



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA



UNIDAD UPN 094
CENTRO HISTÓRICO DE LA CIUDAD DE MÉXICO

**FORMACIÓN DE COMUNIDADES
DE APRENDIZAJE DESDE LA ZONA
DE SUPERVISIÓN ESCOLAR DE PREESCOLAR.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

P R E S E N T A:
LIC. YESSICA SELENE CASTILLO FERNÁNDEZ

ASESORA:
MTRA. MARÍA DE LA LUZ MARTÍNEZ HERNÁNDEZ

CIUDAD DE MÉXICO 2020

DICTAMEN



DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 22 de septiembre de 2020

LIC. YESSICA SELENE CASTILLO FERNANDEZ.

P R E S E N T E

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

FORMACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DESDE LA ZONA ESCOLAR DE PREESCOLAR.

A propuesta de la directora de tesis Mtra. María de la Luz Martínez Hernández, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en educación básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	MTRO. ENRIQUE AGUSTÍN REYES GAYTAN
SECRETARIA (O)	MTRA. MARÍA DE LA LUZ MARTÍNEZ HERNÁNDEZ
VOCAL	MTRA. LUZ GUADALUPE AGUILAR HERNÁNDEZ
SUPLENTE	DR. VICENTE PAZ RUIZ
SUPLENTE	MTRO. JAIME RAÚL CASTRO RICO

A T E N T A M E N T E
EDUCAR PARA TRANSFORMAR

DR. VICENTE PAZ RUIZ

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

UPN/RGA/jcc

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer primeramente a mis padres Olga Fernández y Roberto Castillo que siempre han creído y confiado en mí por ser los principales promotores de mis sueños y mis logros. Gracias por su infinita paciencia, por brindarme su apoyo. Gracias porque con sus palabras han sabido guiarme amorosamente en mis errores, impulsándome a continuar emprendiendo nuevos retos. Para mí son el mayor ejemplo de fortaleza, voluntad y persistencia y me siento muy afortunada con la vida que me permite seguir compartiendo con ustedes.

Quiero agradecer a mi familia, mis hermanas y sobrino porque su presencia en mi vida me ha enseñado la fortuna de saber que siempre habrá alguien dispuesto a no dejarte rendir. A caminar a tu lado no porque sea su deber, sino porque desean lo mejor para ti.

Gracias, maestra Sonia Valencia, Supervisora de la Zona Escolar 210, por tu bella amistad, por confiar, por creer y emprender este proyecto, por contagiar y contagiarme tu entusiasmo y demostrar con tu trabajo y esfuerzo lo maravillosa que es la docencia y lo gratificante que resulta ver los esfuerzos, reflejados en las sonrisas de tus niños.

Agradecer también a mi asesora María de la Luz Martínez Hernández. Forma curiosa en que la vida insistió en juntarnos. Gracias por tu confianza, por todas y cada una de tus enseñanzas, por tu guía, disposición, apoyo y dedicación. Por escuchar mis desconectadas ideas, mis propuestas no siempre con sentido y las miles de dudas que me surgieron y tener la habilidad para orientarlo todo e impulsarme a completar este proyecto. Agradezco tu dirección, tu cariño y tu amistad.

Finalmente, gracias a todos mis maestros, Dr. Vicente Paz, Mtra. Luz Martínez, Mtro. Jaime Raúl Castro, Mtro. Enrique Reyes y a la Mtra. Luz Aguilar, por su vocación de enseñar y su paciencia y corazón para transformarnos, para confrontarnos con nuestros paradigmas más profundos y arraigados y llevarnos a una reflexión sincera de nuestra práctica. A mis compañeros y amigos que con su presencia, enseñanzas, amistad y cariño me han motivado a continuar aprendiendo.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1.....	9
1.1 Tendencias internacionales, nacionales y locales de la política educativa sobre Comunidades de Aprendizaje	9
1.1.1 Las Comunidades de Aprendizaje y su contexto internacional.....	9
1.1.2 Reformas Educativas en México y su implementación en Centros de Maestros de la Ciudad de México.....	12
1.2 Descripción de la situación actual del tema educativo en México.....	21
1.3 Análisis de los resultados en materia educativa en México	29
1.4 ¿Qué situación problemática de mi práctica me gustaría cambiar?	30
1.5 Pregunta de investigación.....	31
1.6 Objetivos.....	31
1.7 Supuestos de intervención.....	32
CAPÍTULO 2.....	33
2.1 Referentes teóricos	33
2.1.1 Comunidades de Aprendizaje.....	33
2.1.2 Teoría Social del aprendizaje.....	38
2.1.3 Cohesión Grupal de Turner.....	40
2.2 La práctica reflexiva	41
2.3. Investigación-acción-participativa	45
2.3.1 Los ciclos de la investigación-acción	49
CAPÍTULO 3.....	57
3.1 Lo que se planeó. Propuesta de intervención	57
3.1.1 Fase de Sensibilización.....	59
3.1.2 Fase de Puesta en Marcha.....	64
3.1.3 Fase de Cierre.....	71
CAPÍTULO 4.....	73
4.1 Descripción de la intervención.	73
4.1.1 Fase de Sensibilización.....	74
4.1.2 Fase de Puesta en Marcha.....	79
4.1.3 Fase de Cierre.....	86

CAPITULO 5	89
5.1 Diseño de Instrumentos	89
5.1.1 Diagnóstico.....	89
5.1.2 Desarrollo de las sesiones.....	90
5.1.3 Impacto de la propuesta.....	90
5.1.4 Otros momentos de evaluación.....	92
5.2 Resultado y discusión de la Aplicación	92
5.2.1 Participación.....	93
5.2.2 Diálogo igualitario.....	95
5.2.3 Sentido de Identidad y de pertenencia a la comunidad.....	96
5.2.4 Trabajo en equipo.....	98
5.2.5 Inteligencia cultural.....	100
CONCLUSIONES	104
FUENTES DE CONSULTA	108
ANEXOS	110

INTRODUCCIÓN

En el acuerdo número 717 (Diario Oficial de la Federación, 2014) por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, se enuncia que la Autonomía de Gestión Escolar es la capacidad que tienen las escuelas para tomar decisiones, con la finalidad de que todos los esfuerzos se centren en mejorar los resultados de los aprendizajes, es decir, la propuesta desde la reforma educativa del 2014, ubica a la escuela al centro de todos los esfuerzos, y busca generar las condiciones necesarias para favorecer que los colegiados construyan sus propias estrategias que les permitan mejorar sus prácticas educativas y su organización escolar.

En el modelo educativo publicado en 2017 por el Diario Oficial de la Federación, se establece que las escuelas deben constituirse como comunidades de aprendizaje. En este documento a la letra se recupera que, “el énfasis en el proceso de transformación de la información en conocimiento, implica reconocer que la escuela es una organización social, compleja y dinámica, que ha de convertirse en una comunidad de aprendizaje...” en la que todos sus miembros construyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores mediante procesos diversos que atienden las necesidades y características de cada uno de ellos” (SEP, 2017)

En la presente investigación se identifica como obstáculo principal para el cumplimiento de esta política educativa orientada al fortalecimiento grupal y el aprendizaje dialógico, a las características de las internacionales que se dan en la comunidad educativa, y la manera en que cada actor se asume como responsable de lo que sucede dentro de los espacios educativos y de los logros alcanzados. Por lo que se propone generar un espacio, fundamentado en los principios y criterios del aprendizaje dialógico, dirigido a supervisores, ATP y directores, desde la zona escolar, en el que, a partir de la vivencia, el dialogo y la colaboración reflexionen sobre los aspectos de su práctica que requieren modificar y mejorar.

La intención de la presente investigación es recobrar la visión de Cesar Coll (2005) sobre Comunidades de Aprendizaje como “un proyecto de cambio en la práctica educativa para responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que plantean la transformación de sociedad industrial en sociedad de la información, y todas las demás transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad actual” (Coll Salvador), lo que significa, de acuerdo con

Elboj (2002) que, “transformar una escuela quiere decir transformar su estructura interna, sus relaciones y su entorno al mismo tiempo y hacerlo de abajo hacia arriba, como una propuesta colectiva, nunca impuesta. Las escuelas no son islas, por tanto, el cambio es un cambio que influye”.

Transitar hacia la formación de Comunidades de Aprendizaje requiere que los supervisores, ATP y directores de las zonas escolares, a partir de la experiencia *in situ*, retomen los criterios que describen a las comunidades de aprendizaje, con la intención de que reconozcan e identifiquen las características de las interacciones que están entablando con los diferentes actores educativos que obstaculizan la participación, el diálogo y la colaboración, y que a partir de la vivencia se propicie una cohesión grupal que les permita tomar decisiones de manera igualitaria, donde todos se comprometan, asuman retos e incidan juntos en la mejora de su práctica.

Para tener un panorama general del contexto de esta situación que se ha descrito *en el primer capítulo* de este documento se hace una revisión de las políticas educativas en los ámbitos internacional, nacional y local sobre el proyecto de Comunidades de Aprendizaje con la intención de reflexionar sobre la viabilidad que tiene esta propuesta en un contexto escolar como el nuestro.

En esta reflexión se recuperan los resultados de evaluaciones externas aplicadas en los años 2017 y 2018 a los niveles de secundaria y primaria respectivamente y algunos estudios internacionales que buscan conocer las condiciones de trabajo de los docentes y su participación en acciones de formación, así como los resultados de una encuesta local para identificar el tipo de relaciones que se establecen entre los integrantes de las zonas escolares de supervisión como diagnóstico de una problemática identificada que da pie a los objetivos y supuestos de esta investigación y que justifica el porqué de su aplicación en el nivel preescolar que sienta las bases para el aprendizaje de los niños pero que ha figurado poco dentro del Sistema Educativo Nacional.

Como contenido del *capítulo dos* se recuperan los fundamentos teóricos propuesto por Carmen Elboj Saso, sobre los principios básicos de las Comunidades de Aprendizaje y la puesta en marcha de una Comunidad de Aprendizaje, así como algunos de los fundamentos de las comunidades de práctica, como sustento primario de este trabajo.

Para la elaboración de la propuesta de intervención se retoman los ciclos de indagación desde la perspectiva de Elliot (1993), por lo que se hace una descripción de su fundamento, sus características y las etapas de este proceso en espera contextualizar la línea que se siguió para la construcción de la propuesta de intervención que será descrita en su organización final en el capítulo 4.

Como fundamento metodológico se reconoce la investigación-acción-participativa propuesta por el psicólogo social Kurt Lewin (1946) cuyo sustento promueve la reflexión de la práctica en los términos descritos por Donald A. Schön (1983), ambas propuestas se analizan en un apartado del capítulo dos y se recuperan con la finalidad de lograr un ejercicio de indagación autorreflexiva como resultado de la propuesta de intervención.

En el *capítulo tres* se explica la ruta que se siguió para la elaboración de la propuesta de intervención, los fundamentos teóricos descritos en el capítulo 2 que se recobran como sustento de esta y las decisiones que se fueron tomando en el camino para lograr conformar una secuencia de actividades que permitirán ofrecer una estrategia que resultara viable para las participantes y que permitiera al mismo tiempo, tener información sobre la forma en cómo se puede formar una Comunidad de Aprendizaje.

Para el *capítulo cuatro* se hace una descripción de cómo se fueron desarrollando las sesiones con las maestras que accedieron a participar en los grupos dialógicos. Para llevar el registro se contó con un diario de campo que permitió recuperar los aspectos más relevantes de cada una de las reuniones, resaltando aquello que denotara el tipo de dinámicas que se fueron presentando, así como los acuerdos y las decisiones que fue tomando el grupo. En esta descripción también se hace evidente que la propuesta elaborada no fue posible implementarla, así como se planeó, el avance del grupo fue el que determinó al final la ruta que se siguió.

En el *último capítulo* se hace referencia a la estrategia de evaluación diseñada para esta investigación, y a los instrumentos que se elaboraron como parte de la misma. Se recuperan los resultados de la aplicación de los instrumentos y se hace un análisis y discusión de los datos obtenidos con la finalidad de valorar el impacto y la viabilidad de la propuesta de intervención y los avances en el logro de los objetivos propuestos para la investigación.

Finalmente se pretende que como resultado de este trabajo se origine en los supervisores, ATP y directores un aprendizaje reflexivo de su práctica, entendida esta en los términos descritos por

John Dewey (1933), como el modo de pensar que nos permite “revisar” nuestras ideas y tomar conciencia de ellas, reconocer y valorar nuestra forma de pensar; tomar conciencia de nuestro “estilo de pensamiento”, así como de los “aprendizajes realizados y en proceso”, su interpretación y valoración. (Abella García, 2018)

Como conclusiones de este trabajo se puede decir que los resultados que se obtuvieron con la puesta en marcha de la propuesta siembran un antecedente de que, si se apuntalan los esfuerzos en fortalecer la estructura desde las zonas de supervisión, en el sentido de favorecer dinámicas en las que prevalezca la horizontalidad en la comunicación, la participación y la coordinación de todos hacia el logro de objetivos definidos en común acuerdo se empezará a impactar de manera positiva en la mejora de la práctica.

Es claro que con esta propuesta no se resuelven los serios problemas educativos que tiene México, ni los bajos resultados en las pruebas estandarizadas o las dificultades identificadas en el aprendizaje de los alumnos, en materia hay un camino largo y sinuoso que aún queda por recorrer. Pero si establece un comienzo y establece una base hacia la comprensión, la reflexión y el cambio de la práctica educativa.

CAPÍTULO 1.

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DESDE LOS ÁMBITOS INTERNACIONAL, NACIONAL Y LOCAL DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

1.1 Tendencias internacionales, nacionales y locales de la política educativa sobre Comunidades de Aprendizaje

1.1.1 Las Comunidades de Aprendizaje y su contexto internacional.

En este primer capítulo se hace una revisión de las políticas educativas en los ámbitos internacional, nacional y local sobre el proyecto de Comunidades de Aprendizaje con la intención de reflexionar sobre la viabilidad que tiene esta propuesta en un contexto escolar como el nuestro.

En esta reflexión se recuperan los resultados de evaluaciones externas aplicadas en los años 2017 y 2018 a los niveles de secundaria y primaria respectivamente y algunos estudios internacionales que buscan conocer las condiciones de trabajo de los docentes y su participación en acciones de formación, así como los resultados de una encuesta local para identificar el tipo de relaciones que se establecen entre los integrantes de las zonas escolares de supervisión como diagnóstico de una problemática identificada que da pie a los objetivos y supuestos de esta investigación y que justifica el porqué de su aplicación en el nivel preescolar que sienta las bases para el aprendizaje de los niños pero que ha figurado poco dentro del Sistema Educativo Nacional.

Las *Comunidades de Aprendizaje* son un modelo educativo que tiene sus orígenes en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí. Este centro, que inició su funcionamiento en 1978 con un proyecto de trabajo coordinado entre escuela y barrio, es hoy un referente educativo a nivel internacional y la primera experiencia educativa española que se ha publicado en la *Harvard Educational Review*: “A school where people dare to dream” (una escuela donde las personas se atreven a soñar). Los vecinos del Barrio de la Verneda de Barcelona lograron organizar una escuela con el fin de hacer llegar la educación a todas las personas del barrio, y así facilitar el acceso a la educación de personas adultas. (Carmen Elboj Saso, 2002).

Comenzó con un grupo de vecinos y vecinas del barrio de La Verneda en Barcelona que se atrevió a soñar la escuela que querían para su barrio, iniciando así, una práctica educativa basada en la implicación de los y las participantes en la conformación del modelo de enseñanza que

querían. Para ponerse de acuerdo y tomar decisiones se organizaron mediante asambleas (jornadas) en la que se incluyeron miembros de la comunidad, colaboradores voluntarios y el personal con funciones docentes y en las que todos los participantes tenían derecho a acudir e intervenir de manera activa (con voz y voto).

En poco tiempo habían conseguido esta escuela, se había disparado la participación y hoy continúa funcionando aún después de más de veinte años, *se trata de seguir soñando en ser una escuela para todos y todas las personas del barrio, que cada persona pueda participar en igualdad con todas las demás*. Ésta es la función de las jornadas: reforzar el sueño de la escuela y concretarlo en propuestas para los años siguientes. La experiencia acumulada a lo largo de todo este tiempo en la Escuela de la Verneda y el modelo social de educación que busca la participación de estudiantes y profesorado es la base de las Comunidades de Aprendizaje. (Carmen Elboj Saso, 2002)

La Escuela se define como un centro educativo plural, participativo, democrático, integrado en el barrio, gratuito, que trabaja por la igualdad en el campo educativo y cultural de las personas adultas. La pluralidad se entiende desde una doble vertiente: con relación a las opciones políticas, sociales, etc.; y en no pretender una educación homogeneizadora en cuanto a conocimientos o actitudes ante la vida. (Carmen Elboj Saso, 2002)

La práctica educativa y organizativa de la Escuela se derivó en gran parte de la pedagogía de Paulo Freiré¹ y propició una educación que colabora en la formación de personas libres, democráticas, participativas y solidarias. El diálogo, la participación, la acción en común, la igualdad, la aceptación de los saberes de todas las personas, la transformación, el aprendizaje científico de las materias, la aportación a partir de la realidad de cada grupo y la reflexión y decisión sobre la propia vida son parte de los principios de la práctica educativa de esta escuela.

Los objetivos básicos de la escuela son ofrecer facilidades al máximo número posible de personas adultas para que participen, organicen o propongan actividades relacionadas con la educación. En este sentido, la educación de personas adultas no se refiere sólo a la formación básica, sino

¹ La propuesta de Freire era, básicamente, la negación del sistema unidireccional de educación: los maestros que enseñan a sus estudiantes. En cambio, proponía una comunicación de ida y vuelta, eliminando la dicotomía educadores y educandos. Para Freire, ambos, maestros y estudiantes, debían establecer un diálogo en el cual tendría lugar el proceso educativo. La educación problematizadora —tal como la denominó— apuntó claramente hacia la liberación y la independencia de los sujetos, con la intención de transformar la pasividad de los estudiantes e incentivar el interés por transformar la realidad.

a todas las actividades culturales, sociales, etc. que pueden formar y mejorar la participación, la integración social y la mejora del barrio. Cada una de las personas ha de poder acceder al máximo de posibilidades educativas y de participación. (Carmen Elboj Saso, 2002)

El funcionamiento de la escuela se basa en la intervención igualitaria de las personas de todos los grupos, niveles, talleres, del profesorado y las personas colaboradoras. Tienen la conciencia de que el proyecto es de y para las personas participantes, entendidas como aquellas que forman parte de las actividades, pero no cobran por su trabajo educativo, ni tienen título universitario. La base de la participación no está en la delegación por parte del grupo en el profesorado sino en la aportación de todas las personas participantes, porque la escuela es de todas ellas. El modelo de funcionamiento que se propone para la gestión de la escuela es la democracia deliberativa.

En los años 90, el éxito de esta primera comunidad de aprendizaje y el estudio de otros proyectos educativos internacionales de éxito condujo al Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona, a desarrollar un proyecto de transformación social y educativa de centros educativos con un doble objetivo: superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia. A lo largo de los años ha mantenido el apoyo al proyecto, así como la colaboración con más equipos de personas, universidades, administraciones y entidades para acercar los resultados de la investigación educativa internacional y las posibilidades de una mejor educación y un mejor futuro al profesorado, al alumnado y sus familias. (SEP, 2013)

Ya en la práctica, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje empezó a nivel de educación obligatoria en 1995, en una escuela de educación primaria de España. Desde entonces, el número de escuelas que han decidido seguir este modelo de educación inclusiva no ha parado de aumentar, y hoy son alrededor de 70 escuelas de educación infantil y primaria e institutos de educación secundaria los que funcionan como Comunidades de Aprendizaje, en ocho comunidades autónomas diferentes. (SEP, 2013).

Debido al éxito del proyecto Comunidades de Aprendizaje se ha extendido a nivel internacional, llevándose a cabo también en centros educativos de Brasil y Chile, y está siendo estudiado dentro del Sexto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea como actuación de éxito para el fomento de la cohesión social en Europa a través de la educación (en CREA, 2006- 2011) y más de 20 proyectos de investigación del Plan Nacional I+D+I. Todas las investigaciones tienen

en común el objetivo de crear conocimiento científico sobre los enfoques teóricos y las actuaciones que demuestran reducir las desigualdades sociales. (SEP, 2013). Este impacto es resultado de que el conjunto de actuaciones de éxito que componen el modelo de Comunidades de Aprendizaje ha demostrado ser efectivo en la superación del fracaso escolar y la mejora de la convivencia multicultural.

