de conocimiento.

Con la base científica, se potencia el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, (Naciones Unidas, (s/f) como derecho de las personas de cualquier edad de poseer el conocimiento científico y beneficiarse cotidianamente a través del pensamiento crítico y participar con sus ideas sobre los problemas que les afectan.

Las Actuaciones Educativas de Éxito como estrategias de innovación educativa

La propuesta de CDA consiste en superar la desigualdad, el fracaso y la evasión escolar mediante el impulso de la calidad educativa y la participación ciudadana a través de AEE como estrategias de innovación educativa y parte valiosa del proyecto INCLUD-ED, por su carácter universal como prácticas transferibles a diferentes niveles educativos y socioeconómicos sin importar el contexto geográfico. La escuela inclusiva potencia el aprendizaje dialógico y su dimensión social para que los alumnos alcancen los mismos aprendizajes instrumentales, se mejore la convivencia y su bienestar emocional. Las familias pasan de receptoras de información o consultadas, a participar en la toma de decisiones y en los procesos de aprendizaje (Valls, Prados y Aguilera, 2014).

La metodología comunicativa crítica parte del giro dialógico (Aubert, et al, 2008), se crea un andamiaje cognitivo de conocimiento compartido, el Colegiado participa en ese diálogo profesional interactivo y de acompañamiento que apoya la formación continua para luego expandirlo al trabajo en el aula, mediante innovaciones educativas llamadas AEE como Tertulias Pedagógicas y Literarias, Grupos Interactivos, Biblioteca Tutorizada.

El Colegiado es protagonista de la propia experiencia en la investigación, pero también objeto de la investigación, ya que con los ejercicios investigativos exploratorios descriptivos y otros recursos de indagación ven las necesidades para transformarlas, como lo señala Freire. Con las voces de los testimonios, interacciones, reflexiones, opiniones e interpretaciones de todos en el plano horizontal, conforman la radiografía y el significado para mejorar la realidad en la que están insertos.

Un supervisor, menciona

“Uno de los factores favorables para obtener buenos resultados en la escuela destacada en la zona, fue la implementación de CDA y los motivó a su permanencia en la escuela de tiempo completo”

La escuela ha destacado con mejores resultados en contraste con otras escuelas con las mismas problemáticas con ayuda de la acción dialógica, su acción es elemental para la construcción epistemológica, todas las personas tienen la posibilidad de aprender de otras, de enseñar y reflexionar; se da la oportunidad de expresión, lo que favorece mejor comprensión de la realidad y su transformación (Freire, 1970, en C. García y R. García, 2022).

Un padre de familia voluntario en grupos interactivos manifiesta

“Los felicito a todos porque trabajan muy bien en equipo, es bonito que entre ustedes no haya división, sino que se vean como compañeros, por eso dicen que la unidad hace la fuerza, entre ustedes comparten y enseñan, eso quiere decir que son solidarios, que está enseñando a su amigo que sabe menos que usted a ponerse al nivel tuyo”

El maestro tiene de aliado al padre de familia voluntario en el desarrollo del proyecto CDA; como manifiesta Puigdellívol (2001, en Aubert, et al, 2008), la inclusión implica la vinculación de las familias. Las interacciones heterogéneas favorecen el máximo aprendizaje, (Vygotsky, Bruner, 1988, 2000; Roggof, 1993; Wells, 2001, en Aubert, et al, 2008). Al presentarse diversas formas de aprender, cultura y género se potencia el aprendizaje dialógico; los niveles de partida de los alumnos avanzan al argumentar y explicar a otros dando sentido a su aprendizaje.

Un ejemplo de AEE son las Tertulias Pedagógicas que realizan supervisores, directores y/o maestros con base en un texto clásico o artículo científico mediante interacciones igualitarias que robustecen el liderazgo profesional, la práctica pedagógica y la gestión de aprendizajes; la actividad se replica con Tertulias Literarias para alumnos con libros clásicos de la Literatura. Ambas se desarrollan con la misma metodología, ya sea entre pares de docentes o alumnos, son oportunidades de expresión para todos; su impacto en una educación más comprensiva y una mirada hacia la esencia del ser. Los alumnos están contentos cuando sus padres o familiares las dirigen; la neurociencia señala que la lectura compartida vinculada a la experiencia es la estrategia ideal para generar un mejor aprendizaje.

Elegir una idea interesante y significativa para compartir en clase y argumentar porqué la seleccionó, mediante opiniones válidas en ambiente de confianza permite la expresión de

emociones y experiencias vinculadas a la lectura. En el aula, un ejemplo de una alumna de sexto grado sobre las Tertulias Literarias es el siguiente:

“Es algo que no conocía hasta ahora que lo retomamos aquí en el grupo... una actividad en la que convivimos todos juntos, no parecemos compañeros o amigos como nos dice nuestro profe, nos vemos como una familia expresándonos, a veces lloramos, reímos, compartimos, son cosas que nos han pasado; tristes, alegres, divertidas y a veces misteriosas”

Lo anterior se relaciona con lo que expresa Mead, esas cosas misteriosas en las que todos construyen sus significaciones en un diálogo igualitario respetuoso.

“Un símbolo que responde a un significado en la experiencia del primer individuo y que también evoca ese significado en el segundo individuo. Cuando el gesto llega a esa situación, se ha convertido en lo que llamamos —lenguaje—. Es ahora un símbolo significativo y representa cierto significado” (Mead, (1973, p. 65).

Habermas (2001 en Aubert, et al, 2008) expone que en la acción comunicativa se identifican interacciones para entenderse con soporte en los argumentos de los compañeros, lo que genera aprendizaje. Un diálogo igualitario y con pretensiones de validez que ayuda a tener mejores ambientes de aprendizaje y gusto por continuar leyendo.

“Ya sea la escuela pública o privada, urbana o rural, grande o pequeña, hay en juego tres sistemas entrelazados, todos arraigados en la vida diaria, todos interdependientes y con patrones de recíproca influencia. Estos sistemas -el salón de clase, la escuela y la comunidad- interactúan en formas que a veces son difíciles de ver pero que determinan las prioridades y necesidades de las personas en los tres niveles. En cualquier esfuerzo por fomentar escuelas que aprenden, los cambios sólo surtirán efecto si se verifican en todos los tres niveles” (Senge et al., 2006, p. 24).

El salón de clase y los principios del aprendizaje dialógico; la escuela, su PEMC y las estrategias globales que incluyen AEE; el apoyo de la comunidad integrada por los voluntarios y padres de familia. Es el esfuerzo de coadyuvar en los tres niveles de las escuelas que aprenden constituidas como CDA mediante interacciones dialógicas.

La pandemia y las estrategias del Colegiado de Sector en CDA

Con la pandemia hubo necesidad de identificar necesidades de formación mediante ejercicios investigativos dirigido a docentes, padres de familia y alumnos. Dio pauta a presentar el plan de elaboración y validación de los instrumentos; distribución y aplicación; análisis de datos correlacionados; resultados y diseño de propuestas. Los resultados del Informe del Sector indican las prioridades de formación de los docentes: Proceso de evaluación para la planificación de actividades a distancia (73%) fue la petición más apremiante; luego, Creación de materiales y Cómo apoyar a los estudiantes en la contingencia, 67%, y el Uso de plataformas virtuales (56%).

En otro rubro, Fortalecer la práctica pedagógica mediante el desarrollo de habilidades para impactar el aprendizaje (62.5%). Las formaciones emanadas atendieron la evaluación reflexiva, el uso de herramientas virtuales, las AEE; las recomendaciones fueron para: abatir el rezago educativo, la mejora del aprendizaje y aspectos socioemocionales y compartir experiencias exitosas.

Las interacciones dialógicas como elementos de la Teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1987 en C. García y R. García, 2022) basadas en razonamientos y argumentaciones con pretensiones de validez, no desde un liderazgo vertical impuesto, sino resultado de objetivos compartidos, favorecieron en la CDA del Colegiado, diseñar otras estrategias como: **análisis de casos** de situaciones reales para enfrentar problemáticas de cada zona escolar: alumnos que emigraron, pérdidas familiares, maestros enfermos, escuelas con problemas de infraestructura. **Formación a través de la práctica** con incursión de manera voluntaria en formaciones para desarrollar habilidades tecnológicas. **Participación tutelada en la investigación:** realización de ejercicios investigativos exploratorios descriptivos para tener insumos de aspectos académicos, socioemocionales y de seguimiento a las necesidades detectadas.

La coordinadora estatal externa de CDA, manifestó las ventajas del proyecto, en la pandemia

“La posibilidad de conectar estratégicamente con docentes, autoridades educativas de otros espacios (zonas, sectores, estados y países) para abrir encuentros, conocer experiencias de éxito, conformar o sostener red, generar espacios solidarios de contención, acompañamiento y cocrear en conjunto. Donde converjan diferentes personas de las comunidades educativas (familiares, alumnos, docentes). Pasos acelerados a la digitalización de Comunidades educativas. Docentes que anteriormente no tenían tiempo para realizar las formaciones se acercaron e identificaron con el programa como un aliado con estrategias que favorecen los aprendizajes aún en contingencia, ya que se trabaja con las emociones. Adaptar Actuaciones Educativas de Éxito a lo virtual. Vinculación a través de variadas y distintas video charlas y videoconferencias con investigadores del CREA, (españoles y otros países) que presencialmente hubiera sido casi imposible con temas y experiencias de necesidades actuales” (Entrevista 4). (Cordero, 2022, p.250, en Leyva, 2022).