Actualmente, las Comunidades de Aprendizaje, se sitúan en poblaciones y entornos muy diversos (Gracia, Lastikka, & Petreñas, 2013). Se encuentran tanto en ciudades, en sus barrios periféricos como en entornos rurales; algunos centros están en zonas con un alto nivel de problemáticas sociales-pobreza, paro y conflictividad, otros se sitúan en pueblos o zonas con población mayoritariamente de clase media o media-alta; hay centros que tienen más de un 80% del alumnado proveniente de nacionalidades muy diversas o con una parte importante de alumnado gitano, pero también encontramos centros con poca inmigración o minorías. Asimismo, la motivación inicial que han tenido los centros para empezar la transformación también es diversa: algunos ante los malos resultados obtenidos y problemas a los que no habían conseguido dar respuesta, sintieron la necesidad del cambio; otros lo hicieron motivados por mejorar los resultados partiendo de una situación ya satisfactoria, con colaboración con las familias, etc. Finalmente, hay que precisar que hay centros con trayectorias muy diversas, con estilos pedagógicos también dispares, con profesorado y equipos directivos de diferentes ideologías y pensamiento. (SEP, 2013).

1.1.2 Reformas Educativas en México y su implementación en Centros de Maestros de la Ciudad de México.

Reformas Educativas en México.

En la revisión de la política educativa de los últimos 10 años en México se ha propuesto, aunque no con esa exigencia del concepto, el convertir a nuestras escuelas en Comunidades de Aprendizaje, sin embargo, no existe un modelo oficial o lineamientos que permitan la aplicación de una comunidad de aprendizaje en México ni en la Ciudad de México, recientemente se han llevado a cabo en algunas escuelas de la ciudad de México, como parte del Proyecto INCLUD-ED y NATURA las llamadas “experiencias exitosas” que están basadas en la metodología de Comunidades de Aprendizaje, estas Actuaciones Educativas de Éxito son los Grupos interactivos, Tertulias Dialógicas, Biblioteca Tutorizada, Formación de familiares, Participación educativa de

la comunidad, Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y Formación pedagógica dialógica, en esta vertiente considero importante estudiar la viabilidad de aplicación de estas políticas en la realidad cotidiana de las instituciones y sus contextos.

A pesar de que no se ha propuesto un modelo claro para la conformación de las Escuelas como Comunidades de Aprendizaje, si se advierte en los diferentes programas y proyectos del Sistema Educativo Nacional que se han recuperado algunos de los principios de este enfoque, por lo que a continuación se busca hacer una revisión general de las diferentes Reformas Educativas a fin de conocer sus principales principios.

En el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), publicado en mayo de 1992 en el Diario Oficial de la Federación, se proponen tres líneas fundamentales de estrategia para impartir una educación con cobertura suficiente y con calidad adecuada: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisteria (Federación, ACUERDO Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992).

- La reorganización del sistema educativo: Establece que los gobiernos de cada estado estarán encargados de conducir la educación básica y la educación en las normales (descentralización del sistema educativo), cada estado recibe, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando (Federación, ACUERDO Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992).
- La reformulación de contenidos y materiales educativos: Considera como base el desarrollo de habilidades de lectura, escritura y las matemáticas, y en un segundo plano la dimensión natural y social, y los principios éticos. Es decir, hubo una renovación total de los programas de estudio y de los libros de texto que iniciaron su implementación en el ciclo escolar 1993-1994.
- La revaloración social de la función magisterial: Entre las aportaciones más significativas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se estableció el programa de Carrera Magisterial con el propósito de estimular la calidad

educativa y mejorar las condiciones de los maestros. Carrera Magisterial se instauró como un movimiento horizontal que le brindaba al maestro la posibilidad de mejorar su nivel salarial con base en su preparación académica, su participación en los cursos de actualización, su desempeño profesional y su antigüedad en el servicio (Federación, ACUERDO Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992).

Derivado de esta Reforma nace el Programa Escuelas de Calidad (PEC), en el ciclo escolar 2001-2002 como una iniciativa de reforma de la gestión institucional y escolar para superar los diversos obstáculos para mejorar el logro educativo. El compromiso se enmarca en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y asume entre sus principios, abocarse al desarrollo de “comunidades comprometidas con el aprendizaje”. Estas comunidades tienen, entre otras, las siguientes características: una visión clara y compartida de los objetivos educativos; organización colegiada del trabajo; concentración del esfuerzo en la mejora continua de la calidad; mayores márgenes de autonomía para la organización y administración de recursos; profesores empeñados en servir de ejemplo de disciplina, respeto y creatividad; participación de los padres de familia para hacer de cada hogar un centro de aprendizaje e involucrar a las familias en las actividades de la escuela; supervisores que facilitan la mejora de la práctica docente, mediante la formación de grupos de aprendizaje y procesos de autoevaluación (SEP, 2001).

Desde este programa se plantea que el sustento de una comunidad comprometida con el aprendizaje son los directores con liderazgo, los supervisores con un alto nivel académico y los maestros que atienden de manera eficaz y con pedagogías y didácticas diferenciadas a sus alumnos. Sobra decir que este planteamiento es muy similar a la propuesta del enfoque de Comunidades de Aprendizaje.

Por su parte la Reforma Integral de la educación Básica (RIEB) responde a una intención de política expresada tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, como en el Programa Sectorial de Educación correspondiente a la administración federal en turno: *que los egresados alcancen estándares de desempeño*, como quedó planteado en el primer objetivo de este Plan Sectorial, “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo

nacional” (Ruiz Cuéllar, 2012). Tres de las estrategias contempladas para alcanzar este objetivo son aquí relevantes:

1. Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.
2. Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
3. Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos

La RIEB quedó instituida en el Acuerdo 592, publicado en el Diario Oficial en el mes de agosto de 2011, y propuso la articulación de los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) estableciendo propósitos comunes; el logro de un perfil de egreso y el desarrollo de cinco competencias para la vida, a partir de aprendizajes esperados y del cumplimiento de Estándares Curriculares, de desempeño Docente y de Gestión (Federación, ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, 211).

Lo anterior requiere:

1. Cumplir con equidad y calidad el mandato de una Educación Básica que emane de los principios y bases filosóficas y organizativas del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos y de la Ley General de Educación.
2. Dar nuevos atributos a la escuela de Educación Básica y, particularmente, a la escuela pública, como un espacio capaz de brindar una oferta educativa integral, atenta a las condiciones y los intereses de sus alumnos, cercanas a las madres, padres de familia y/o tutores, abierta a la iniciativa de sus maestros, directivos y transparente en sus condiciones de operación y en sus resultados.

3. Favorecer la educación inclusiva, la pluralidad lingüística y cultural del país, y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes.
4. Alinear los procesos referidos a la alta especialización de los docentes en servicio; el establecimiento de un sistema de asesoría académica a la escuela, así como al desarrollo de materiales educativos y de nuevos modelos de gestión que garanticen la equidad y la calidad educativa, adecuados y pertinentes a los contextos, niveles de servicios, teniendo como referente el logro educativo de los alumnos.
5. Transformar la práctica docente teniendo como centro al alumno, para transitar del énfasis en la enseñanza, al énfasis en el aprendizaje.

Finalmente, en la Reforma Educativa de 2013 se propone mejorar la calidad educativa y desarrollar una formación integral para incidir en el desarrollo social de México. Esta reforma tiene tres objetivos: el primero se enfoca en mejorar la calidad educativa desde la profesionalización docente y la renovación de las instalaciones y el equipamiento escolar; el segundo objetivo plantea la necesidad de reducir la desigualdad en el acceso a la educación a través de la implementación de políticas públicas y el tercero promueve la inclusión de los padres de familia y la sociedad en general en los procesos de desarrollo de los niños y niñas. Se busca transformar la educación por medio de consejos de participación (SEP, 2017).

Desde esta Reforma, conocida como el Nuevo Modelo Educativo, se reconoce que “las escuelas han sido el último eslabón en la cadena burocrática. Las exigencias administrativas que deben atender (entre otras realidades de las escuelas) limitan severamente su capacidad para llevar a cabo las tareas pedagógicas” ... se han producido dinámicas indeseables como la subordinación de lo pedagógico, la burocratización, la falta de contextualización o pertinencia de las acciones, la superposición de tareas, el uso ineficiente del tiempo en el aula y en la escuela, la ausencia de una visión estratégica, orientada hacia las prioridades educativas y, en consecuencia, la frustración personal y colectiva en las comunidades escolares (SEP, 2017).

Así mismo, establece que las zonas escolares de supervisión, cuyo principal propósito es “fortalecer el funcionamiento y la organización de las escuelas, a través del impulso...al liderazgo

directivo, el CTE y el trabajo colaborativo de la comunidad escolar, considerando la autonomía de gestión” (SEP, 2017) *requieren reflexionar sobre su práctica para transformar a sus integrantes y sus acciones para lograr organizar a las escuelas que están bajo su liderazgo en Comunidades de Aprendizaje.*

Para tal efecto se propone la organización de las zonas escolares como el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela SATE, entendido este como un servicio por medio del cual la supervisión de zona escolar, con la orientación y el apoyo de las Autoridades Educativas Locales, da coherencia y articula el trabajo técnico pedagógico que se desarrolla en las escuelas a su cargo y en cuyos lineamientos se menciona como uno de sus propósitos para su funcionamiento (que como se ha mencionado son los objetivos de las zonas escolares) “Fortalecer el funcionamiento y la organización de las escuelas, a través del impulso...al liderazgo directivo, el CTE y el trabajo colaborativo de la comunidad escolar...” (SEP, 2017).

En estos mismos Lineamientos Generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica, se propone como una característica de este servicio, el ser dialógico, al utilizar la discusión académica, el aprendizaje entre pares y el intercambio pedagógico como herramientas para ampliar la comprensión, la deliberación y la toma de decisiones orientadas hacia la mejora de las prácticas educativas y de los aprendizajes de los alumnos. (SEP, 2017). Como revisaremos más adelante, el aprendizaje dialógico es el principio fundamental de las Comunidades de Aprendizaje.

Por lo tanto, resulta necesario que los integrantes de las zonas escolares de supervisión cuenten con un espacio de reflexión en el que desarrollen prácticas que desde una perspectiva dialógica les permita fortalecer su gestión y los oriente para movilizar a sus colegiados hacia la verdadera formación de Comunidades de Aprendizaje, concebidas estas como un proyecto de cambio en la práctica educativa para responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que plantea la sociedad actual y a todas las transformaciones sociales que se están produciendo, en las que docentes, alumnos, familiares y otros miembros de la comunidad se enriquecen mutuamente en un intercambio de experiencias y conocimientos gracias al diálogo en condiciones de igualdad.

Los Centros de Maestros en la Ciudad de México

El proyecto de Centros de Maestros surge hace 20 años, con el objetivo de ser una instancia de formación y actualización para los docentes en servicio de Educación Básica, en la Ciudad de México existen 18 Centros organizados en 5 regiones (norte, sur, oriente, poniente y centro), en sus inicios, la formación para los docentes que se ofrecía en estos espacios, respondía a dos líneas; La primera atendía el programa de Carrera Magisterial, alineándose a los periodos y la oferta marcada desde la Dirección de Formación Continua, cabe mencionar que el programa de Carrera Magisterial permitía a los docentes mejorar sus condiciones salariales a partir de los resultados y puntajes obtenidos, por lo tanto, los grupos programados se saturaban y se requería el apoyo de asesores externos para cubrir la demanda de cursos. La segunda línea de formación era la llamada oferta de actualización, en estos periodos se programaban cursos que no tenían puntajes a Carrera Magisterial, pero que si respondían a los intereses y necesidades de profesionalización de los docentes.

Cuando me uní en 2010 a Centros de Maestros solo contaba con una plaza de 21 horas, y mi horario de trabajo era vespertino, como he mencionado en ese año nos desempeñábamos como Asesores Técnicos Pedagógicos y llevábamos acabo la impartición de los cursos de Carrera magisterial y los cursos de actualización. A mi ingreso en Centros de Maestros, el magisterio estaba pasando por un momento de transformación por la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en su vertiente del nivel de primaria. Como parte de los procesos de formación para capacitar a los docentes en la apropiación de la nueva propuesta curricular se estaban impartiendo los Diplomados de la RIEB en los 18 Centros del Distrito Federal, esta propuesta contaba con el aval de la Universidad Autónoma de México e incluía un documento de certificación por parte de la Universidad. Estuvo organizada en tres Módulos: Diplomado de 1° y 6° grados, Diplomado de 2°y 5° grados y Diplomado de 3 y 4° grados y se requirió la participación de un importante número para su implementación.

Desde ese momento hasta agosto del 2018, el plan y los programas de estudio 2011, son los documentos que orientan la labor de los docentes en servicio de Educación Básica, sin embargo, no ha sido sencillo consolidar-implementar dicha Reforma Educativa. En los poco más de 9 años que llevo en Centros, he acompañado en diferentes procesos de actualización y profesionalización a varios maestros, de diferentes niveles y funciones en una variedad de temáticas, todas fundamentadas en la propuesta curricular vigente, y en este proceso de

acompañamiento me he podido dar cuenta que no todos los docentes han logrado replantear y reorientar su práctica profesional para atender al enfoque propuesto en el programa 2011. Son varios, quienes continúan desarrollando en el aula las mismas estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en el modelo tradicional (más del corte conductista de repetición-memorización).

Cabe mencionar que el espacio de Centros de Maestros también ha pasado por transformaciones de nuestra función y de nuestra práctica, alineados a los cambios en la Política Educativa, ha sido necesario adaptarnos al nuevo rol que se nos ha asignado con la puesta en marcha de la Reforma Educativa de 2013. Continuamos siendo una instancia de acompañamiento y formación para docentes, apoyos técnicos pedagógicos y supervisores del nivel básico, pero nos hemos orientado más hacia los procesos de evaluación docente. En este sentido, nos ha correspondido formar a los docentes que fueron seleccionados para participar en la evaluación en cualquiera de sus concursos: ingreso, permanencia, promoción; orientándolos en cada una de sus etapas, con el objetivo de que obtengan resultados satisfactorios, en los términos marcados por la Ley General del Servicio Profesional Docente, publicada por el Diario Oficial de la Federación el 13 de septiembre de 2013. Así mismo, parte de nuestras tareas, están enmarcadas al proceso de Tutoría para los docentes de Nuevo Ingreso, en esta línea nos corresponde llevar a cabo el acompañamiento de los tutores que por convocatoria deciden participar en la Tutoría, en su modalidad presencial o en línea; y orientar a los docentes y supervisores sobre las tareas académicas y administrativas que este proceso conlleva.

Nos ha correspondido también, acompañar como facilitadores y observadores a supervisores, directores y docentes en los diferentes momentos del Consejo Técnico Escolar, en la organización entre supervisores, la toma de acuerdos en Zona y el desarrollo de compromisos en Escuela para su seguimiento.

Finalmente, en una línea más de nuestras actividades, continuamos apoyando a la formación académica de los docentes, mediante un programa de actualización que se lleva a cabo en distintos periodos durante el ciclo escolar y, en los que se desarrollan cursos de temáticas diversas con el objetivo de fortalecer la práctica educativa de los participantes, la oferta en su mayoría son procesos de formación en línea, lo cual también ha implicado un cambio en los docentes y la manera en cómo se actualizan.

Estas nuevas tareas que hemos asumido, me ha permitido estar de forma más directa y cercana acompañando a los diferentes actores educativos y adquirir una participación más estrecha con ellos desde sus contextos, teniendo así la posibilidad, de ser testigos de la forma en como las escuelas y las diferentes instancias educativas, se organizan, toman decisiones y diseñan su Ruta de Mejora Escolar. Es gracias a esta cercanía y vinculación que he podido observar que, lo que se venía planteando desde la RIEB y el programa 2011, y los postulados del Nuevo Modelo Educativo que inician su implementación en 2014, distan mucho de la realidad en las escuelas. En las escuelas no se está logrando que los docentes dialoguen, en el sentido extenso de la palabra, que compartan entre si las estrategias que les ha dado resultado, que colaboren y participen hacia el logro de metas comunes construidas a partir de identificar y reconocer aquello que está haciendo falta, que tomen decisiones en consenso y que identifiquen en el director a un líder académico y una figura de apoyo.

No omito mencionar que mi formación no es pedagógica, soy egresada de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, con experiencia en la consulta clínica, como he mencionado tengo 10 años trabajando en la Dirección de Actualización y Centros de Maestros y he desempeñado diferentes funciones, actualmente ocupo el cargo de Coordinadora General de uno de los 18 Centros de Maestros de la ciudad de México, el Centro de Maestros Gregorio Torres Quintero, ubicado en Sur 65-A #3228, col. Viaducto Piedad, Alcaldía de Iztacalco. En el centro brindamos apoyo, asesoría y acompañamiento a las diferentes figuras educativas en su esfera pública del nivel básico, y atendemos georreferenciadamente a 68 zonas de Supervisión de los diferentes niveles de las alcaldías Benito Juárez e Iztacalco.

El personal académico del centro es de 5 docentes de diferentes especialidades: tres docentes con formación inicial en la carrera de psicología, un docente con formación inicial en la carrera de Educación física y una docente de formación en Educación Especial que también se desempeña como directora de una UDEEI, también contamos con la colaboración de un personal administrativo con formación docente (de la asignatura de español a nivel secundaria).

Como equipo de trabajo llevamos colaborando poco más de dos años, la diferencia de áreas de profesionalización, experiencias diversas e incluso diferencias de edad, nos han permitido atender las nuevas actividades y necesidades de formación de los docentes usuarios de manera oportuna, así como nos ha permitido fortalecernos como equipo, en un aprendizaje permanente. En este sentido, la trayectoria académica y la experiencia de trabajo con los colectivos escolares

nos permite tener herramientas para reconocer lo que ocurre en las escuelas.

Con esta revisión de la política educativa, tanto en el ámbito internacional, nacional y su ejecución a nivel local, se logra evidenciar que a pesar de los esfuerzos y de las políticas no se ha consolidado a las Escuelas como esos espacios de formación y de aprendizaje que están dibujados en las diferentes Reformas. Es importante revisar lo que ocurre al interior de los espacios educativos para promover un cambio desde el interior, que fomente una corresponsabilidad en lo referente a la organización y en cuanto a la participación y toma de decisiones, que involucre a toda la comunidad educativa y fomente una corresponsabilidad que realmente responda a las necesidades educativas y de formación de los alumnos.

La tarea educativa es más profunda que simplemente reproducir lo que está establecido en un programa de estudios. La tarea educativa debe de responder a los cambios que se han introducido en la forma de vivir y convivir entre los ciudadanos de la nueva era global, que han generado la necesidad de establecer también una escuela diferente, diversificar sus formas de organización y de generación de aprendizajes, rebasando la costumbre de que unos cuantos sean los que toman las decisiones, así como las formas de trabajo individualista con procesos de evaluación impositivos y lineales entre otras cosas, que han ido en perjuicio de los logros educativos. El enfoque de Comunidades de Aprendizaje tiene mucho que aportar en este sentido, y se observa como un enfoque con fundamento y rigor que ha dado resultados desde hace tiempo.

1.2 Descripción de la situación actual del tema educativo en México.

Es indudable que el Sistema Educativo Nacional (SEN) enfrenta grandes retos para que todos los estudiantes de educación básica logren consolidar los aprendizajes esperados. A pesar de los esfuerzos, en términos generales, las evaluaciones estandarizadas (nacionales e internacionales) aplicadas en México desde hace casi dos décadas muestran que una proporción considerable de los estudiantes de educación básica alcanzan bajos niveles de logro. (INEE, 2018)

Los resultados educativos de evaluaciones recientes como PLANEA Secundaria 2017, hacen evidente que a nivel nacional no se han alcanzado los objetivos propuestos en materia educativa. Los resultados de esta prueba, publicados en enero de 2018 manifiestan que, a nivel nacional en

Lenguaje y Comunicación, México se encuentra en el nivel I (el más bajo) donde se ubican el 33.8 % de los estudiantes; en el nivel II está el 40.1 %, en el nivel III el 17.9 % y el IV (el más alto) solo el 8.3 %. En Matemáticas, el 64.5 % de los alumnos se encuentra en nivel I (el más bajo), 21.7 % en el nivel II, 8.6 % en el nivel III y 5.1 % en el nivel I (el más alto). Al comparar los resultados de cada entidad consigo misma, entre 2015 y 2017, se observa que sólo en tres entidades se encuentran diferencias significativas en la mejora de los resultados, tanto para Lenguaje y Comunicación (Sonora, Zacatecas y Tamaulipas), como para matemáticas (Sonora, Tabasco y Zacatecas) (Educación, 2018).

Por su parte los resultados Nacionales de PLANEA Primaria 2018 publicados en noviembre de ese mismo año se observa que en Lenguaje y Comunicación el 49% de los estudiantes se ubican en el Nivel I (Insuficiente), el 33% en un Nivel II (de dominio básico), el 15% en Nivel III (dominio satisfactorio) y solo un 3% alcanza el Nivel IV (Sobresaliente). En Matemáticas los resultados arrojados por la prueba indican que el 59% de los alumnos alcanzaron un nivel de dominio insuficiente (Nivel I), el 18% está en un nivel de dominio básico (Nivel II), el 15% en un nivel de dominio satisfactorio (Nivel III) y solo un 8% alcanza el Sobresaliente (Nivel IV).

Estos resultados indican que hay importantes áreas de mejora, en relación con los aprendizajes de los alumnos, así mismo como parte de las conclusiones de los informes de resultados de PLANEA, el INEE señala que es primordial que las escuelas se adapten las necesidades de sus alumnos (INEE, 2018). Así, como lo señala Frida Díaz Barriga, cobran particular vigencia aquellas teorías y propuesta educativas referentes al aprendizaje significativo y al autoaprendizaje compartido que plantean que el aprendizaje es ante todo un proceso de construcción de significados cuyo atributo definitorio es su **carácter dialógico** y social.

En otro estudio, sobre cambios y tendencias en el aprendizaje, se encontró que en el periodo 2000- 2015 hubo una mejoría en los resultados de Lenguaje y Matemáticas a nivel nacional, y que la tendencia positiva más estable se presenta en los resultados de matemáticas.

El estudio muestra, además, que los resultados de ambas asignaturas o dominios mejoran a un ritmo lento tomando en cuenta el comportamiento nacional. Si bien es esperable un avance lento de los resultados considerando que las condiciones escolares y de contexto se mantienen relativamente estables, el ritmo de avance también invita a reflexionar acerca de la efectividad de

las políticas educativas orientadas a mejorar los aprendizajes, incluidas las de formación y desarrollo profesional docente. (Contreras Roldán Sofía, 2014).

Si se observan los resultados nacionales de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Educación, 2018) aplicada a estudiantes de educación básica en 2015 y 2017, se advierte que persisten los bajos niveles de desempeño del SEN y las brechas en los resultados de aprendizaje según el tipo de escuela (INEE, 2015d, y 2018 citado en (INEE, 2018)). Como se muestra en la siguiente tabla.

Tipo de Evaluación	Estudiantes con logro insuficiente (%)	
	Lenguaje y Comunicación	Matemáticas
PLANEA. Resultados nacionales 2015		
ELSEN. 6º de primaria	49.5	60.5
ELSEN. 3º de secundaria	29.4	65.4
PLANEA. Resultados nacionales 2017		
ELSEN. 3º de secundaria	33.8	64.5

Tabla 1. Resultados nacionales de PLANEA 2015 y 2017. Educación básica. Recuperado de Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica (INEE, 2018)

Respecto a la aplicación de las evaluaciones externas, estas se llevan a cabo solo en los niveles de primaria y secundaria, en preescolar no se realizan evaluaciones de este tipo, sin embargo, si se han realizado diversos estudios que demuestran la importancia de este nivel para la formación de los niños ya que sostienen que en los primeros cinco años de vida se forman las bases del desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social. Cursar una educación preescolar de calidad influye positivamente en el desempeño de los alumnos durante los primeros años de la educación primaria por tener efectos positivos en el desarrollo cognitivo, emocional y social.

Este es uno de los principales motivos por los que se decidió trabajar con docentes del nivel preescolar, ya que este nivel es la base de la educación básica y los maestros que desempeñan su labor en este grado, adquieren la responsabilidad de cimentar las capacidades, conocimientos, habilidades y valores que desarrollarán los alumnos en los niveles siguientes de su formación.

Por otro lado, el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) realiza encuestas de gran escala cuyo propósito se centra en conocer las condiciones de trabajo de los docentes y el ambiente de aprendizaje de los centros escolares. Este informe nacional es un esfuerzo colaborativo entre la OCDE, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), y en él se presentan los resultados de México en el estudio de TALIS de 2013, en el que se valoraron, además de escuelas del nivel secundaria, planteles de primaria y de educación media superior. (INEE, 2015)

TALIS 2013 revela datos importantes en relación con la participación de los docentes en acciones formativas. De acuerdo con el estudio, en México 9 de cada 10 docentes de primaria y secundaria reportan haber participado en alguna actividad de formación (97% y 96%, respectivamente). Estos porcentajes superan el promedio de los 34 países y economías que participaron en dicho estudio (en 7 puntos porcentuales en primaria y 8 en secundaria). (INEE, 2015)

TALIS 2013 indica que los cursos, talleres y programas de posgrado fueron las actividades formativas en las que los docentes reportaron más participación. Al respecto, 91% de los docentes encuestados reportó haber asistido a cursos, mientras que 55% y 43% de los profesores de primaria y secundaria reportaron haber cursado algún programa de posgrado, respectivamente. Por último, dijeron realizar “investigación individual” 50% de los docentes de primaria y 51% los de secundaria (INEE, 2015)

En el mismo estudio se menciona que, entre las prácticas docentes menos realizadas por los profesores de primaria y secundaria, se encuentran la asistencia a reuniones de equipo, el intercambio de materiales de enseñanza con los colegas y el trabajo con otros profesores a fin de definir parámetros comunes para la evaluación de aprendizajes (INEE, 2015). Estas acciones están asociadas a la colaboración y el trabajo colegiado entre docentes, y se consideran necesarias para generar procesos reflexivos y de aprendizaje en la práctica docente y sobre ella. La poca regularidad de este tipo de prácticas, además, puede combinarse con carencias en las escuelas, formas de organización y gestión escolar, y un clima social que limiten las

oportunidades de formación de los docentes y su desempeño. En general, en TALIS 2008 y 2013 una proporción importante de los directores reportó que la enseñanza en sus escuelas presentaba dificultades relacionadas con la falta de personal calificado y de recursos para la adecuada operación de la escuela, así como con un clima escolar adverso, entre otros elementos (INEE, 2015).

Finalmente, las principales conclusiones de TALIS 2013 señalan con precisión otros de los problemas que las políticas de formación docente deberían atender...b) el tiempo que los docentes reportan destinado a su desarrollo profesional se desaprovecha si no se generan actividades y se impulsa la formación en temas de mayor impacto en la práctica docente, en la comunidad escolar y en el aprovechamiento de los estudiantes, y c) hay una urgente necesidad de superar los esquemas de capacitación y actualización ligados a incentivos económicos, pues éstos distorsionan la finalidad de la oferta de formación. (INEE, 2015)

Por su parte la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) es una evaluación a gran escala que diseña y desarrolla el INEE con el objetivo de conocer la medida en que las escuelas de educación obligatoria del país cuentan con condiciones básicas para su operación y funcionamiento, tales como infraestructura, mobiliario, materiales de apoyo educativo, convivencia y organización escolar. (INEE, 2016)

Las “condiciones básicas” se entienden como las características con que deben de contar las escuelas para asegurar que todos los niños, niñas y adolescentes puedan ejercer su derecho a la educación, en este sentido, ECEA se fundamenta en una perspectiva conforme a la cual el derecho a la educación se concibe como el derecho a aprender y no sólo a ir a la escuela.

Entre otros temas, ECEA 2014 captó la percepción de los docentes sobre las oportunidades de actualización profesional en la escuela, las estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente, así como la existencia del trabajo colegiado. Al respecto, a nivel nacional 70.6% de los docentes de primaria encuestados reportó que existían obstáculos dentro de la escuela para el trabajo colegiado. Los obstáculos que con mayor frecuencia se señalaron fueron la falta de tiempo para este tipo de trabajo y la carencia de espacios físicos para llevar a cabo las reuniones (INEE, 2016).

Por otro lado, entre las principales acciones que los docentes encuestados identificaron en su escuela para apoyar la formación y la actualización docente se encuentran, en primer lugar, la capacitación en las reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE) (84%) y los cursos o talleres impartidos por la supervisión u otras instancias (71%); en menor medida se señalaron la asesoría pedagógica por parte del director (35%) y del supervisor o asesor técnico pedagógico (ATP) (26%), así como los círculos de estudio (18%). (INEE, 2016).

Sobre las actividades de formación en las que participaban los docentes para actualizar y mejorar su práctica, 64% de los docentes encuestados mencionó los cursos, talleres u otras actividades ofrecidas por la instancia de formación de su entidad. Las actividades que organizaba la escuela, la supervisión o el propio docente se reportaron con menor frecuencia y en proporciones muy similares (47, 47 y 41%, respectivamente). (INEE, 2016)

En cuanto a las prácticas de observación en aula efectuadas por el director, el supervisor o el ATP, 21% de los docentes reportó que no se realizaban y 63% que sí se realizaban y se daba retroalimentación sobre lo observado. Adicionalmente, reportaron que, en promedio, el director les brindó asesoría tres veces durante el ciclo escolar, principalmente en temas como el trabajo organizativo (66%), recomendaciones didácticas (53%) y apoyo para la atención de estudiantes con dificultades de aprendizaje o comportamiento (51%). (INEE, 2016).

Como se observa, este estudio no sólo aporta información relevante para dimensionar las brechas en las condiciones escolares de distintos tipos de escuelas primarias, sino también para explorar la relación que guardan ciertos rasgos de la organización y la gestión escolar con las oportunidades de aprendizaje, tanto para los estudiantes como para los docentes.

Reflexionando sobre los resultados de los diferentes estudios que se mencionan, se identifica que los compromisos y los resultados educativos propuestos como objetivos nacionales no se están alcanzando, y estos se ubican muy por debajo de las metas establecidas, es decir los alumnos no están aprendiendo lo que deberían. Así mismo se identifica que como pendiente principal para la mejora de los resultados nacionales, es el impacto de la formación a los docentes que, a pesar de que manifiestan estar participando en procesos de formación y desarrollo profesional, estas no se ven reflejadas en la capacidad de los maestros para trabajar en equipo y de manera colegiada, y pareciera que la participación en dichos procesos está ligada al efecto económico que pueda representar más allá de la mejora de la práctica educativa.

Así mismo, de acuerdo con los estudios, se perciben carencias en la organización y la gestión escolar, limitando las oportunidades de formación docente y mejora de su desempeño. Por otro lado, también se observa que los docentes no cuentan con espacios para la formación, y los momentos que más se ocupan con este propósito son las reuniones de Consejo Técnico, con todas las limitaciones a las que ya nos hemos referido, o las asesorías por parte del personal de la zona de supervisión. Finalmente, una estrategia ligada a la mejora de la práctica como es la observación en el aula, no se lleva a cabo por parte de directores y supervisores, y cuando ésta se realiza el docente no tiene una retroalimentación que le permita identificar sus áreas de mejora.

Dado que el éxito de Comunidades de Aprendizaje es inseparable de su marco teórico: prácticas bajo una perspectiva dialógica (aprendizaje dialógico) resulta necesario identificar qué tanto los supervisores, ATP y directores establecen interacciones con todos los integrantes de la zona en las que se fortalezca el sentido de identidad y pertenencia de la comunidad para potenciar la participación y compromiso de todos sus miembros. Para este fin se llevó a cabo un cuestionario a 17 figuras educativas: 4 Supervisores, 3 ATP y 10 directores, que llevan colaborando con sus equipos de trabajo entre 6 meses a 6 años como se muestra en la siguiente gráfica.

Tiempo de convivencia	
Menos de 1 año	3
1 a 2 años	5
2 a 4 años	6
4 años o mas	3
Total	17



Tabla 2. Elaboración propia

En el cuestionario se abordó la percepción que tienen las figuras educativas en torno a la manera en cómo se relacionan con su equipo de trabajo y si el tipo de dialogo que se permea esta convivencia. Los resultados obtenidos se muestran a continuación:

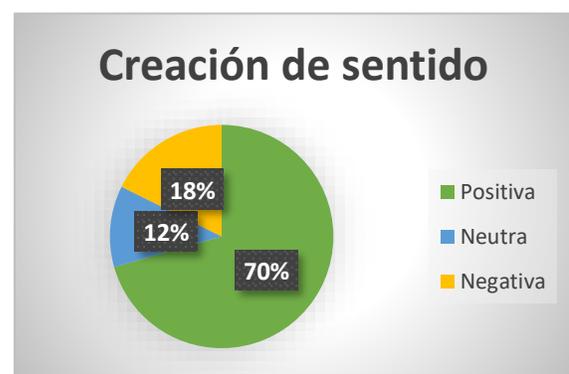
	PARTICIPANTES											
	Supervisor (4)			ATP (3)			Director (10)			TOTAL		
	Positiva	Neutra	Negativa	Positiva	Neutra	Negativa	Positiva	Neutra	Negativa	Positiva	Neutra	Negativa
Dialogo igualitario	2	1	1	1	2		3	4	3	6	7	4
Creación de sentido	2	1	1	1	1	1	9		1	12	2	3
Igualdad de diferencias	1	1	2	2	1		5	2	3	8	4	5
TOTAL	11	4	1	6	5	1	26	11	3			

Tabla 3. Elaboración propia

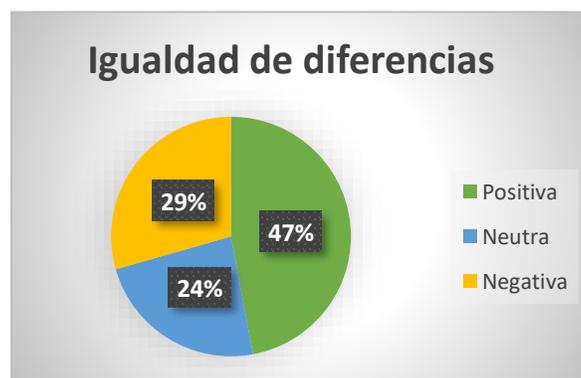
Respuestas brindadas por los participantes a cada principio del aprendizaje dialógico que abordo el cuestionario, de acuerdo con la forma en cómo perciben las interacciones con su equipo de trabajo, y con su jefe inmediato.



Gráfica 1. Elaboración propia



Gráfica 2. Elaboración propia



Gráfica 3. Elaboración propia

1.3 Análisis de los resultados en materia educativa en México

De acuerdo a los resultados, se observa que la mayoría de los supervisores, ATP y directores, consideran que las interacciones y el dialogo que establecen se basa en los principios del aprendizaje dialógico, sin embargo, en las respuestas abiertas brindadas por ellos (en especial las hechas por directores) se enuncia que es importante que todas las personas estén incluidas, y sus voces sean tenidas en cuenta, es decir que los supervisores, ATP y directores reconocen que hay prácticas de imposición, de dialogo unilateral y de jerarquías verticales. También se menciona que no siempre es posible tomar acuerdos, ya que en ocasiones las zonas escolares no escuchan los diferentes puntos de vista y no se logra realmente un trabajo de colaboración en el que todos se involucren y participen.

Cabe señalar que se requiere profundizar en este estudio, sin embargo, si es posible mencionar que a pesar de que se lleva muchos años intentando transformar a las escuelas en espacios “orientados a mejorar la calidad y equidad de la enseñanza a través de un mayor compromiso de los profesores y de la comunidad educativa” (Diario Oficial de la Federación, 2014), esta transformación no se está logrando, y uno de los obstáculos más grandes en este camino se encuentra en las características de las interacciones que se dan en la comunidad educativa, y la manera en que cada actor se asume como responsable de lo que sucede dentro de los espacios educativos y de los logros alcanzados.

Recuperando todos estos datos se advierte que los bajos resultados educativos tienen un origen multifactorial, que depende en gran medida de políticas educativas ajenas a las posibilidades de los docentes, sin embargo, en lo que corresponde al trabajo de los colectivos escolares, también se observa un aspecto necesario de atender, la forma en cómo se organizan, se comunican, participan y se toman las decisiones en colegiado.

En este terreno, es importante que los supervisores , ATP y directores de las zonas escolares de supervisión, como los principales garantes del proceso formativo de los docentes cuenten con un espacio de dialogo y reflexión, donde las estructuras jerárquicas y burocráticas de organización sean reemplazadas por el trabajo colaborativo, el liderazgo compartido, la participación y la coordinación”, (Carmen Elboj Saso, 2002) que les permita identificar que la base para un trabajo grupal que realmente este orientado a identificar y establecer objetivos comunes en los que todos participen, se involucren y modifiquen su práctica a partir de la experiencia y el dialogo y la

reflexión, se fundamenta en los principios que describen a las Comunidades de Aprendizaje: el sentido de identidad y pertenencia a la comunidad, el aprendizaje dialógico y el diálogo igualitario.

1.4 ¿Qué situación problemática de mi práctica me gustaría cambiar?

Contrariamente a que, desde que se inició el planteamiento de la Reforma Educativa en 2013 y se publicará el acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar donde se establece que “la autonomía de gestión escolar debe entenderse como la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece” (Diario Oficial de la Federación, 2014), fortaleciendo el liderazgo del director y el trabajo colegiado del colectivo docente, son pocas las Escuelas que han logrado transformar sus prácticas para convertirse en espacios “orientados a mejorar la calidad y equidad de la enseñanza a través de un mayor compromiso de los profesores y de la comunidad educativa” (Diario Oficial de la Federación, 2014).

Esta situación de tropiezo se hace manifiesta en los Consejos Técnicos Escolares, en los que como personal académico del Centro de Maestros Gregorio Torres Quintero he participado desde hace más de un año, observó que estos espacios, que de acuerdo a los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica, debieran estar destinados a la definición de objetivos y metas de las escuelas y al seguimiento del logro de las mismas, a la toma de acuerdos y decisiones de manera colegiada, a la propuesta de estrategias de intervención con el fin de atender situaciones problemáticas identificadas; se observa una división de tareas que unos cuantos asumen, generando poco compromiso, participación y colaboración, donde no hay un reconocimiento objetivo de las áreas de oportunidad en términos de la práctica educativa, de las estrategias de enseñanza- aprendizaje y de lo que ocurre en el aula.

Lo mismo ocurre en los diferentes cursos en los que he participado como formadora, la principal referencia que tienen los docentes de la manera en cómo se organizan y se toman las decisiones dentro de los colectivos es de dificultad y tropiezo, derivado de muchas situaciones como la carga excesiva de tareas administrativas, la ausencia de objetivos y metas claras y la urgencia que enmarca a muchos de los procesos que se llevan a cabo en las escuelas, se invierte mucho tiempo en tareas administrativas que aportan muy poco al fortalecimiento académico, lo cual limita la posibilidad de proponer y llevar a cabo prácticas que les permitan implementar una pedagogía

transformadora, y en ocasiones, estos espacios de formación se convierten en espacios para la catarsis, obstruyendo la profesionalización docente.

En este sentido, se vuelve necesario que las figuras educativas, supervisores y ATP y directores, que tienen la misión de apoyar, acompañar y asesorar a las escuelas, se consoliden como una Comunidad de Aprendizaje que parte de la idea de que en todas las personas se pueden dar procesos de cambio. A través del diálogo y en interacción con los demás es cuando de verdad se logra crear canales para superar situaciones de desigualdad y/o de exclusión” (Carmen Elboj Saso, 2002)”. Así mismo es fundamental, que los integrantes de las zonas escolares de supervisión se reconozcan y se identifiquen, a partir de la vivencia, como un equipo consolidado que fortalezca su sentido de identidad y pertenencia como grupo, que trabaja y se organiza para el logro de un fin común establecido por todos y cada uno de sus integrantes, y así identifiquen las características, el funcionamiento y la organización de una Comunidad de Aprendizaje.

1.5 Pregunta de investigación

¿De qué manera fomentar el proceso para la formación de Comunidades de Aprendizaje desde la zona de supervisión que incida de forma directa en el fortalecimiento del sentido de identidad y pertenencia a la comunidad, el aprendizaje dialógico y el diálogo igualitario que se establezca entre el supervisor, ATP y director, para impactar en la mejora de su práctica educativa?

1.6 Objetivos

- Generar un espacio dirigido a supervisores, ATP y directores, desde la zona escolar, en el que se retomen los criterios que describen a las comunidades de aprendizaje, con la intención de que reconozcan e identifiquen las características de las interacciones que establecen con los diferentes actores educativos y, a partir de la vivencia, el dialogo y la colaboración reflexionen sobre los aspectos de su práctica que requieren modificar y mejorar.
- Que los participantes de los grupos dialógicos reconozcan que la importancia del trabajo colaborativo y la cohesión de los colectivos no solo radica en la mejora de los resultados, sino en la mejora de las prácticas educativas de los docentes y la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

- Favorecer que estas figuras reconozcan, identifiquen y dupliquen con sus colectivos escolares el funcionamiento y la organización de una Comunidad de Aprendizaje en la que todos sus miembros realicen acciones consensuadas, dirigidas a potenciar y desarrollar tanto el aprendizaje grupal como el individual a través del diálogo y venciendo las barreras jerárquicas.

1.7 Supuestos de intervención

- Las relaciones que se establecen entre directores, ATP y supervisores, son en su gran mayoría de tipo burocrático, en las que las jerarquías verticales obstaculizan el diálogo, la colaboración y la cohesión grupal, impidiendo que los colectivos se reconozcan como una comunidad e impidiendo la participación de todos sus miembros hacia el logro de objetivos y metas comunes.
- Los supervisores y ATP y directores de las zonas escolares, son las figuras educativas que desde su función tienen la misión de fortalecer el funcionamiento y la organización de las escuelas, por lo que se necesita que estas figuras educativas reconozcan que al fortalecer el sentido de identidad y pertenencia, el diálogo igualitario y el aprendizaje dialógico con los miembros de sus comunidades educativas, se propiciará una cohesión grupal que favorezca en las escuelas la toma de decisiones y la participación.
- Los supervisores, ATP de las zonas escolares y directores con la participación en el grupo de aprendizaje dialógico, tendrán las herramientas para movilizar a sus colegiados y propiciar que en estos se lleven a cabo acciones dirigidas a potenciar y desarrollar el aprendizaje permanente a través del diálogo igualitario.
- Los supervisores, ATP de las zonas escolares y directores, con la participación en el grupo de aprendizaje dialógico, lograrán transformar a sus escuelas, desde su estructura interna y sus relaciones, consolidándose como una Comunidad de Aprendizaje que reflexione sobre los aspectos de su práctica que requieren modificar y mejorar.