En las formaciones voluntarias para docentes; la comisión de CDA del Colegiado y el equipo externo guiaron las orientaciones, la difusión de actividades, la participación y seguimiento, atención a dudas para llevar a cabo las innovaciones, invitaciones para participar en eventos diversos: seminarios estatales, foros nacionales e internacionales, conferencias, tertulias pedagógicas o literarias, interacciones virtuales de alumnos y familias de diferentes entidades, o para directivos y docentes desde otros países. Los **Grupos de enfoque** del Colegiado

constituidos como CDA ayudaron a enfrentar los retos de la pandemia mediante acuerdos y compromisos establecidos.

Conclusiones

Desde la experiencia, los retos de la implementación fueron de pensar valdrá la pena, a vivir la experiencia en escuelas que voluntariamente llevaron a cabo el programa; por mucho tiempo los docentes ocuparon su tiempo libre en formaciones de 30 horas. Es hasta este ciclo escolar después de ocho años que la entidad implementó la estrategia como parte de sus proyectos estratégicos.

Desde 2014 el trabajo fue con integrantes del Colegiado, poco a poco se fueron incorporando directivos y docentes, algunos planteles realizaron las fases de transformación, otros solo las AEE. La contingencia se enfrentó con las innovaciones, adaptación de recursos tecnológicos y el acompañamiento formativo. El periodo marcó una pausa para realizarlo de manera presencial y retomarlo nuevamente al ritmo anterior: algunos planteles lo dejaron, otros lo iniciaron o retomaron. Las limitaciones se relacionan con la movilidad de los docentes y familias, las condiciones de trabajo extra fuera de horario escolar, el proyecto de forma aislada.

Los aprendizajes logrados se relacionan a constituir CDA mediante el diálogo igualitario y el liderazgo horizontal distribuido; conocer las bases teóricas y operativas del proyecto; unir esfuerzos con organizaciones civiles y gestionar el desarrollo personal, cultural y profesional de la comunidad educativa.

El proyecto CDA ratificó el liderazgo de las figuras de supervisión, directivas y docentes, mediante la colaboración, distribución de tareas, la formación con sentido. Las AEE ayudaron a favorecer la pertenencia, solidaridad, respeto, apoyo y el empoderamiento de estudiantes; el aprovechamiento de la inteligencia cultural de las familias, las cuales se sintieron útiles y valoradas, hubo mayor vinculación.

Alentar la conexión estratégica de diversos actores y sostener la red (padres de familia y escuelas abiertas) fue de menos a más en la etapa de auge hasta antes de la pandemia. Con tránsito de la fase masiva a la de autodesarrollo según interés y voluntariedad; en la actualidad todas las zonas escolares, llevan AEE mediante la invitación oficial, o como estrategia interna inicial del Colegiado de Sector de manera voluntaria y con apoyo externo del organismo civil de manera permanente. Lo cual favorece el trabajo colaborativo e involucra a los tres ejes de las escuelas que aprenden -el salón de clase, la escuela y la comunidad-.

Las transformaciones del proyecto se vinculan a: la formación continua docente para avanzar en la mejora de los aprendizajes, las prácticas pedagógicas, la gestión escolar y la transformación de las escuelas; la postura crítica y reflexiva hacia una nueva cultura pedagógica; la coconstrucción de aprendizaje mediante interacciones dialógicas, el nivel de logro de los aprendizajes y la mejora de ambientes escolares, la realización de observación in situ del trabajo con AEE y la retroalimentación; la difusión en diversos escenarios mediante videos; foros estatales, nacionales e internacionales; reuniones nacionales de Jefes de Sector, participación en Escuela TV; y la articulación del trabajo de agentes educativos y la comunidad.

Referencias

- Amaro, A., Gómez, T. y Marauri, J. (2020). Análisis Cuantitativo sobre influencia del voluntariado en las actuaciones educativas de éxito de comunidades de aprendizaje. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 24 (2), 369-382. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14084>
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Aubert, A.; Flecha, A; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Cordero, R. y otros. (2022). El magisterio del nivel de primaria y los formadores de docentes de escuelas normales ante la contingencia de COVID-19. En Leyva, O. (Coord). *Desafíos de la Gobernanza Universitaria en tiempos de Covid-19*. México: Tirant Humanidades.
- CREA. (2018). *Introducción y bases científicas de las comunidades de aprendizaje. Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades*. Barcelona: Autor
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación*. Barcelona, España: Graó.
- García, C y García, R. (2022). *Aprendizaje dialógico y convivencia Escolar. Guía para las escuelas*. España: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Mead, G. (1973). *Espíritu, Persona y Sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Naciones Unidas, (s/f). *Declaración Universal de los derechos humanos*. <https://un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Senge, P. M. (2012). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. México: Granica.
- Senge, P. M.; Cambron, N.; Lucas, T.; Smith, B. y Dutton, J. (2006). *La quinta disciplina: Escuelas que aprenden: Un Manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesan por la educación*. México: Norma.

Valls, R., Prados, M. y Aguilera, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: *Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación*. *Investigación en la Escuela*, 82, 31-43.

<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6885/6090>