CAPÍTULO 2. REFERENTES TEÓRICOS, CONCEPTUALES Y METODOLOGICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

2.1 Referentes teóricos

La presente investigación pretende recuperar el fundamento teórico propuesto por Carmen Elboj Saso, I. P. (2002), sobre los principios básicos de las Comunidades de Aprendizaje y la puesta en marcha de una Comunidad de Aprendizaje, así como algunos de los fundamentos de las comunidades de práctica, como sustento primario de este trabajo y que trataremos de explicar a detalle a lo largo de este capítulo.

Para la elaboración de la propuesta de intervención se retoman los ciclos de indagación desde la perspectiva de Elliot (1993), por lo que se hace una descripción de su fundamento, sus características y las etapas de este proceso en espera contextualizar la línea que se siguió para la construcción de la propuesta de intervención que será descrita en su organización final en el capítulo 4.

Como fundamento metodológico se reconoce la investigación-acción-participativa propuesta por el psicólogo social Kurt Lewin (1946) cuyo sustento promueve la reflexión de la practica en los términos descritos por Donald A. Schön (1983), amabas propuestas se analizan en un apartado de este capítulo y se recuperan con la finalidad de lograr un ejercicio de indagación autorreflexiva como resultado de la propuesta de intervención.

2.1.1 Comunidades de Aprendizaje

Se entiende como Comunidad de Aprendizaje al “proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. (Valis, 2000, p.8). En este sentido, Carmen Elboj (2002) menciona que “Transformar una escuela quiere decir transformar su estructura interna, sus relaciones y su entorno al mismo tiempo y hacerlo de abajo arriba, como una propuesta colectiva, nunca impuesta. Las escuelas no son islas, por tanto, el cambio es un cambio que influye”.

Por su parte, Cesar Coll (2005) explica que, “el proyecto de Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de cambio en la práctica educativa para responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que plantean la transformación de sociedad industrial en sociedad informacional y todas las demás transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad actual” (Coll Salvador), 2005

Se basan en la acción coordinada de todos los agentes educativos de un entorno determinado, cada uno con su cultura, con sus saberes, con su visión del mundo que aporta y comparte con todos los demás por lo que es un *proyecto de transformación social y cultural*. La transformación de comunidades se basa en no aceptar la imposibilidad de cambio, tanto de las personas concretas como de las estructuras educativas internas de un centro o externas de un sistema educativo. Es también un *proyecto de centro educativo*. Toda la concepción de participación, del aprendizaje dialógico, de la relación con la sociedad es de aplicación general. Comunidades de aprendizaje es un *proyecto del entorno*. La transformación que se propone no afecta sólo al interior del aula o del centro educativo. Se refiere a toda la comunidad, en su relación con el centro y en su relación consigo misma en cuanto agente educativo. (Carmen Elboj Saso, 2002).

Las orientaciones pedagógicas básicas de comunidades de aprendizaje no son orientaciones de una didáctica concreta, sino las bases de una propuesta para asegurar el éxito académico de todos y todas. Como elementos pedagógicos se destaca la participación, la centralidad del aprendizaje, las expectativas positivas y el progreso permanente. Estas orientaciones son pautas muy generales dado que cada comunidad utiliza sus metodologías concretas. (Elboj Saso Carmen, 2003) y se describen a continuación.

Participación: Todas las partes comparten la meta global de la formación y todos participan activamente en la planificación, realización y evaluación de las actividades del centro. Se optimiza la utilización de los recursos mediante la planificación y la actividad conjunta. Se asume el papel de la gestión y la coordinación del proyecto por encima de la dirección unipersonal. (Elboj Saso Carmen, 2003)

Centralidad del aprendizaje: Lo fundamental en este proceso es conseguir que todos y todas desarrollen al máximo sus capacidades sin que las condiciones sociales externas limiten las expectativas de todos hacia la consecución de dichos logros. El aprendizaje dialógico promueve la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido y la solidaridad. No sólo se

trata de aprender, sino también de razonar y juzgar la información que se recibe. (Elboj Saso Carmen, 2003)

Expectativas positivas: Las comunidades de aprendizaje parten de altas expectativas hacia y de todos los involucrados; apostar por las capacidades que todos y todas poseemos es esencial para el éxito académico. (Elboj Saso Carmen, 2003).

El progreso permanente: Todo el proceso educativo y el proceso de transformación en una comunidad de aprendizaje han de ser evaluados constantemente por todas las personas implicadas en él. Es importante que en la evaluación del proceso no sólo emerjan los cambios importantes a introducir, sino que también se consideren positivas las transformaciones conseguidas hasta el momento. (Elboj Saso Carmen, 2003).

Para la puesta en marcha de una Comunidad de Aprendizaje se requiere de una planificación destinada a que todas las partes entiendan los objetivos y se comprometan en su realización. Este proceso se desarrolla a través de ocho fases que aseguran tanto la puesta en marcha como la continuidad del proyecto.

Las fases del proceso de transformación en una comunidad de aprendizaje se dividen en dos grandes períodos: puesta en marcha (un año aproximadamente) y consolidación (dos años), que se presentan en los párrafos siguientes. En primer lugar, para la puesta en marcha, los participantes deben entender qué es una comunidad de aprendizaje, reflexionar sobre los cambios de la sociedad actual, y sensibilizarse sobre la situación del centro, alumnado y familias, así como de las posibilidades de cambio. La única condición es la participación dialógica de todos y todas (alumnado, profesorado, familiares y entorno), y el entusiasmo.

Fases para la puesta en marcha (un año aproximadamente):

SENSIBILIZACIÓN

- **1 mes aproximadamente**
- Sesiones iniciales de trabajo con los diferentes agentes de la comunidad escolar.
- Estudio de la documentación entregada con posterioridad a las jornadas informativas.
- Comunicado sobre las conclusiones a las que ha llegado la comunidad.

TOMA DE DECISIÓN

- **Un mes**
- Decidir el inicio del proyecto con el compromiso de toda la comunidad educativa.

SUEÑO

- **Entre uno y tres meses.**
- Reunirse en grupos para idear el centro educativo que se desea.
- Llegar a un acuerdo sobre el modelo de centro que se pretende alcanzar.
- Contextualizar los principios de la comunidad de aprendizaje.

SELECCIÓN DE PRIORIDADES

- **De uno a tres meses**
- Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto.
- Análisis de los datos obtenidos.
- Selección de prioridades.

PLANIFICACIÓN

- **Entre uno y dos meses**
- Diseñar grupos de acción heterogéneos.
- Crear comisiones de trabajo para llevar a cabo el plan de acción de cada prioridad.

Tabla 4. Recuperado de (Carmen Elboj Saso, 2002)

Fases para la continuidad del proceso de transformación (dos cursos escolares):

PROCESO DE INVESTIGACIÓN

- Innovar para mejorar. Reflexión sobre la acción.
- Experimentación del cambio.
- Puesta en común de las experiencias llevadas a cabo y resultados.

PROCESO DE FORMACIÓN

- Formación solicitada por las comisiones de trabajo en función de los requerimientos del proceso.
- Formación de toda la comunidad de aprendizaje en núcleos de interés concretos.

PROCESO DE EVALUACIÓN

- Evaluación continua de todo el proceso.

Tabla 5. Recuperado de (Carmen Elboj Saso, 2002)

Cada una de las fases del proceso de transformación en una comunidad de aprendizaje implica tareas muy específicas para toda la comunidad, algunos de las cuales, se van construyendo en simultaneo. Dado el contexto de aplicación de esta investigación y el tiempo con el que se contaba para la misma, se advirtió poco viable llevar a cabo todas las fases, así como están planteadas en el cuadro anterior, en tal que fue necesario establecer una estrategia diferente para el trabajo con el colectivo escolar misma que se describirá en el Capítulo 3 de este proyecto.

Para la construcción de la propuesta de intervención de esta investigación, se reconoce que el aprendizaje dialógico es la base que sostiene a las Comunidades de Aprendizaje y se entiende como la herramienta clave para el aprendizaje, producto de las interacciones humanas, la comunicación y el dialogo (Carmen Elboj Saso, 2002)”, 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 (SEP, 2013).

Por lo anterior se retoman como fundamento para el desarrollo de la propuesta de intervención, dos de los principios del Aprendizaje Dialógico: el dialogo igualitario y la inteligencia cultural.

Dialogo igualitario. Se entiende que el dialogo es igualitario cuando todas las aportaciones e intervenciones son consideradas en función de la validez de los argumentos y no en función de las relaciones de imposición o de poder. Es decir, todas las aportaciones van a ser validas, independientemente de las personas de las que provengan, siempre y cuando se basen en argumentos. (SEP, 2013)

Este principio se refleja en los procesos de reflexión y toma de decisión sobre temas educativos, en los que todos los puntos de vista, independientemente de la posición de las personas que los emitan, se incluyen con la intención de llegar a consensos o de resolver conflictos: el dialogo es igualitario cuando las aportaciones de cada participante son valoradas en función de sus argumentos (pretensiones de validez) y no de quien lo dice (pretensiones de poder). (Carmen Elboj Saso, 2002)

El dialogo igualitario contribuye a democratizar la organización en el centro educativo, en la medida que permite la participación de todos los miembros de la comunidad en igualdad de condiciones.

Inteligencia cultural. El concepto de inteligencia cultural va más allá de las limitaciones de la inteligencia académica y engloba la pluralidad de dimensiones de la interacción humana: la inteligencia académica, la inteligencia práctica, así como la inteligencia comunicativa (flecha, 1997). Las habilidades prácticas son aquellas que se aplican para resolver una situación concreta en la vida cotidiana, incluyendo las que se aprenden observando a otros, o las que se adquieren a través de la propia acción. Las habilidades comunicativas no son excluyentes de las habilidades académicas o prácticas. (SEP, 2013)

Todas las personas tienen inteligencia cultural independientemente de su nivel educativo, lengua, nivel socioeconómico, cultural y rasgos identitarios (Flecha, 1997). El reconocimiento de la inteligencia cultural permite superar enfoques centrados en los “déficits” e ir hacia aprendizajes de máximos. Implica reconocer tanto en el alumnado como en sus familias, y especialmente en familias no académicas, capacidades que pueden transferirse al contexto escolar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. (SEP, 2013).

2.1.2 Teoría Social del aprendizaje

Por su parte, la Teoría Social del aprendizaje propuesta por Wenger, integra a la práctica, la comunidad, el significado y la identidad, como elementos interconectados que se definen mutuamente y que resultan necesarios para entender la participación social como un proceso de aprendizaje y conocimiento. (Wenger, 2001)

Menciona que una comunidad de aprendizaje solo será realidad en la medida en que sus miembros la consideren tal grupo de referencia y generen sentimientos, acciones y símbolos de identidad. La identidad supone igualdad de los miembros en cuanto a la legitimidad de la participación, pero al mismo tiempo diferencias en cuanto a las acciones que realizan y la posición periférica o central, en relación con los demás miembros del grupo (Wenger, 2001).

La identidad se expresa además en formas de comunicación específicas del grupo, símbolos y rituales que marcan las acciones y formas de aproximar los intereses individuales y colectivos. Un fuerte sentimiento de identidad en las comunidades de aprendizaje es al mismo tiempo premisa, resultado y garantía de la calidad de sus logros y la satisfacción de sus miembros. Con fundamento en lo anterior es que también se identificó importante retomar como fundamento para el desarrollo de la propuesta de intervención de esta investigación, los criterios de identidad y sentido de pertenencia a la comunidad.

Identidad y sentido de pertenencia a la comunidad

El sociólogo Manuel Castells (1997) sitúa a la **pertenencia** en un ámbito identitario que proporciona sentido y cobijo a las prácticas cotidianas en una especie de complicidad definida por lenguajes comunes. Se establecen entonces códigos específicos para la interpretación de la realidad, sistema de valores, patrones de conducta, estilos de vida y formas de pensar y de sentir que pautan las acciones del diario vivir en conjunto con los demás.

El antropólogo Marc Augé (1994) plantea que no hay **identidad** sin la presencia de los otros. No hay identidad sin alteridad. Lo que quiere decir que la identidad individual se construye a través de relacionarse con los demás y compartir significados y experiencias, de la misma manera que la identidad grupal se construye a partir de las interrelaciones grupales.

Tajfel (1978) define la identidad social como “aquellos aspectos de la imagen del yo de un individuo que se deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo o grupos sociales juntamente con el significado valorativo y emocional asociado a esta pertenencia (pág. 443).

Esta valoración propicia que en la medida en que las personas se sientan pertenecer a un grupo, se produzca una acentuación de la percepción de las semejanzas entre el individuo y el grupo y de las diferencias con los demás (Turner, 1990). Esto a la vez provocará que paralelamente se desarrollen actitudes y formas de comportamiento en función de esta pertenencia, la cual, las personas expresan mediante la creación de símbolos distintivos de identidad colectiva. Al respecto, Augé (1994) enfatiza que toda representación del individuo es necesariamente una representación del vínculo social que le es consustancial.

Un grupo está constituido por personas que se relacionan entre ellas por un sentido común de pertenencia. Esta relación implica un proceso de socialización dentro del cual, según Levine, Moreland y Ryan (1998) subyacen importantes procesos psicológicos como la identificación y el sentido de compromiso. A saber:

1. Identificación de los miembros con el grupo supone reforzar la influencia del grupo sobre los individuos y, en consecuencia, acentuar la dependencia de los miembros con respecto al grupo.
2. El compromiso se refiere a los sentimientos de vinculación de los individuos con el grupo, a la disposición de los sujetos a participar activamente en la organización del grupo y a la construcción de significados compartidos. Estos significados son los que literalmente, dan sentido, definen la identidad del grupo y propician la cohesión grupal.

2.1.3 Cohesión Grupal de Turner

En este punto, es pertinente acuñar la definición de cohesión de grupo aportada por Festinger (1950, citado por Turner, 1990) quien considera esta como “la resultante de todas las fuerzas que actúan sobre los miembros para que permanezcan en el grupo” (pág. 133). Por su parte Turner afirma que la cohesión no está basada en la atracción interpersonal (atracción entre los miembros como personas individuales únicas) sino en la identidad que une a los miembros en términos de su similitud grupal mutuamente percibida. Define el grupo social como resultados de una interdependencia tanto funcional como psicológica entre individuos, para satisfacer necesidades, metas y validar actitudes y valores.

El modelo de cohesión social de Turner (1990) explica el surgimiento de la identidad grupal a partir de la cohesión social. Según este modelo, si no hay cohesión social, no habrá identidad colectiva suficiente. Al no existir identidad colectiva, dominará la propensión al individualismo. De este modo, la cohesión de grupo es un síntoma y no una causa de la pertenencia al grupo. Ósea, hay cohesión porque hay pertenencia. Cuando se establece una identidad colectiva, al mismo tiempo se pautan patrones de conducta para diferentes actuaciones, para la conservación y el desarrollo del grupo, así como para la forma de relacionarse con otros grupos.

En esta misma línea, Vargas Alfaro (1999) plantea que las características comunes de los miembros de un grupo propician el auto reconocimiento, afianza los vínculos entre ellos y los hace más sólidos y coherentes tanto hacia adentro, como hacia afuera del grupo. Propone, además, que el sentido de pertenencia es el elemento movilizador de la actividad grupal por lo que es importante crear las estrategias necesarias para su efectiva construcción.

Entre las consecuencias positivas que tiene la cohesión en los grupos, puede resaltarse la satisfacción de los miembros del grupo, aumento de la atracción, unidad y compromiso con las tareas y aumento del rendimiento del grupo. Se presenta entonces un camino de dos vías: el sentido de pertenencia potencia la socialización y la cohesión grupal y a su vez, estas fortalecen el sentido de pertenencia.

2.2 La práctica reflexiva

Por otro lado, se espera que con el presente trabajo se logre generar un aprendizaje reflexivo de la práctica, entendida esta en los términos descritos por John Dewey (1933), como el modo de pensar que nos permite “revisar” nuestras ideas y tomar conciencia de ellas, reconocer y valorar nuestra forma de pensar; tomar conciencia de nuestro “estilo de pensamiento”, así como de los “aprendizajes realizados y en proceso”, su interpretación y valoración. Se espera establecer una relación analítica con la acción que se realiza y favorece el empleo deliberado, consciente, sistemático de nuestros recursos mentales en dirección a un propósito. Es un pensamiento instrumental y convierte los procesos espontáneos de pensamiento en una reflexión que guía la cognición hacia la acción. (Abella García, 2018)

Por su parte Donald A. Schön en *The Reflective Practitioner (El profesional reflexivo)*, recupera el término de reflexión de la práctica, como un análisis y propuesta global que orienta la acción para describir lo que él llama “el pensamiento práctico”. Propone la búsqueda de una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos que algunos profesionales llevan a cabo en las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores... (Schon, 1983)

La orientación práctica o reflexión en la acción en la que se sitúa el modelo de Schön (1983), surge como una respuesta a la necesidad de profesionalizar al maestro y como propuesta que tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico entendido como “superior” y una práctica de aula supeditada a éste. De acuerdo

con Schön (1983), se observa que buena parte de la profesionalidad del docente y de su éxito depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos de la realidad escolar. Schön(1983), estudia esta habilidad, entendiéndola como un proceso de *reflexión en la acción* y sitúa el conocimiento de este proceso como condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del docente ante problemáticas singulares. Este proceso reflexivo debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso – que debe ser semiautomático – de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz. (Domingo Roget, 2000). Es decir, se entiende que la teoría integrada únicamente en parcelas de memoria semántica aisladas no puede ponerse al servicio de la acción docente.

Schön (1983), diferencia tres conceptos o fases dentro del término más amplio de pensamiento práctico:

I. Conocimiento en la acción

Es el componente inteligente o mental encargado de la orientación de toda actividad humana, es decir, el que se encuentra en el *saber hacer*. Se trata de una acumulación de conocimiento tácito personal que se encuentra vinculado a la percepción, a la acción o al juicio existente en las acciones espontáneas del individuo. Es decir, un conocimiento implícito inherente a la actividad práctica que acompaña permanentemente a la persona que actúa.

En ese conocimiento en la acción Schön (1983), distingue básicamente dos componentes: por un lado, el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio científico en la universidad, lo que coloquialmente puede llamarse el *saber de libro* y, por otro, el *saber-en-la-acción*, procedente de la práctica profesional, y que es algo tácito, espontáneo y dinámico.

De este modo cada día cuando el docente se dispone a atender su tarea docente, va equipado, de todo un bagaje personal de conocimiento teórico, práctico, experiencial, vivencial, etc., fuertemente consolidado en el que también tienen espacio elementos inconscientes, prejuicios, recuerdos, vivencias personales, interpretaciones subjetivas, etc.

II. Reflexión en y durante la acción

Esta segunda fase corresponde a un conocimiento de segundo orden (el de primer orden sería el conocimiento en la acción), y también puede ser denominado metaconocimiento en la acción. Se trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. Schön (1983), explica este momento como un proceso de *reflexión en la acción* o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Viene marcado por la inmediatez del momento y la captación *in situ* de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo. Se trata de una reflexión que surge de la sorpresa ante lo inesperado – y que conduce a la experimentación *in situ* –, ya que, si no es así, las respuestas rutinarias y espontáneas que puedan surgirnos responden al conocimiento en la acción, no pueden catalogarse como reflexión en y durante la acción.

- 1 La reflexión en la acción cuestiona el conocimiento en la acción debido a que este tipo de reflexión tiene carácter crítico, provocado por una situación inesperada o no prevista que conduce ágilmente a buscar nuevas estrategias de acción o la reestructuración de las ya utilizadas, a la vez que ayuda a la comprensión de la situación o a modificar la formulación de los problemas.
- 2 La reflexión conduce a la experimentación *in situ*, y sobre la marcha. Esto significa reflexionar mientras está produciéndose la acción. Se idean y prueban nuevas acciones, se comprueban los nuevos enfoques – acabados de establecer de forma provisional –, así como también se verifica la nueva comprensión de la situación – también formulada de forma provisional. Y podemos apuntar que la experimentación *in situ* puede llevarse a cabo con el objetivo de llegar a resultados esperados, o en otros casos, con la intención de producir sorpresas que conduzcan a nuevas reflexiones y experimentaciones. Y todo esto se produce en espacios de tiempo muy reducidos, de manera que habitualmente el momento de la sorpresa casi se sobrepone con el de la interpretación de esta.

En este sentido, esta clase de conocimiento permite corregir, reorientar o mejorar sobre la marcha los planteamientos previos y la propia acción. Es un tipo de conocimiento es especialmente útil para aquellos profesionales flexibles y abiertos a la complejidad de las situaciones de interacción en la práctica, ya que deviene en un aprendizaje significativo.

III. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción

Esta fase final corresponde al análisis efectuado *a posteriori* sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Schön (1983), explica este proceso como el análisis que *a posteriori* realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor. Éste, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión. En este caso, el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada. Se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto.

Este tercer tipo de conocimiento también resulta imprescindible en el proceso de formación permanente del profesional práctico, ya que permite la puesta en consideración y cuestionamiento individual y colectivo de:

- I. Las características de la situación problemática considerada
- II. Los procedimientos que han entrado en juego en el diagnóstico y definición del problema.
- III. La determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que ponen en acción las decisiones tomadas.
- IV. Los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad vivida por el profesional práctico.

En todo caso hay que apuntar que estos tres componentes del pensamiento práctico no deben ser entendidos como elementos independientes entre sí, sino que, se necesitan mutuamente para garantizar una intervención práctica racional.

2.3. Investigación-acción-participativa.

Finalmente, la presente investigación está fundamentada en la metodología investigación- acción participativa, propuesta por el psicólogo social Kurt Lewin (1946). Desde esta perspectiva de investigación-acción, “concebida como una forma de contribuir al profesor a formalizar su conocimiento producto de su experiencia, hacerlo reflexionar sobre dicho conocimiento, “abriéndole así a nuevas ideas que le permitan mejorar el aprendizaje de sus alumnos”. Se busca que los supervisores, ATP y directores de la zona de supervisión, hagan un ejercicio de indagación autorreflexiva, y participen de manera activa con la finalidad de reflexionar sobre su práctica mediante los principios del aprendizaje dialógico y así poder intervenir en sus colegiados y organizarlos como una Comunidad de Aprendizaje.

De acuerdo con la propuesta de Latorre (2005) se entiende la investigación-acción como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión (Antonio, 2005). En este sentido la presente investigación se basará en esta visión in situ, donde se espera que los participantes logren generar una propuesta de intervención que les permita llevar a cabo una reflexión y análisis de su contexto y su actuar. Se espera propiciar en ellos autonomía y autodesarrollo profesional, adoptando esta metodología en su práctica.

Como rasgos más destacados de la investigación-acción se recuperan los siguientes:

- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).

- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

Los agentes involucrados en el proceso de investigación son participantes iguales, y deben implicarse en cada una de las fases de la investigación. La implicación es de tipo colaborativo. Requiere una clase de comunicación simétrica, que permite a todos los que participan ser socios de la comunicación en términos de igualdad, y una participación colaborativa en el discurso teórico, práctico y político es el sello de la investigación-acción. (Antonio, 2005).

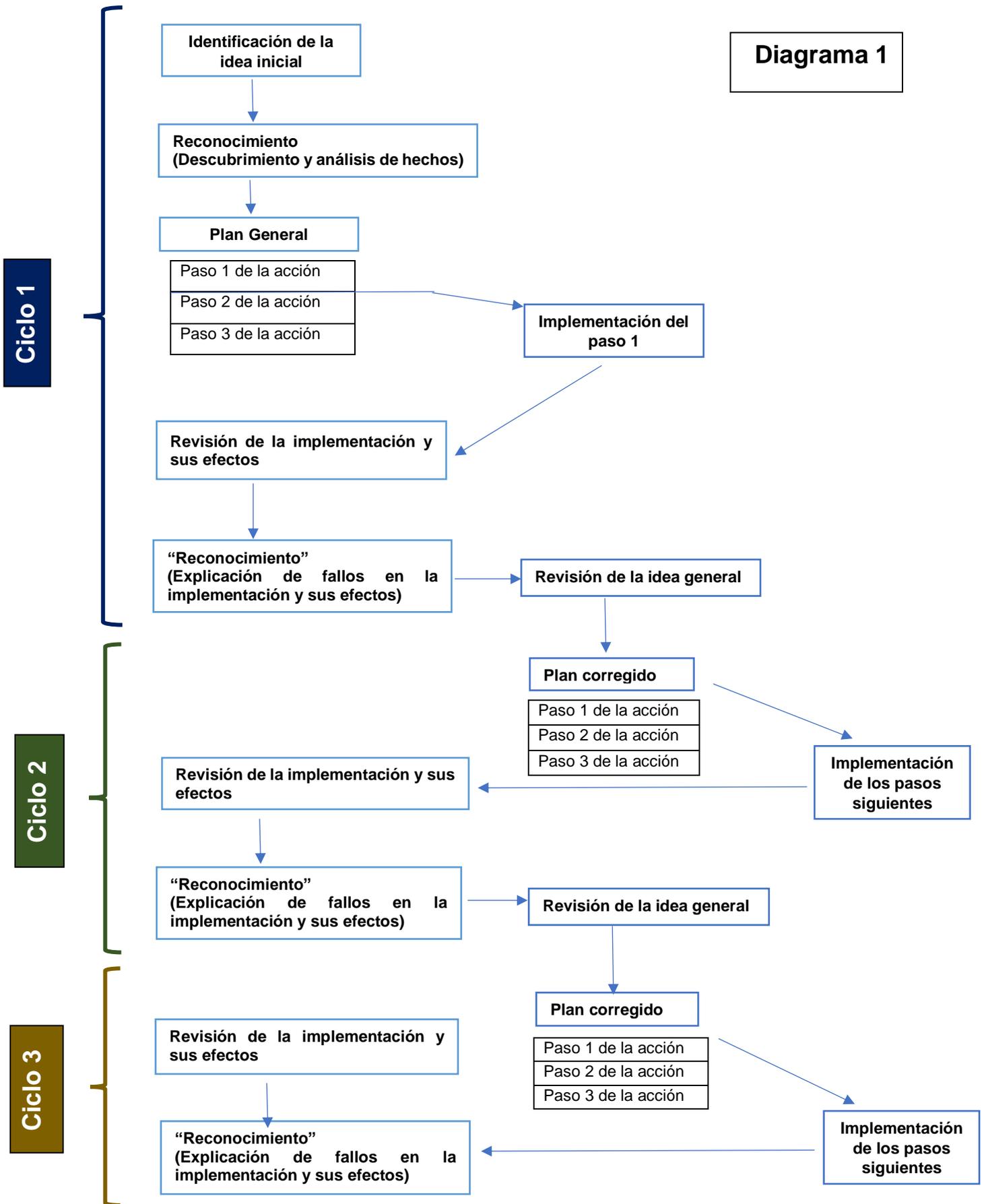
De este tipo de investigación se recuperan los ciclos de indagación como base metodológica para la construcción de la propuesta de intervención desde la perspectiva de Elliot en Latorre 2005 (Antonio, 2005). El modelo de Elliott toma como punto de partida el modelo cíclico de Lewin, que comprende tres momentos: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo; rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente.

En el modelo de Elliott (1993 en Latorre 2005) aparecen las siguientes fases:

- Identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar.
- Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.
- Construcción del plan de acción. Es el primer paso de la acción que abarca: la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información. Hay que prestar atención a:
 - La puesta en marcha del primer paso, en la acción.
 - La evaluación.
 - La revisión del plan general.

Elliott (1993) hace algunas críticas al modelo Lewiniano y remodela la espiral de actividades como muestra en el siguiente diagrama (Diagrama 1) recuperado de (Antonio, 2005):

Diagrama 1



2.3.1 Los ciclos de la investigación-acción

Como se señaló más arriba, la investigación-acción es de carácter cíclico. Realizar una investigación puede llevar un solo ciclo, pero la mayoría de las veces consume varios; todo dependerá del problema y del tiempo que se disponga para realizar el proyecto. Cuando la investigación-acción se ha institucionalizado, los ciclos de investigación-acción suelen transformarse en espirales de acción. Hay que tener presente que los ciclos ayudan a organizar el proceso, y menos a desarrollar explicaciones de nuestra práctica.

Por lo general, los ciclos de investigación-acción se transforman en nuevos ciclos, de modo que la investigación en sí puede verse como un “ciclo de ciclos” o como una “espiral de espirales” que tiene el potencial de continuar indefinidamente.

Se entiende a la investigación-acción como una “espiral autorreflexiva”, que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo, se hace de manera más cuidadosa, sistemática y con mayor rigor que en la vida cotidiana. (Antonio, 2005)

El plan incluye la revisión o diagnóstico del problema o idea general de investigación; la acción se refiere a la implementación del plan da acción; la observación incluye una evaluación de la acción a través de métodos y técnicas apropiados; la reflexión significa reflexionar sobre los resultados de la evaluación y sobre la acción total y proceso de la investigación, lo que puede llevar a identificar un nuevo problema o problemas y, por supuesto, a un nuevo ciclo de planificación, acción, observación y reflexión. (Antonio, 2005)

- **El plan de acción. Iniciando el proyecto de intervención:**

Como señala Elliott (1993), el proceso se inicia con una “idea general” cuyo propósito es mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional; identificado el problema, se diagnostica y, a continuación, se plantea el objetivo y la meta de la acción o acción estratégica.

El mismo punto de vista tiene Kemmis (1984 en Antonio 2005), cuando al enfocar el problema o foco de estudio, plantea tres preguntas:

- ¿Qué está sucediendo ahora?
- ¿En qué sentido es problemático?
- ¿Qué puedo hacer al respecto?

El plan de acción corresponde a la primera fase del ciclo. Dentro del plan de acción podemos considerar, al menos, tres aspectos: a) El problema o foco de investigación, b) el diagnóstico del problema o estado de la situación y c) la hipótesis de acción o acción estratégica. (Antonio, 2005)

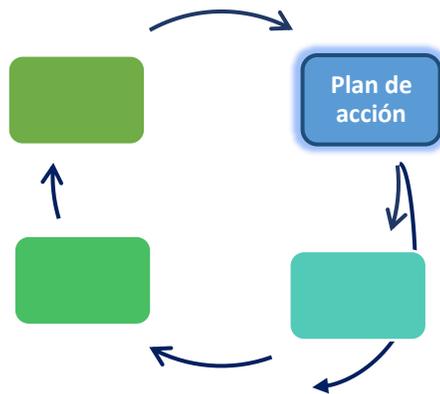


Fig.1 Adaptado de (Antonio, 2005) p.p.42

1. El problema o foco de investigación: Un proyecto de intervención se inicia con la búsqueda o identificación de un problema, sobre el que pueda actuarse, y que podría expresarse en la siguiente pregunta: ¿qué situación problemática de mi práctica profesional me gustaría mejorar? Lo importante es identificar un área que deseemos investigar y estar seguros de que es posible cambiar alguna cosa, puede ser a partir de algo que ocurre en nuestros espacios educativos y desearíamos cambiar. Para ello se propone organizar las ideas en un cuadro como el que sigue:

Identifique algunas áreas en las que usted podría mejorar la situación de clase siguiendo la matriz que viene a continuación; las áreas pueden ser generales o muy específicas.

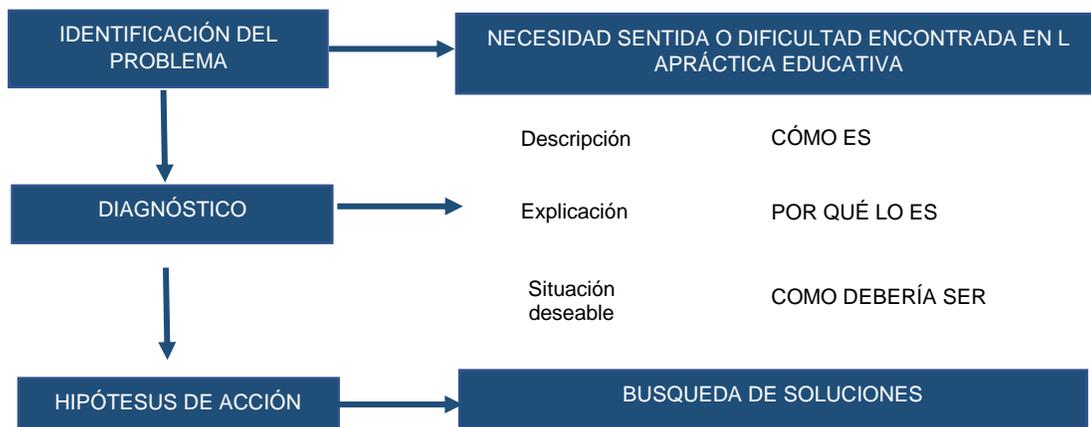
	Áreas de mejora	¿Podría la investigación ayudar?
1		
2		
3		

Cuando haya elaborado la lista, pregúntese si son problemas que se pueden investigar. Tome alguna de las áreas que usted ha señalado y vea si puede generar algunas preguntas sobre los tópicos señalados. Si le es difícil generar preguntas, trate de relacionar el tópico con las palabras-cuestiones: ¿Quién?, ¿A quién?, ¿Qué?, ¿Por qué?, ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Cómo?

Tabla 6. Recuperado de (Antonio, 2005)

2. Diagnóstico del problema o situación: Identificado el problema, es preciso hacer un reconocimiento o diagnóstico de este. La finalidad es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual; obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción. Es importante hacerse preguntas como éstas: ¿Qué clase de evidencia puedo generar para demostrar lo que está ocurriendo? ¿Cómo puedo mostrar la situación actual a otras personas? ¿Cómo puedo mostrar la situación actual antes de la intervención? (Antonio, 2005).

Para hacer el diagnóstico del problema se puede seguir las indicaciones que aparecen en el siguiente cuadro:



- Descripción del problema
 - ¿Cuál es el problema?
 - ¿En qué sentido es un problema?
 - ¿Cómo es percibido?
 - ¿Qué importancia tiene?
- Descripción del contexto en el que tiene lugar.
- Explicación del problema
 - ¿Por qué lo es?
 - ¿Qué ocurre?
 - ¿Dónde se origina?
 - ¿Cuáles son sus causas?
- Recogida y análisis de información sobre el problema.

Diagrama 2 Adaptado de (Antonio, 2005) p.p.44

3. El objetivo y la meta del proyecto de intervención: Una vez hecha la revisión documental, se estará en condiciones de diseñar el plan de acción, es decir, las acciones que se quieren introducir en la práctica profesional para mejorarla. Es un momento decisivo en el proceso; de cómo se arme el plan de acción dependerá en gran medida el éxito del proyecto de intervención. En la investigación-acción, la acción es el centro del proceso y la investigación se pone a su servicio. (Antonio, 2005).

El plan de acción es una “acción estratégica” que se diseña para ponerla en marcha y observar sus efectos sobre la práctica; el plan de acción es el elemento crucial de toda investigación-acción.

El plan o intervención se apoya en la comprensión obtenida del diagnóstico de la situación y de la revisión documental, en contraste con la acción como resultado del hábito, opinión o mero conocimiento. La acción estratégica es una forma de deliberación que genera «una clase de conocimiento que se manifiesta en un juicio sabio» (Kemmis, 1984, en (Antonio, 2005).

La búsqueda deliberada de información sobre la acción es esencial. Un criterio importante de la acción estratégica es el intento por comprender las condiciones en las que la acción tiene lugar: las relaciones entre las circunstancias, el contexto, la intención y la acción. En el caso de que el proyecto se realice en grupo, el plan detallará quién informa a quién y cuándo; la especificación de roles y metas; el calendario de reuniones, etc.

- **La acción**

Es la segunda etapa del ciclo y es el momento de poner en marcha la acción estratégica o el cumplimiento del objetivo y la meta de la acción planteada en la fase anterior. Es hora de pasar a la acción, la fase anterior supuso un esfuerzo en la reflexión y el discurso. Se pone en marcha el un cronograma o calendario que describe los pasos y tiempos que va a llevar implementar la acción estratégica.

Características de la acción

En la investigación-acción la observación recae principalmente en la acción; esto es porque el énfasis primario es sobre la acción más que sobre la investigación; la investigación es, así mismo, revisada, pero su función principal es servir a la acción.

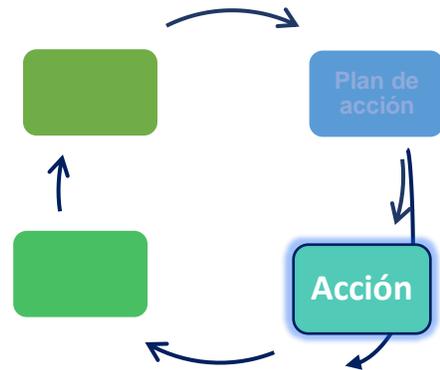


Fig.2 Adaptado de (Antonio, 2005) p.p.47

La acción es meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente; es una acción observada que registra información que más tarde aportará evidencias en las que se apoya la reflexión. Debemos considerar la observación como una realidad abierta, que registra el proceso de la acción, las condiciones en la que tiene lugar, y sus efectos, tanto previstos como imprevistos.

Control de la acción

Se debe ser sistemático en el control de la acción y en la generación sistemática de datos, es decir se requieren aplicar instrumentos de evaluación. Un importante resultado de la investigación-acción es el cambio que genera en la comprensión de la práctica profesional. Se necesita mostrar cómo ha ido ocurriendo el cambio describiendo el proceso. Ser sistemático en

la recogida de datos tiene importancia en diferentes aspectos del proceso de investigación; servirá para apoyar en el momento de la reflexión que se han generado evidencias sobre su práctica y ayudará a explicitar los puntos donde los cambios han tenido lugar. Ser sistemático significa que la recogida de datos se realiza conforme a un plan y los datos se utilizan para apoyar las evidencias de los cambios.

Cualquier tipo de dato no basta; sólo aquellos datos que permitan demostrar que realmente la situación está mejorando. El control de la acción debe proporcionar auténticas descripciones de la acción. Si controla la acción logrará obtener datos que podrá utilizar para proporcionar auténticas descripciones de la acción.

- **La observación de la acción**

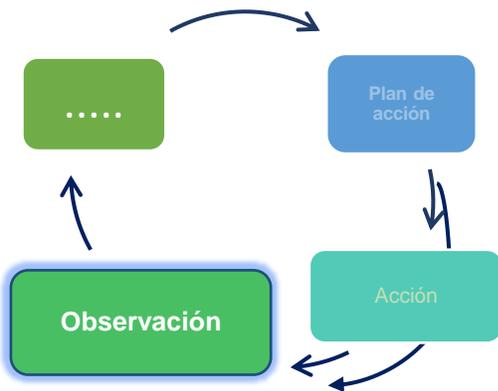


Fig.3 Adaptado de (Antonio, 2005) p.p.48

En este apartado se observan las directrices para llevar a cabo la tercera fase del ciclo de la investigación-acción: la observación. Se proporciona una guía para supervisar la acción, y procedimientos para documentar el proceso de la investigación. Así mismo, se indican algunos principios generales sobre cómo gestionar los datos, cómo recogerlos, algunas ideas sobre documentación, y cómo implicar a otras personas (amigo crítico, colegas, etc.) en el proceso de supervisión de la acción.

La observación recae sobre la acción, ésta se controla y registra a través de la observación y nos permite ver qué está ocurriendo. La investigación-acción prevé una mejora de la práctica profesional. Los datos recogidos en la observación nos permiten identificar evidencias o pruebas para comprender si la mejora ha tenido lugar a no. (Antonio, 2005)

La observación implica, en este sentido, la recogida de información relacionada con algún aspecto de la práctica profesional. Observamos la acción para poder reflexionar sobre lo que hemos descubierto y aplicarlo a nuestra acción profesional. Es en el imperativo de la observación donde la investigación-acción difiere de otras tradiciones de investigación. (Antonio, 2005)

Cómo supervisar y documentar su investigación-acción: principios generales

Finalmente es el momento de centrarse en cómo supervisar la acción, en los efectos o consecuencias de mejora que están ocurriendo. Observar y supervisar la acción es algo más que la simple recogida de datos; ante todo, es la generación de datos para reflexionar, evaluar y explicar lo ocurrido. La observación de la acción recae tanto en la propia acción (los cambios que se generan en su pensamiento y práctica profesional) como en la acción de otras personas (alumnado, colegas, etc.).

En esta fase del proyecto es importante recordar que:

- Se necesita utilizar técnicas de recogida de datos (observación) que evidencien la calidad del curso de acción emprendido.
- Se deben utilizar técnicas que pongan de manifiesto los efectos derivados de la acción, tanto los buscados como los imprevistos.

Evaluar el impacto y relevancia de las evidencias

Conviene hacer las siguientes preguntas: “¿Cómo puedo demostrar que ciertas cosas han ocurrido debido a la intervención? ¿Cómo puedo demostrar que la influencia de la intervención es la que está provocando el cambio? ¿Quién refrendará lo que digo? ¿Qué constituirá las pruebas o evidencias? ¿Cómo lograré demostrarlo?”

Es importante identificar qué características son necesarias para que un dato constituya una evidencia y piense en cómo podría presentarlo y extraer las características significativas de los datos que podrían ser utilizados como claros indicadores. Se requiere prestar especial interés cuando el material sean transcripciones de las reflexiones y opiniones de los participantes sobre si la situación ha mejorado o no.

Se requiere compilar las evidencias o pruebas en un registro sistemático para ello se puede elaborar un fichero con las evidencias o pruebas que se consideren importantes, fechado y codificado. Esta fase consiste en presentar las pruebas que demuestren que el cambio y la mejora han tenido lugar.

- **La reflexión**

La reflexión, en la investigación-acción, constituye la fase con la que se cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe y posiblemente al replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva. La reflexión constituye uno de los momentos más importantes

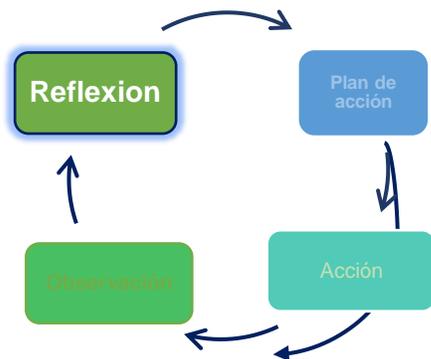


Fig.4 Adaptado de (Antonio, 2005) p.p.82

del proceso de investigación-acción. No es una fase aislada en el tiempo, ni algo que ocurre al final de la investigación, sino una tarea que se realiza mientras persiste el estudio.

Es el momento de centrarse en qué hacer con los datos; pensar cómo se va a interpretar la información, imaginar los distintos modos de interpretar los datos. Cabe mencionar que algunos investigadores piensan que han fracasado si los

resultados no han sido los esperados o la solución no ha funcionado. Esto no es así. Es importante distinguir entre la acción, que no siempre logra sus propósitos, y la investigación-acción, que puede demostrar el “significado” de una práctica para que otros puedan aprender de ella. Estamos buscando nuevos modos de trabajar, algunos funcionan mejor que otros. No siempre acertamos o lo conseguimos a la primera. Sabemos poco de cómo la gente aprende a tratar de mejorar su práctica. Hay que estar preparado para lo inesperado. (Antonio, 2005).

La reflexión o análisis de datos la entendemos como el conjunto de tareas -recopilación, reducción, representación, validación e interpretación- con el fin de extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación con los efectos o consecuencias del plan de acción. La tarea de analizar e interpretar da sentido a la información obtenida. Es una tarea que requiere creatividad por parte del investigador. En este sentido es un proceso singular y creativo, donde el componente artístico tiene un peso importante. (Antonio, 2005)

La reflexión e interpretación nos permiten indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorización sobre la misma. La reflexión es el proceso de extraer el significado de los datos; implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación. (Antonio, 2005)

CAPÍTULO 3.

LOS CICLOS DE INDAGACIÓN EN LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1 Lo que se planeó. Propuesta de intervención

En este capítulo se explica la ruta que se siguió para la elaboración de la propuesta de intervención, los fundamentos teóricos descritos en el capítulo 2 que se recuperan como sustento de esta y las decisiones que se fueron tomando en el camino para lograr conformar una secuencia de actividades que permitirán ofrecer una estrategia que resultara viable para las participantes y que permitiera al mismo tiempo, tener información sobre la forma en cómo se puede formar una Comunidad de Aprendizaje.

Para la elaboración de la propuesta de intervención se valoraron algunos aspectos que orientaron su organización final. Como se ha argumentado, el nivel preescolar tiene relativamente poco tiempo que se considera como obligatorio dentro de la Educación Básica y existe poca información institucional que refiera a los alcances en este nivel, por lo que, considerando la información de los capítulos 1 y 2 se identifica necesario trabajar con las figuras educativas de ese grado, con el firme convencimiento de que la educación preescolar representa el cimiento del desarrollo del aprendizaje de los alumnos y para el éxito en los niveles escolares posteriores. Así mismo, considerando el cronograma y los tiempos, se limitó el trabajo con una sola zona de supervisión del nivel preescolar: supervisor, ATP y directores

En los capítulos anteriores se expuso que no se llevaría a cabo la puesta en marcha de una Comunidad de Aprendizaje como esta descrita desde la visión de Carmen Elboj (2002). Para delimitar la propuesta de intervención se identificaron aquellos criterios que definen a las Comunidades de Aprendizaje y a las comunidades de práctica como pauta para el tipo de interacciones que se esperaba favorecer en el grupo dialógico de la zona de supervisión de preescolar que se esperaba formar.

Finalmente se llevó a cabo una adaptación del Modelo de Eliot (1993, en Antonio 2005) para la construcción de la propuesta de intervención, por ser una metodología viable en su aplicación al tener claramente definidas las etapas del proceso y por adecuarse a los objetivos de esta investigación.

Para la propuesta intervención se considera un plan de acción con un solo ciclo de indagación con las siguientes fases:

- Identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar.
- Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.
- Construcción del plan de acción. Primer paso de la acción que abarca: la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información. Se requiere prestar atención a...
 - La puesta en marcha del primer paso en la acción.
 - La evaluación.
 - La revisión del plan general.
- La reflexión. Constituye la fase con la que se cierra el ciclo y puede, aunque no se considera para esta propuesta, dar paso a la iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva

Por la fecha en la que se estableció el contacto con la zona de supervisión y se acordó dar inicio al trabajo, se llevó a cabo la adecuación del modelo de Elliot (1993, en Antonio 2005) para organizarse en 8 sesiones de trabajo, y estas se pudieran desarrollar antes del término del ciclo escolar. Cada una con un propósito y actividades específicas a fin de lograr que las participantes vivenciaran la construcción de un ciclo de indagación y al mismo tiempo, en la dinámica de trabajo de las participantes durante los grupos dialógicos, se fueran dando los criterios que describen a las Comunidades de Aprendizaje. Las sesiones de trabajo a su vez quedan establecidas en 3 fases: fase de sensibilización, fase de puesta en marcha y la fase de cierre. A continuación, se describen las sesiones de trabajo que conforman la propuesta de intervención.

3.1.1 Fase de Sensibilización

SESIÓN 1.

Propósito: Sensibilizar a los directores, apoyos técnicos y supervisor de la zona 210 de preescolar sobre los aportes que puede tener para el logro de los objetivos y metas funcionar como Comunidad de Aprendizaje.

Actividades:

1. Presentación del propósito del proyecto de intervención con el equipo de la zona Escolar 210 de preescolar.

1. Dar a conocer a los directivos, apoyos técnicos y supervisor el propósito del proyecto de intervención a partir de una breve exposición.
2. A través de una lluvia de ideas identificar con los participantes qué conocen sobre Comunidades de Aprendizaje.
3. Explicar de manera breve las características de una comunidad de Aprendizaje y la participación dialógica.

2. Actividad de reflexión: Implementar con los participantes una actividad de reflexión sobre la forma en cómo se lleva a cabo la toma de decisiones y el dialogo, y si este tipo de comunicación está permitiendo una toma de decisiones en colaborativo.

- Leer en voz alta para todo el grupo el siguiente caso:

Cada uno de ustedes representa a sus diferentes escuelas, porque son las “mejores”. Cada uno fue seleccionado para viajar a Holanda y presentar en un coloquio la experiencia de sus escuelas y los logros que se han tenido a partir de su intervención como directores (TODOS TIENEN QUE VIAJAR A HOLANDA). Llegan al aeropuerto con boleto en mano y resulta que el avión que partía para Holanda no puede salir por motivos de huelga de la compañía. La aerolínea les comenta que existe un viaje hacia Holanda efectuado por otra compañía aérea KML pero sólo hay 3 asientos disponibles. ¿Quién viaja? El avión sale en 15 min.

- Consigna: Llegar a un acuerdo para que antes de que el avión salga hacia Holanda haya tres candidatos definidos. Se tendrán en cuenta las siguientes reglas:
 - a. Cada uno debe argumentar su propósito de viajar a Holanda e intentar ir por todos los medios.
 - b. No se pueden argumentar problemas importantes de salud ni catástrofes a nivel mundial.
 - c. Para realizar el ejercicio primero dejamos 5 minutos para que individualmente cada uno prepare argumentos para convencer al resto del grupo.
 - d. Después, en grupo, tenemos que intentar convencer a los otros.

3. Cierre de actividad de reflexión: Después de dejar espacio suficiente para que cada integrante de la zona comente sus motivos por los cuales deben viajar, se orienta al grupo para definir 3 candidatos.

Una vez consensuada la elección, se hacen las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo llegaron a esa decisión?
2. ¿Fue sencillo, complejo?
3. ¿Notaron si todos se involucraron de la misma manera? (pedir a los participantes que reflexionen en lo individual)
4. ¿Mi participación fue propositiva para la toma de la decisión? (pedir a los participantes que reflexionen en lo individual)
5. ¿La decisión que tomamos fue a partir de los argumentos o solo para completar la tarea? (pedir a los participantes que reflexionen en lo individual)
6. ¿En algún otro momento en las reuniones en zona hemos tomado las decisiones de la misma forma? (pedir a los participantes que reflexionen en lo individual)

NOTA: Se comenta que el propósito del trabajo en Comunidades de Aprendizaje es fortalecer la participación de todo el equipo, generar una propuesta que busque atender alguna situación que se identifique en el colegiado y resolverla entre todos.

4. Se pide al grupo responder un cuestionario breve que pretende identificar las posibilidades para generar el proyecto de intervención basado en la propuesta de Comunidades se Aprendizaje. A continuación, se presenta el cuestionario.

Instrucciones: De manera descriptiva, clara y objetiva se solicita dar respuesta a las siguientes preguntas.

- Describe de manera reflexiva las situaciones que consideras como “experiencias exitosas”, de manera precisa anota las acciones que se implementaron o se siguen implementando en torno a estas situaciones.
- Describe de manera reflexiva las situaciones que han representado mayor reto para su atención y/o seguimiento, de manera precisa anota las acciones que se han implementado o se siguen implementando en torno a estas situaciones.
- ¿Qué factores o elementos consideras que inciden de manera favorable para la toma de decisiones en las reuniones técnicas de zona?
- ¿Qué factores o elementos consideras que obstaculizan o impiden la toma de decisiones en las reuniones técnicas de zona?

Para finalizar la sesión se comenta que se hará un análisis de sus respuestas y se compartirá en la siguiente sesión de trabajo, con la intención de ir identificando las problemáticas que como zona reconocen que requieren atender y con ello dar inicio al proyecto.

SESIÓN 2

Propósitos:

1. Reflexionar con el personal de la zona la metodología para la construcción del proyecto de intervención para identificar las acciones a implementar.
2. Analizar los avances de la zona a partir de los resultados del cuestionario de necesidades y de las evaluaciones internas y externas e identificar una necesidad de intervención.

Actividades:

- Hacer una lectura dialógica con los directores, ATP y supervisor con la finalidad de explicar la metodología de Investigación-Acción de Elliot (1993, en Antonio 2005) y la estrategia que se llevara a cabo en las sesiones del trabajo que se espera implementar con la zona de supervisión.

1. Se reparte a cada participante una copia del texto del modelo de investigación de Elliot (1993, en Antonio 2005).
2. Se hace la lectura de cada párrafo, haciendo un alto en cada uno para identificar las ideas que las participantes recuperan del mismo, la opinión que tienen al respecto o las dudas de este.
3. Al término de la lectura se pide que alguna de las participantes explique lo que entendió de la metodología para puntualizar las 4 etapas del proceso y las implicaciones que cada una de ellas tiene. (Se apoya la explicación en los diagramas que se presentan en el texto).
4. Una vez establecida la metodología a seguir en la construcción de su proyecto. Se resalta que es importante que todas se involucren en las tareas que se llevaran a cabo ya que se pretende que como zona realicen un trabajo distinto, por lo que también será fundamental se observen como “docentes” independiente del cargo que desempeñan.
5. Con esta reflexión se pide que cada participante escribirá escriba en un postic el tipo de participación que identifica será importante manifieste cada uno para el diseño, la implementación y evaluación del proyecto de intervención, en otro postic escribirá un compromiso personal que establece para el diseño, la implementación y evaluación del proyecto de intervención y en un tercer postic pondrá algún aspecto de su participación que pueda identificar como un área de oportunidad para el diseño, la implementación y evaluación del proyecto de intervención.
6. Los postic se pegan en una pared a la vista de todos. Se leen en voz alta y se pide que cada uno reflexione para sí mismo en el tipo de actitudes se tendrían que ir modificando

en el grupo para lograr un verdadero trabajo colectivo y formarse como una Comunidad de Aprendizaje.

- Recuperar del Modelo de Elliott (1993, en Antonio 2005) la primera etapa del ciclo: el PLAN DE INTERVENCIÓN. Que a su vez incluye tres aspectos:
 - El problema o foco de investigación.
 - El diagnóstico del problema o estado de la situación.
 - El objetivo y la meta de la acción o acción estratégica.

Se comenta que en este momento vamos a trabajar sobre el primer aspecto: Definir el problema.

- Para Iniciar con la identificación de la idea general (problema) para el proyecto de intervención, se enuncia que harán una descripción e interpretación del problema en el que quieren incidir para ello:
 - Se presenta a la zona el análisis de los resultados del cuestionario de necesidades y de las evaluaciones internas y externas aplicadas por la zona que se elaboró en la sesión 1.
 - Reflexionar sobre los resultados con mayor porcentaje de requerir seguimiento, a partir de compartir las estrategias que se han llevado a cabo, los avances que se han tenido y las posibles causas que han obstaculizado el logro de las metas o la mejora.
 - A partir de la reflexión y la argumentación, definir a manera de consenso, una sola problemática para incidir, identificando a profundidad *¿Cuál es el problema?* Para identificarlo se propone que trabajen en grupos de 3. Cada grupo anotará en un rotafolio sus respuestas a las siguientes preguntas:
 - *¿Qué situación problemática de mi práctica profesional me gustaría mejorar? (A partir del análisis que se hizo de los resultados)*
 - *¿Qué está sucediendo ahora?*
 - *¿En qué sentido es problemático?*
 - *¿Realmente puedo hacer algo sobre esta situación? (Ser realista, no se puede cambiar el mundo, pero se puede cambiar algo de sí o de su entorno).*

- *¿Qué puedo hacer al respecto?*
- Cada triada presenta sus respuestas.
- Al finalizar se espera identificar puntos de coincidencia que permitan en colegiado tomar la decisión sobre que problemática quieren incidir con su proyecto de intervención.
- Para finalizar la reunión de trabajo se recupera nuevamente del Modelo de Elliot (1993, en Antonio 2005) que el segundo aspecto del Plan de Intervención es la elaboración de un diagnóstico que permita identificar y describir (del problema elegido), como está la situación.
- Por lo que se pide que para la próxima sesión cada uno traiga información que sirva de evidencia para demostrar lo que está ocurriendo y hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual que sirva de punto de partida y de comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción.
- A manera de cierre de la sesión, se pide a las participantes que vuelvan a observar los postic de la actividad anterior, y que se tomen un minuto para pensar en el trabajo que acaban de desarrollar, ¿Algunas de esas actitudes que obstaculizan el trabajo se evidenciaron en esta actividad? ¿Alguna actitud fue mía? ¿Cómo puedo modificarla?

3.1.2 Fase de Puesta en Marcha

SESIÓN 3

Propósito: Elaborar un diagnóstico que permita identificar y describir (del problema elegido), cómo está la situación problema para establecer el objetivo y la meta del proyecto de intervención.

Actividades:

- Se recupera la información de la sesión anterior y se comenta que se espera tener un diagnóstico claro que permita identificar las causas de la situación identificada como problema a partir de la información que cada uno recupero.

- Se pide al grupo se organicen en equipos pequeños de tres personas para organizar la información que recabaron en un solo cuadro como el siguiente, por lo que tendrán que argumentar sus ideas y seleccionar solo la información que sea relevante para la descripción de problema.

Descripción del problema.	Descripción del contexto (momento) en el que tiene lugar.	Explicación del problema.
¿Cómo debería ser?		

Tabla 7. Recuperado de (Antonio, 2005)

- Concluido el cuadro, cada equipo comparte con el grupo la información que consideraron como el contexto del problema que esperan atender.
- De las participaciones se busca identificar los puntos en común reflexionando en torno a las causas en los que ellos como integrantes de la zona si pueden tener algún tipo de intervención para construir un solo diagnóstico. Por lo que deberán eliminar aquellas causas que salen de sus posibilidades de cambio, también es importante que seleccionen aquella información que les permita tener evidencias del antes de la intervención.
- Volviendo a la pregunta de recuadro *¿Cómo debería ser?*, pedir a los participantes que se imaginen la escuela que quisieran tener. Que recuerden cuando iniciaron su trabajo como directoras, como ATP o supervisora y piensen en los logros que esperaban obtener como resultado de su trabajo.
 - Para esta actividad, se pide a los participantes ubicarse en su asiento lo más cómodos posible, se hace con ellos un ejercicio de respiración a ojos cerrados y se les pide que recuerden el día que decidieron dedicarse a la docencia ¿Para qué querían ser maestros?, ¿Qué imaginaban de ser maestros?...tiempo después, ¿Cómo llegaron a ser directores?, ¿Qué esperaban de ser directores?, ¿Qué esperan que comenten sus alumnos, los docentes, los padres de familia de su trabajo el día que dejen de ser

directores?, ¿Qué esperan lograr durante su gestión?...poco a poco y a su tiempo, abran los ojos y recuerden lo que esperan que comenten, los que los conocieron, de su gestión. De esas ideas que les llegan a la mente vuelvan centrar su atención en la pregunta ¿Cómo debería ser?, y piensen en el problema a atender, ¿Qué cambios se requieren para lograrlo? (cambios a nivel personal, de actitud, de trabajo, como equipo de zona, etc.).

- Permitir la participación algunos de los integrantes del grupo de cómo se sintieron y que identifican. Comentar que para lograr lo que se proponen hay que empezar trabajando en conjunto como un solo equipo de zona, dando pasos pequeños, y para ello es necesario que tengan claro a donde quieren llegar.

Sesión 4.

Propósito: Elaborar el propósito y las metas de la propuesta de intervención, para que el grupo de común acuerdo, precisen que esperan lograr con la puesta en marcha de su proyecto.

Actividades:

- Recordar con el grupo la última actividad de la reunión anterior y orientar los comentarios hacia el papel fundamental que adquiere el verdadero trabajo colaborativo y lo necesario que es tener presión de lo que se quiere lograr.
- Con la información que tienen hasta el momento (Problemática a atender y diagnóstico) organizarse de la forma como el grupo considere necesario para elaborar el objetivo o los objetivos para su proyecto.
- Comentar con todo el grupo las propuestas de objetivos que formularon todos los pequeños grupos. Con todas las propuestas concretar un solo objetivo u objetivos, si así lo consideran, para la propuesta de intervención. Cabe enfatizar que en su redacción es importante que el objetivo sea claro, posible de llevarse a cabo y no muy extenso.
- Con el objetivo redactado, en la misma dinámica de organización para el trabajo, establecer una meta o máximo dos, de acuerdo con el objetivo establecido.

- Compartir con todo el grupo, las propuestas de metas que formularon todos los pequeños grupos. Después de escuchar cada propuesta redactar entre todos una sola meta, máximo dos metas para la propuesta de intervención.
- Verificar la coherencia entre el objetivo y la meta, así como la coherencia de ambos con la problemática identificada de la propuesta de intervención.
- Se propone hacer una lectura de todo lo que se ha construido hasta el momento por parte de algún voluntario. Se comenta que los demás participantes escucharan al voluntario y si en algún punto de la lectura identifican algún aspecto que se debe modificar lo anoten para que al finalizar se comente entre todos y si es necesario se modifique.
- Para finalizar la reunión se pide al grupo que uno por uno comente algún aspecto de su actitud que tuvieron durante la sesión y que permitió el logro de las actividades propuestas. También se pide que le comenten a su compañera a su lado izquierdo algo sobre actitud mostrada en la sesión que permitió el logro de las actividades propuestas.

Sesión 5.

Propósito: Elaborar la propuesta de intervención organizando las actividades, responsables y recursos para comenzar a tomar acuerdos para su implementación.

Actividades:

- Se reparte a cada participante una hoja. Se pide que con esa hoja de papel hagan una figura (lo único que pueden utilizar es la hoja de papel). Cuando cada uno tenga su figura hecha, se comenta que entre todos van a contar una historia. Deben seguir continuar donde el compañero anterior se quedó e incluir la figura hecha por cada uno en su relato.
- Cada uno sigue la secuencia del relato hecho por su compañero anterior hasta que participen todos.

- Al finalizar la historia, se pregunta que les pareció la actividad, que observaron de la participación de sus compañeros y de ellos mismos, etc. ¿Qué aspectos de la actividad pueden vincular con la tarea que llevaran a cabo en esta sesión, su planeación?
- Se comenta que en este momento del diseño del plan es muy importante hacer propuestas de acciones que no han sido implementadas antes para hacerlo se requiere que todos se involucren en su construcción.
- Se ponen en un lugar visible para todos, la problemática en la que esperan incidir, el objetivo que elaboraron y la meta.
- Con esta información se inicia el diseño de la propuesta de intervención:
 - Determinar las actividades
 - Determinar los responsables: ¿Se requiere alguna asesoría?
 - Determinar los materiales y recursos. ¿Se requiere algún insumo?
 - Determinar en cuanto tiempo o las fechas para su intervención. (Proponer un cronograma)

Para la elaboración del trabajo, permitir que los integrantes se organicen entre ellos, asumiendo de manera rotativa el liderazgo.

- Solicitar a los participantes hagan la lectura de las páginas 54 a 84 del texto de Latorre, Antonio. La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa y a partir del texto traer ideas para la elaboración de la estrategia de evaluación.

Sesión 6.

Propósito: Continuar con la elaboración de la propuesta de intervención organizando las actividades, responsables y recursos para incluir la estrategia de evaluación y tener las evidencias que permitan dar cuenta de los avances.

Actividades:

- Hacer una lectura compartida de los avances logrados en la sesión anterior y pedir a las participantes que tomen nota si tienen alguna duda o comentario con cualquiera de las actividades propuestas.
- Al finalizar la lectura compartir las observaciones. Si todo el grupo está de acuerdo en que alguna actividad se requiere modificar hacer los ajustes necesarios.
- Se pide a los participantes que elijan una pareja y respondan en una tarjeta a las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo puedo demostrar que ciertas cosas han ocurrido debido a la intervención?
 - ¿Cómo puedo demostrar que la influencia de la intervención es la que está provocando el cambio?
 - ¿Qué constituirá las pruebas o evidencias?
 - ¿Cómo lograré demostrarlo?
- Al terminar de responder las preguntas compartirlas con el grupo y reflexionar sobre la importancia de elaborar para cada una de las actividades propuestas alguna evidencia que les permita tener información sobre el proceso completo al término de la implementación de su aplicación.
- Recordar que al finalizar la implementación del proyecto se necesitará mostrar cómo ha ido ocurriendo el cambio, describiendo el proceso. Por lo que necesitan ser sistemáticos en la recogida de datos ya que servirán para apoyar en el momento de la reflexión como evidencias sobre su práctica. También les ayudará a explicitar los puntos donde los cambios han tenido lugar. Por lo que se necesita un plan para recoger los datos (evidencias).
- Pedir a los participantes recuperen el texto de Latorre, Antonio (Antonio, 2005). La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa. De la lectura que hicieron que cada uno que comente, de acuerdo con la propuesta de intervención que han generado, qué tipo de instrumento o instrumentos les parecen los más pertinentes para dar seguimiento, obtener información y dar cuenta del avance. Argumentando su postura.

- Una vez escuchadas las participaciones de todos, en colegiado elegir las técnicas e instrumentos que se utilizaran para dar seguimiento a la estrategia de intervención.
- Organizarse como grupo para la elaboración de los instrumentos asignándose tareas cada uno o en equipo, de acuerdo con lo que observen mejor.
- Compartir los instrumentos elaborados y hacer observaciones a las propuestas. Si identifican algún aspecto que se necesite modificar realizar los ajustes necesarios.
- Agregar a lo que llevan de la planeación, los momentos de seguimiento y evaluación considerando el tiempo, las acciones y los materiales que se necesitaran para su aplicación.
- Se comenta que con las actividades que se han elaborado hasta el momento se concluye el diseño del plan de intervención. Lo que ha requerido de la participación y de las aportaciones de todos. Se pide que se tomen un minuto para reflexionar en cómo se observaban cómo grupo al inicio de la primera reunión, cómo se observan hoy como grupo...han cambiado algo en cada uno. Permitir la participación de cada uno.

Sesión 7.

Propósito: Organizar la implementación de la propuesta de intervención para tomar los acuerdos que se necesitan para establecer fechas, responsables y materiales necesarios.

Actividades:

1. Dar lectura a la propuesta elaborada en su totalidad. Socializar cada actividad propuesta, el periodo o fecha, el responsable, los materiales y el instrumento de seguimiento.
2. Comentar si todos están de acuerdo en su versión final, si requiere algún ajuste y si cada uno identifica su participación y las tareas a asumir en cada momento.
3. Una vez analizada toda la propuesta de intervención. Considerar los detalles y gestiones necesarias previas a la implementación.

4. Comentar que la siguiente reunión será posterior a la implementación de la propuesta de intervención para la cual se requiere traer todos los datos recogidos con los instrumentos de evaluación y sus apreciaciones personales del trabajo.

....Implementación de la Propuesta de Intervención...

El tiempo para la implementación de la propuesta estará determinado por el colectivo, de acuerdo con las actividades diseñadas.

3.1.3 Fase de Cierre

Sesión 8.

Propósito: Analizar y reflexionar los resultados obtenidos con la propuesta de intervención para valorar el logro de los objetivos propuestos y la pertinencia de reorientar la estrategia o abordar otra problemática.

Actividades:

1. Pedir que cada uno comente sus apreciaciones sobre la puesta en marcha de la implementación ¿Cómo nos fue?
2. Al concluir la participación de todos comentar que la tarea para llevar a cabo en la sesión será analizar, interpretar y dar sentido a la información obtenida. Por lo que se necesita hacer un vaciado de todos los datos recogidos con los instrumentos de evaluación. Es decir que se requiere organizar, hacer gráficas, etc., con la información que obtuvieron.
3. Para la elaboración del trabajo, permitir que los integrantes se organicen entre ellos, asumiendo de manera rotativa el liderazgo. Las tareas para llevar a cabo son:
 - Recopilar, reducir y preparar la información para hacerla manejable y comprensible: Pueden empezar leyendo los documentos: entrevistas, notas de campo, diarios, etc.
 - Una vez que la información se ha categorizado y codificado, es el momento de presentar los datos y disponerlos de un modo ordenado. Disponer la información es

organizarla mediante algún formato espacial ordenado, como puede ser una gráfica, un diagrama o una matriz.

4. Interpretación de la información Una vez que completaron la tarea de organizar los datos en gráficos o tablas, cada grupo (dependiendo de su organización) presentara la información a manera de descripción y explicación tentativa de lo que ha ocurrido.

Nota: Explicar la acción significa que se busca identificar posibles significados, que se teoriza, se construyen modelos, que los resultados se vinculan a otros trabajos. Se realiza una descripción crítica., un análisis para dar respuesta al objetivo y acciones que plantearon en su propuesta.

5. Al concluir la participación de todos, así como está organizado el grupo hacer una reflexión dando respuesta a la siguiente pregunta: ¿en qué medida mejoramos nuestra comprensión de la situación problemática, nuestras prácticas, los contextos en las que éstas tienen lugar?, fijándonos no tanto en la calidad de los resultados como, sobre todo, en la calidad de los procesos que hemos generado.
6. Se presentan las reflexiones y se discute en torno a los diferentes puntos de vista.
7. Con la reflexión hecha de los logros alcanzados valorar la pertinencia de implementar una nueva estrategia en torno a la misma problemática o identificar un nuevo problema sobre el cual incidir.
8. Pedir al grupo que cada uno, en una sola palabra exprese como se siente con todo el trabajo que se realizó, desde que comenzaron las reuniones.
9. Como actividad final de los grupos dialógicos se solicita a los participantes que respondan un cuestionario que tiene el propósito de recabar la percepción que cada uno de ellos tiene sobre el trabajo que realizaron en todas las sesiones y la dinámica que se generó en estos grupos. También se solicita un voluntario para llevar a cabo con él una entrevista grabada para recuperar su opinión sobre el trabajo realizado en los grupos dialógicos.

CAPÍTULO 4. DE LA PLANEACIÓN A LA INTERVENCIÓN

4.1 Descripción de la intervención.

Para este capítulo se hace una descripción de cómo se fueron desarrollando las sesiones con las maestras que accedieron a participar en los grupos dialógicos. Para llevar el registro se contó con un diario de campo que permitió recuperar los aspectos más relevantes de cada una de las reuniones, resaltando aquello que denotara el tipo de dinámicas que se fueron presentando, así como los acuerdos y las decisiones que fue tomando el grupo. En esta descripción también se hace evidente que la propuesta elaborada no fue posible implementarla, así como se planeó, el avance del grupo fue el que determinó al final la ruta que se siguió.

Otro factor que limitó concluir las actividades como se diseñaron fue el tiempo, a pesar del interés y disposición por continuar, el cierre del ciclo escolar cortó la aplicación del plan, si bien se tuvieron la cantidad de reuniones previstas, los avances de cada reunión no permitieron marchar conforme el cronograma. Sin embargo, con la información recabada si se logran observar los propósitos de la intervención.

La implementación de la propuesta de intervención se llevó a cabo en la Zona Escolar 210 del nivel Preescolar, ubicada en Bolívar 11102, col. Periodistas, C.P. 03620 de la Alcaldía Benito Juárez. Se trabajó con el personal de la zona escolar: la supervisora, ATP y directoras, en total 7 figuras educativas, teniendo una variación de asistencia de 3 a 7 participantes por sesión, durante los meses de abril a junio de 2019.

Cabe mencionar que todas las participantes fueron mujeres, de edades diversas que fluctuaron de entre los 38 a 50 años, con diferentes años de servicio y algunas ya con bastante tiempo en la función directiva y una con solo 3 años en esa función.

Para llevar a cabo la implementación de la propuesta, se comentó que la participación debía ser voluntaria, solo aquellas que tuvieran interés y realmente estuvieran dispuestas a colaborar en las sesiones. Así mismo se especificó que se necesitaría de al menos dos horas para cada reunión. Aunque se tenía una planeación de actividades para cada sesión, se acordó que por ser un espacio de ellas y para sus avances, el tiempo de cada reunión variaría de acuerdo con el desarrollo y necesidades que en el momento fueran surgiendo y se estableció como medida,

respetar el horario de inicio, dado que se contaría con pocas reuniones, por estar muy cercanos al cierre del ciclo escolar 2018-2019 y por tratarse de escuelas con calendario de 185 días (cuyo término de actividades escolares concluye anticipadamente).

Para la dinámica de trabajo en las sesiones se determinó como principio el aprendizaje dialógico, que propone que las interacciones que se dan en condiciones de igualdad son las que posibilitan que las aportaciones de todos sean escuchadas, sin importar la jerarquía o la experiencia. Por lo que se estableció que durante las sesiones hicieran a un lado la función que cada una desempeña y se permitieran simplemente aprender del otro y escucharse.

A continuación, se describe lo ocurrido en cada una de las reuniones que se llevaron a cabo con el personal de la zona. Se anexan los propósitos de cada sesión para que se observen los ajustes que se hicieron debido al avance de las docentes.

4.1.1 Fase de Sensibilización

Sesión 1. Presentación de la idea

Propósito: Sensibilizar a los directores, apoyos técnicos y supervisor de la zona 210 de preescolar sobre los aportes que puede tener para el logro de los objetivos y metas funcionar como Comunidad de Aprendizaje.

Fecha: 05 de abril de 2019

Horario: 08:30 a.m. a 10:00 a.m.

Sede: Zona Escolar 210 de Preescolar.

Bolívar 11102, col. Periodistas, C.P. 03620, Alcaldía Benito Juárez.

Participantes:

- Supervisora
- 3 Apoyos Técnicos Pedagógicos.
- 7 directoras

En la reunión de Consejo Técnico de la zona 210 de preescolar se presentó a las directoras, con el apoyo de unas diapositivas en *PowerPoint*, el proyecto sobre Comunidades de Aprendizaje, se comentaron las características de las comunidades de aprendizaje y se dejó entre ver un poco el

propósito de colaborar con ellas en la construcción de un proyecto de zona, no se profundizó en la teoría de los ciclos de indagación y la estructura de las sesiones ya que la participación fue en un pequeño espacio del CTZ y la agenda consideraba muchas otras actividades.

En este momento de la presentación las directoras se mostraron atentas y reconocieron que hay algunos momentos en el trabajo de zona en el que no se logra la consolidación de objetivos ya que no todas se involucran, no se tienen claras las finalidades de la tarea o se delega la responsabilidad en los otros.

Hubo comentarios diversos en relación con lo que es una Comunidad de Aprendizaje desde quién refirió tener muy claro el concepto y quienes solo lo habían escuchado, pero no comprendían de lo que se trata.

Al finalizar la presentación se llevó a cabo un pequeño ejercicio de reflexión sobre la toma de decisiones y la importancia que tiene para la toma de decisiones y el logro de objetivos la participación de todas.

Durante el desarrollo del ejercicio de reflexión se observaron diferentes posturas y niveles de involucramiento de las participantes, todos los equipos estaban concentrados en la tarea, pero se evidenció que algunas dejaban a las demás tomar las decisiones, hubo quienes monopolizaban el liderazgo y algunas que realmente se vivenciaron en la situación propuesta y trataron de identificar los mejores argumentos.

Para el cierre de la actividad de reflexión se preguntó cómo se sintieron y que observaron del grupo. Varios comentarios se centraron en la manera en cómo se organizaron para tomar el acuerdo, coincidieron que fue porque el argumento de la compañera las convenció o porque por sus características de personalidad consideraban que era la más idónea para representarlas.

Se hizo referencia a las actitudes que se observaron durante el desarrollo de la tarea, y cómo esas actitudes que se vivieron son similares a lo que sucede en las reuniones de Consejo Técnico de Zona, se pidió que cada una reflexionara para sí misma, si su actitud impulsaba u obstaculizaba la toma de decisiones y el logro de objetivos como Zona. Si consideraban necesario organizarse de forma diferente y si consideraban, de lo que se presentó sobre Comunidades de Aprendizaje, que la propuesta pudiera ser una opción viable para ellas.

En este momento se invitó a las directoras a participar en el proyecto de investigación e incluirse de forma voluntaria pero comprometida en el espacio dialógico. Así mismo se explicó que la intención era trabajar con una sola problemática a la que ellas decidieran dar seguimiento, por lo que se pedía contestar un pequeño cuestionario, para ir identificando el problema a atender. Se acordó que vía la supervisora se notificaría quienes participan y la fecha de la siguiente reunión.

Reunión 1: Reunión con la supervisora para darle a conocer el plan de trabajo.

Fecha: 13 de abril de 2019

Horario: 08:30 a.m. a 10:00 a.m.

Sede: Zona Escolar 210 de Preescolar.

Bolívar 11102, col. Periodistas, C.P. 03620, Alcaldía Benito Juárez.

Participantes: Supervisora

Esta sesión no está considerada dentro de la propuesta de intervención, ya que no tiene un propósito de trabajo con todo el colectivo. Se llevó a cabo a solicitud de la supervisora de la zona escolar 210 para aclarar dudas y darle a conocer de forma clara y específica la organización de las sesiones: los objetivos y actividades a desarrollar, así como compartirle el material bibliográfico que fundamenta el proyecto y el extracto del Modelo de Elliot (1993, en Antonio 2005) que se llevaría a la segunda sesión de trabajo con las directoras.

De esta reunión se tiene la videograbación. En esta se observa un poco de temor por parte de la supervisora por la reacción de algunas directoras y de una ATP de la zona, que no se manifiestan muy convencidas e incluso refieren que es trabajo extra y cuestionan el por qué deberían hacerlo. Pero también se ve mucho entusiasmo y mucho interés y disposición, para el trabajo. Los materiales le parecieron adecuados y el número de sesiones lo observo viable, de acuerdo con el calendario escolar y al término del ciclo escolar. Se acordó que sería ella quien compartiría con las participantes del proyecto los materiales para que los pudieran llevar impresos el día de la sesión.

En esta reunión se revisaron las posibles fechas para las reuniones de trabajo. Con la puntualización de que pudiera verse afectado el cronograma por las tareas propias de la zona y se acuerda la próxima fecha de reunión con las participantes que decidieron incluirse en el proyecto.

Sesión 2.

Propósitos:

- Reflexionar con el personal de la zona la metodología para la construcción del proyecto de intervención para identificar las acciones a implementar.
- Analizar los avances de la zona a partir de los resultados del cuestionario de necesidades y de las evaluaciones internas y externas e identificar una necesidad de intervención.

Fecha: 07 de mayo 2019

Horario: 08:00 a.m. a 10:00 a.m.

Sede: Zona Escolar 210 de Preescolar.

Bolívar 11102, col. Periodistas, C.P. 03620, Alcaldía Benito Juárez.

Participantes:

- 2 Apoyos Técnicos Pedagógicos.
- 5 directoras
- 1 supervisora

En esta sesión se presentó formalmente el proyecto con las participantes, se comentó la organización de las 8 sesiones de la propuesta de intervención y la metodología para el trabajo. Se hizo la lectura en colegiado del texto de apoyo sobre los ciclos de indagación de Elliot (1993, en Antonio 2005). Se fue leyendo párrafo por párrafo y al término de cada uno se comentaron los aspectos que consideraron relevantes o las dudas que surgieron. Se fueron analizando las diferentes fases del ciclo y las implicaciones que cada una tiene para la toma de acuerdos, la organización y los insumos a obtener. Un aspecto que llamo mucho la atención y ocupó un tiempo importante para su discusión fue sobre el registro de los avances. Comentaron que a partir de la lectura reconocen que es fundamental hacer un vaciado de los resultados, que, si bien han hecho registros, estos no son tan sistemáticos como lo plantea la propuesta.

Durante la lectura las maestras se manifiestan atentas, todas colaboran con la actividad, dan su opinión y comparten sus experiencias e inquietudes.

Las maestras reconocieron que les llama la atención el proyecto, pero se observa duda e incertidumbre por el tiempo que se tomará el diseño e implementación del proyecto. Se comparte

que la intención no es generarles más trabajo, sino diseñar junto con ellas un plan que puedan incluir en su Ruta de Mejora Escolar y les sirva como acciones de alguna de las prioridades nacionales.

También se comenta la estrategia a seguir dentro de este espacio dialógico, recuperando lo que se presentó en el CTZ, se hace referencia a considerar este espacio como suyo, sin jerarquías ni etiquetas, la intención que se sientan libres de participar, opinar, proponer e incluso de diferir o manifestar su inconformidad. Siempre cuidando la forma en cómo se construyen estos diálogos. Es decir, que prevalezca el respeto, la tolerancia y disposición escuchar.

Después de la lectura, se recordaron los temas en los que ellas manifiestan tener áreas de oportunidad, para iniciar a ubicar en sobre qué problema se va a desarrollar el plan de intervención.

Se compartió con ellas los resultados del cuestionario de necesidades de la zona que se aplicó en la sesión previa. El cuestionario tenía la intención de identificar aquellos aspectos que las directoras identifican como problemas que requieren su atención, e identificar de manera superficial, como se perciben en relación con los vínculos, trabajo en equipo, que se desarrolla en la zona. En este cuestionario se identificó como prioridad trabajar con la convivencia escolar y con la planeación de las docentes.

Se dejó un espacio para que argumentaran hacia que necesidad orientar el proyecto. Se hizo referencia que consideraran para tomar su decisión aquellos aspectos que son de su competencia. Es decir, si en el tema de convivencia hacen referencia a que los papás no enseñan manejo de emociones a sus hijos, consideren que tanto pueden incidir ahí, etc.

Se propusieron las preguntas establecidas en las actividades propuestas para esta sesión y se acordó discutir las en pequeños grupos de 3 para compartir sus reflexiones con todo el grupo. Escuchando las necesidades y aportaciones de todas, acordaron trabajar sobre planeación.

Para ubicar la problemática las docentes manifestaron diferentes momentos de su labor en las que se han observado problemas, en relación con el tema de la planeación, fueron halando de las sugerencias o trabajos hechos con las docentes y como la mayoría no ha modificado su

práctica (se nota incertidumbre y duda). Las conclusiones a las que se llegó sobre el tema de planeación fueron:

- Las docentes no elaboran sus planeaciones considerando “los elementos de la planeación”.
- Las docentes no tienen clara la distribución de la carga horaria por eso sus planeaciones no consideran este elemento.
- Las docentes no consideran una estrategia de evaluación en su planeación.
- No se identifican los A.E. y las estrategias no atienden este aspecto / no se enfoca al logro de los A.E.
- Las directoras no realizan el seguimiento de las planeaciones (observación de clase).

Al cierre de la sesión las maestras manifiestan entusiasmo de ir ubicando en donde está la raíz del problema. Se pide traer para la siguiente sesión toda la información que tuvieran y que tenga relación con el problema que ellas observan. (Se solicita vallan delimitando el problema).

Como ejercicio de reflexión se pide que cada una comente que aportaron, en cuanto a su actitud para el logro de los avances que se dieron en esta sesión de trabajo.

4.1.2 Fase de Puesta en Marcha

Sesión 3.

Propósito: Elaborar un diagnóstico que permita identificar y describir (del problema elegido), cómo está la situación problema para establecer el objetivo y la meta del proyecto de intervención.

Fecha: 23 de mayo 2019

Horario: 08:00 a.m. a 10:00 a.m.

Sede: Zona Escolar 210 de Preescolar.

Bolívar 11102, col. Periodistas, C.P. 03620, Alcaldía Benito Juárez.

Participantes:

- 2 Apoyos Técnicos Pedagógicos.
- 3 Directoras
- 1 Supervisora

Se inicia la sesión recuperando las conclusiones a las que se llegó la sesión anterior, haciendo una lectura de estas. Antes de entrar al diagnóstico se pone a consideración la necesidad de ser más puntuales y específicos en la definición del problema ya que como están redactadas no se delimita ¿Cuál es el problema?, se hace esta observación ya que al ser específicas en el aspecto a atender podrán también ser claras en el objetivo y la meta. Las maestras se manifiestan de acuerdo con el planteamiento y se observan dispuestas a profundizar en la definición de su problemática.

Se dividió al grupo en binas. Cada bina reviso un enunciado. Para cada enunciado se pide que se dé respuesta al cuadro siguiente:

Descripción del problema.	Descripción del contexto (momento) en el que tiene lugar.	Explicación del problema.
		¿Por qué? Indicadores causas
¿Cómo debería ser?		

Tabla 7. Recuperado de (Antonio, 2005)

Se llegaron a las siguientes conclusiones.

Descripción del problema.	Descripción del contexto (momento) en el que tiene lugar.	Explicación del problema. ¿Por qué? / Indicadores/ causas
Rezago existente en el conocimiento y apropiación de los contenidos del plan educativo, causando una pérdida en la relación del desarrollo de actividades y evaluación y el no logro del perfil	Se da durante la elaboración de la planeación por parte de la docente al momento de la revisión y seguimiento por parte del directivo.	1. Falta de apropiación y definición de los contenidos del plan educativo. 2. Falta de conocimiento y aplicación de los niveles de aprendizaje por grado. 3. Seguimiento oportuno, eficaz

Tabla 7. Recuperado de (Antonio, 2005)

Descripción del problema.	Descripción del contexto (momento) en el que tiene lugar.	Explicación del problema. ¿Por qué? / Indicadores/ causas.
<p>Que tanto directivo como docente deben profundizar en el contenido de la planeación, partiendo del entendimiento y dominio de los aprendizajes esperados, recordando que deben de considerar los 3 elementos básicos que son que los alumnos desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes y valores. Una vez que exista claridad en este aspecto se podrá beneficiar los demás como: carga horaria, instrumentos de evaluación, congruencia aprendizajes esperados-situación didáctica, niveles de aprendizaje.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desde la planeación 2. Intervención docente (práctica). 3. Evaluación. 4. Resultados. 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Falta de conocimiento-dominio (Apropiación). 6. Falta de tiempo 7. Falta de asesoría y acompañamiento
<p>¿Cómo debería ser?</p>		

Tabla 7. Recuperado de (Antonio, 2005)

Descripción del problema.	Descripción del contexto (momento) en el que tiene lugar.	Explicación del problema. ¿Por qué? / Indicadores/ causas.
La planeación de la docente no está siendo efectiva para el logro de los aprendizajes, en los alumnos y alumnas.	Falta de conocimientos por parte de dirección para poder acompañar a las docentes. Conocimientos de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa ▪ Aprendizajes esperados ▪ Evaluación ▪ Contenidos de la planeación 	Cuando se revisan las planeaciones y se hacen las observaciones, la directora no tiene claridad para evaluar, contenidos de la planeación y por lo tanto no se puede evaluar el logro y avance de la intervención docente.
¿Cómo debería ser?		

Tabla 7. Recuperado de (Antonio, 2005)

Después de haber dado lectura a todos los cuadros las maestras concluyen que el problema no es de sus docentes únicamente, ellas reflexionan que efectivamente cuando llegan a revisar las planeaciones de sus maestras éstas no cumplen con los criterios de una planeación. Sin embargo, las devoluciones que hacen a las docentes tendrían que estar orientadas, hacia éstas, si están logrando o no los aprendizajes esperados, con todo lo que implica, más allá de si se cumplen con todos los datos del formato.

De este análisis concluyen que ellas como directoras tienen un importante rezago en el conocimiento y apropiación de los contenidos del plan de estudios y que ese es el problema real de la planeación.

Al finalizar la sesión se pidió a las directoras que expresaran en una palabra aquellos aspectos de su persona que habían puesto para lograr que se avanzara en el desarrollo de la sesión.

La mayoría comentó que trajo disposición, apertura, escucha, colaboración, interés. También comentaron que les está pareciendo enriquecedor el trabajo, ya que están colaborando de manera conjunta y que no habían tenido la oportunidad de trabajar así. A pesar de ser mucho trabajo observan que les está dando resultados porque son más claras de la problemática real.

Manifiestan la idea de que el trabajo se llevara con todas las directoras, (algunas decidieron no participar).

Se solicita que cada directora redacte un pequeño contexto en relación la problemática, el contexto (diagnostico) tiene que demostrar en términos de datos la situación que ocurre en relación con el problema.

Sesión 4.

Propósito: Elaborar el propósito y las metas de la propuesta de intervención, para que el grupo de común acuerdo, precisen que esperan lograr con la puesta en marcha de su proyecto.

Fecha: 29 de mayo de 2019

Horario: 08:00 a.m. a 10:00 a.m.

Sede: Zona Escolar 210 de Preescolar.

Bolívar 11102, col. Periodistas, C.P. 03620, Alcaldía Benito Juárez.

Participantes:

- 2 Apoyos Técnicos Pedagógicos.
- 3 Directoras
- 1 Supervisora

Se recuperan las conclusiones de la sesión anterior y se pide compartan los datos que identificaron para el diagnóstico. Al término de la participación de las maestras se observa duda ya que la información que comparten es difusa y ambigua y aborda varios aspectos de varias problemáticas. Ellas acuerdan que sigue siendo muy amplio el problema. Por lo que acuerdan trabajar en la sesión para centrarlo un poco más y redactarlo en su versión final.

Sin embargo, en esta sesión se trabajó se sumaron directoras que no habían participado. Su intervención modifico la dinámica lograda hasta el momento ya que primero se recapitulo lo que se ha se hecho hasta el momento. Una de las directoras que recién se incorporó a las sesiones constantemente cuestionaba el trabajo de las compañeras y esto genero un clima un tanto defensivo.

Se trabajó en binas para acotar el problema (redactar) una vez que el grupo identifica un hilo conductor en los aspectos seleccionados al momento. En el trabajo en binas se observa que la

mayoría está centrada en la tarea y participan de manera activa, la bina con la directora “renuente” no se observa trabajando y se manifiesta atenta a los comentarios de las compañeras para hacer aportaciones negativas.

En este aspecto, las maestras hicieron un alto en el desarrollo de las actividades de la sesión y se abrió el diálogo para aclarar lo que está sucediendo. Una maestra comentó que las sesiones ya se han llevado a cabo con cierto tiempo y el trabajado siempre se ha dado en un clima de respeto por las participaciones y opiniones, no en términos de tomar las cosas personales sino en términos de lo que se necesita para mejorar el trabajo.

Después de esta participación siguieron otras en este sentido y se dejó el tema. Volviendo a la tarea que se estaba desarrollándose. La maestra resistente se comenzó a incluir en las actividades y dejó un poco su actitud, siendo más respetuosa de las compañeras y sus aportaciones.

La conclusión a la que se llega de esta sesión es:

Las directoras de la zona 210 de preescolar requieren reorientar su intervención pedagógica con sus docentes ya que se observa en el seguimiento al aula y en las planeaciones que las maestras no vinculan los Aprendizajes esperados del programa vigente, con las características de aprendizaje de los niños de preescolar y sus estrategias didácticas.

Se tomó como acuerdo para concretar la información del diagnóstico que se recuperaría el ejercicio propuesto en la Guía del Consejo Técnico Escolar pasado, en el que se hizo un reporte de los Aprendizajes Esperados de cada campo formativo que se abordaron en cada grupo durante todo el ciclo escolar 2018-2019.

Para el cierre de esta sesión se pidió que cada una mirara a su compañera a su lado izquierdo y le comentaran aquello que reconocen de su actitud mostrada en la sesión del día de hoy. En términos de lo que aportaron para que se lograran las actividades.

Sesión 5.

Propósito: Elaborar la propuesta de intervención organizando las actividades, responsables y recursos para comenzar a tomar acuerdos para su implementación.

Fecha: 06 de junio 2019

Horario: 08:00 a.m. a 10:00 a.m.

Sede: Zona Escolar 210 de Preescolar.

Bolívar 11102, col. Periodistas, C.P. 03620, Alcaldía Benito Juárez.

Participantes:

- 2 Apoyos Técnicos Pedagógicos.
- 5 Directoras

En esta ocasión la supervisora estuvo convocada en otra actividad por lo que no acompañó en la sesión. Las directoras no comentaron nada al respecto.

Se recuperó el problema al que llegaron. Se había quedado como acuerdo de la sesión traer la información de la sesión última de consejo Técnico, en la que se observa los aprendizajes esperados y como se han abordado, como evidencia de los logros alcanzados e insumo para elaborar el diagnóstico.

Las ATP de zona por iniciativa propia estuvieron revisando las observaciones al aula que llevaron a cabo en un jardín. Esa información la organizaron por categorías: planeación, intervención, otro. De esta revisión concluyen que este análisis puede servir de instrumento diagnóstico, ya que se hace referencia a las observaciones al aula y el impacto de estas en la labor docente.

También recuperaron la información de un cuestionario que se aplicó al inicio del ciclo escolar. Ese instrumento tenía la finalidad de identificar el grado de apropiación de las directoras del nuevo modelo Aprendizajes Clave. Con estos tres insumos refuerzan la propuesta de que el proyecto de intervención tendrá que estar enfocado a las directoras y a la forma en como ellas están logrando, a partir del conocimiento que tienen del programa, apoyar a las docentes en la elaboración de sus planeaciones.

En esta sesión las directoras identifican que es mucho el trabajo que se debe hacer para lograr concretar el plan de intervención y se notan un tanto abrumadas. Se sugiere ir empezando en pequeños pasos para ver avances. Se distribuyen tareas con la finalidad de que en la siguiente sesión ya se tenga un diagnóstico, un problema y se comiencen a organizar las acciones.

Nuevamente la directora que participó en la sesión anterior se mostró resistente al trabajo, aunque estuvo haciendo más aportaciones en carácter positivo.

Las otras directoras se mostraron interesadas y conflictuadas para sistematizar su información para elaborar el diagnóstico, pero fueron capaces de tomar acuerdos entre ellas.

Se acordaron fechas de entrega de los avances y responsables de las diferentes acciones, aunque se observa preocupación por las fechas que como directoras tienen que atender como son los cierres del ciclo escolar y la clausura en los planteles y la entrega de calificaciones.

4.1.3 Fase de Cierre

Sesión 6.

Propósito: Continuar con la elaboración de la propuesta de intervención organizando las actividades, responsables y recursos para incluir la estrategia de evaluación y tener las evidencias que permitan dar cuenta de los avances.

Fecha: 12 de junio 2019

Horario: 08:00 a.m. a 10:00 a.m.

Sede: Zona Escolar 210 de Preescolar.

Bolívar 11102, col. Periodistas, C.P. 03620, Alcaldía Benito Juárez.

Participantes:

- 1 Apoyo Técnico Pedagógico.
- 1 directora

En esta ocasión se contó únicamente con la participación de una directora y un apoyo técnico de zona, la supervisora fue convocada a reunión por parte del nivel y las directoras en su mayoría se encuentran en la organización del cierre del ciclo escolar, ya que sus calendarios escolares son de 185 días.

Las maestras estuvieron muy dispuestas a trabajar a pesar de solo estar ellas presentes. Se recuperó el trabajo anterior más algunos datos que se obtuvieron en la Junta de Consejo técnico de la 8va sesión (una semana antes).

Al ser dos maestras la sesión avanzó más ágil, dado que los acuerdos solo se socializaron entre ambas. Se afinó el detalle para el diagnóstico, se afinó el problema y lograron establecer un objetivo y una meta y de ahí identificar que “acciones” o temáticas se debieran contemplar en el proyecto.

Al elaborar la propuesta, las maestras comentan que es necesario que las demás directoras estén presentes para definir la participación de cada una, que es necesario que se acuerde como zona que cada una deberá tomar una participación dentro del proyecto y que se tendría que insertar el trabajo en Ruta de Mejora. Ambas comentan que se sienten más fortalecidas en cuanto a tener una idea más clara de cómo organizar sus propias intervenciones y de cómo podrían ampliar la estrategia en los proyectos de la zona escolar.

Se acordó que esta sería la última sesión de trabajo con la zona escolar, debido al término del ciclo escolar y la complejidad de continuar con las reuniones en el periodo de receso. Se generaron compromisos para seguir abordando el proyecto de intervención al inicio del siguiente ciclo escolar.

Se preguntó a las maestras presentes como habían observado las sesiones de trabajo en zona, que opinión tienen al respecto, en relación con los avances a las interacciones, al compromiso. Ambas coincidieron en que se sintieron cómodas, interesadas, conflictuadas pero que en términos generales les había parecido un buen comienzo para empezar a trabajar de otra manera, más consolidadas como un solo equipo.

Se pidió que recuperaran su opinión en un cuestionario y socializar el mismo instrumento con las compañeras que también participaron para conocer su opinión e identificar los logros alcanzados y las áreas de mejora.

Se decidió acudir en fecha posterior para llevar a cabo una entrevista que permitiera dar cuenta de los logros obtenidos en las reuniones. también se acordó que las directoras que no participaran

de la entrevista respondieran un cuestionario con el mismo objetivo de identificar los logros alcanzados y las áreas de mejora. A continuación, se presentan las preguntas del cuestionario que también sirvieron de guion para la entrevista.

- En relación a la participación, el diálogo y el trabajo en equipo de los integrantes de la zona
¿Cómo describiría la actitud de las docentes antes de su participación en el proyecto “formación de comunidades de aprendizaje”
- En relación a la participación, el diálogo y el trabajo en equipo de los integrantes de la zona
¿Cómo describirías tu actitud antes de su participación en el proyecto?
- ¿Cómo describiría la dinámica de participación de las compañeras, durante las diferentes sesiones de trabajo?
- ¿Cómo describirías tu participación durante las diferentes sesiones de trabajo?
- ¿Consideras que se fortaleció la colaboración y el trabajo en equipo durante las sesiones de trabajo? Podrías describirlo
- ¿La dinámica que se vivió durante las sesiones de trabajo te permitió identificar algo de la actitud, conocimientos, trabajo en equipo de tus compañeras, que no habías identificado?... podrías describirlo
- ¿La dinámica que se vivió durante las sesiones te permitió identificar algo de tu actitud, conocimientos, trabajo en equipo, que no habías identificado?... podrías describirlo
- En relación a la participación, el diálogo y el trabajo en equipo de los integrantes de la zona
¿Cómo describiría la actitud de las docentes al concluir las sesiones de trabajo?
- En relación a la participación, el diálogo y el trabajo en equipo de los integrantes de la zona
¿Cómo describirías tu actitud al concluir las sesiones de trabajo?
- Qué sugerencias daría usted para complementar el trabajo de las sesiones.
- ¿Qué aspectos del trabajo realizado se pueden fortalecer para formar una comunidad de aprendizaje?

Las respuestas a los cuestionarios se revisarán en el siguiente capítulo.

CAPITULO 5

DISCUSIÓN DEL IMPACTO DE LA PROPUESTA

5.1 Diseño de Instrumentos.

En este último capítulo se hace referencia a la estrategia de evaluación diseñada para esta investigación, y a los instrumentos que se elaboraron como parte de la misma. Se recuperan los resultados de la aplicación de los instrumentos y se hace un análisis y discusión de los datos obtenidos con la finalidad de valorar el impacto y la viabilidad de la propuesta de intervención y los avances en el logro de los objetivos propuestos para la investigación.

Para el análisis y discusión de los resultados obtenidos con la propuesta de intervención se diseñaron tres tipos de instrumentos basados en los indicadores que se establecieron como categorías y orientaron tanto la recogida de datos como la sistematización de esta. Así también se establecieron tres momentos para la aplicación, mismos que se describen a continuación:

5.1.1 Diagnóstico.

Encuesta para detectar el tipo de interacciones establecidas entre las figuras educativas

Como insumo para elaborar el diagnóstico se aplicó una encuesta, siguiendo a García Ferrando (García Ferrando M, 1993), que la define como «una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características. El tipo de preguntas utilizadas en la encuesta fueron abiertas ya que se dio libertad al encuestado para que conteste con sus propias palabras. Este tipo de preguntas está indicado en estudios de carácter exploratorio y cuando se desconoce el nivel de información que tienen los encuestados, razón por la cual se utilizó en el momento inicial de la intervención y que además permitió tener un primer acercamiento con los participantes del proyecto.

La encuesta se administró a 17 figuras educativas que participaban en una de las ofertas de formación en el Centro de Maestros Gregorio Torres Quintero, y que no necesariamente pertenecían a la misma zona, ni eran del mismo nivel educativo. Los resultados de esta encuesta se recuperaron en el capítulo 1 como parte de la descripción de la problemática identificada.

5.1.2 Desarrollo de las sesiones.

Diario de campo

Se consideró necesario llevar un registro de las sesiones para no perder detalle de los sucesos que se fueran presentando a lo largo de ellas. Por la dinámica de trabajo y las condiciones de espacio, se consideró pertinente, a diferencia de una videograbación, llevar este registro en un diario de campo, dado que los diarios de campo son textos escritos en los que el investigador registra aquellos acontecimientos que transcurren en el día a día de su experiencia profesional o académica y que le resultan especialmente significativos.

Permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Según (Bonilla-Castro Elssy, Primera edición E-Book: enero de 2013) “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”.

En el diario de campo se elaboró un registro puntual del desarrollo de las reuniones con el personal que participo en los grupos dialógicos. Se tomaron anotaciones de todo aquello que fue significativo en relación con la actitud, la participación, la dinámica de trabajo, los acuerdos establecidos y las conclusiones de las participantes. Se tiene la observación de lo acontecido en 7 sesiones de trabajo, una de ellas únicamente con la supervisora. La información registrada en el diario de campo se describe a detalle en el capítulo 4 del presente documento.

5.1.3 Impacto de la propuesta.

Entrevista semi-estructurada y cuestionario a participantes

Como instrumentos para medir el impacto de la aplicación de la propuesta de intervención, se aplicaron una entrevista y un cuestionario. Ambos instrumentos se diseñaron con la intención de conocer la opinión de las participantes sobre lo que vivenciaron en los grupos dialógicos y se aplicaron al término de las sesiones que se tenían programadas para los grupos dialógicos, y así no obstaculizar el trabajo propio de la estrategia.

Se optó por la entrevista ya que esta es una relación que tiene por objeto obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el problema propuesto. Es una técnica personal que permite la recolección de la información en profundidad donde el informante expresa o comparte oralmente y por medio de una relación interpersonal con el investigador su saber (opiniones, creencias, sentimientos, puntos de vista y actitudes) respecto de un tema o hecho. Lo más importante en esta técnica es particularmente la forma de hacer las preguntas. La entrevista es fundamentalmente cualitativa porque: el informante tiene más posibilidades de expresión, lo cual conlleva a que se puede comprender más sus puntos de vista, actitudes, sentimientos, ideas, etc.; es un medio de hacer investigación a profundidad (contrariamente al método de la encuesta); las preguntas que se hacen son abiertas y las respuestas pueden abrir más posibilidades de indagación. (Martínez Rodríguez, 2011)

Estas posibilidades hacen que la entrevista sea un método más completo; parte de su éxito radica en el diseño y formulación de preguntas. A medida que se formulan las preguntas, se establece un proceso de interrelación con el informante a quien se le pueden ir preguntando más aspectos para aclarar o ampliar sus respuestas. Si bien parte de su éxito es la formulación de preguntas, la otra es la manera de registrar la información. Importa en este sentido, obtener la información con la mayor exactitud posible y evaluarla críticamente en el mismo momento que se la recibe. (Martínez Rodríguez, 2011)

La técnica de entrevista de investigación social es especialmente útil cuando lo que realmente nos interesa recoger es la visión subjetiva de los actores sociales, máxime cuando se desea explorar los diversos puntos de vista “representantes” de las diferentes posturas que pudieran existir en torno a lo investigado.

Para el presente proyecto se llevaron a cabo dos entrevistas semiestructuradas, por ser más flexibles en cuanto a que en este tipo de entrevistas, aunque las preguntas son definidas previamente en un guion de entrevista, la secuencia, así como su formulación pueden variar en función de cada sujeto entrevistado; lo que ocurrió en este caso.

En este tipo de entrevista el investigador realiza una serie de preguntas (generalmente abiertas al principio de la entrevista) que definen el área a investigar, pero tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante, realizando nuevas preguntas.

Con la entrevista se tenía el propósito de recabar información en relación con la percepción de las participantes de lo ocurrido con su participación en el proyecto, ¿Cómo eran antes?, ¿Cómo fueron en el trayecto? y ¿Cómo son al final?. Con la autorización de las entrevistadas se hizo la grabación en audio de dos entrevistas, una a la supervisora de la zona y otra a un ATP de la zona, ambas también se transcribieron para su análisis.

En cuanto a las demás participantes de la propuesta, se consideró que era fundamental tener también el registro de su valoración sobre la implementación, por lo que se retomó el mismo guion que se utilizó en la entrevista para elaborar un cuestionario de preguntas abiertas que se envió a las directoras vía correo electrónico, y ellas a su vez lo devolvieron con sus respuestas.

5.1.4 Otros momentos de evaluación.

Encuesta para detectar necesidades de intervención

Como parte de la intervención en la fase de sensibilización, se elaboró un cuestionario breve dirigido a las directoras de la zona, para identificar cuáles son las problemáticas que identifican y requieren ser atendidas como prioridad, por lo que sería pertinente incluirlas en el proyecto de zona que se espera desarrollar. La encuesta fue aplicada a todas las directoras de la zona, en total se tienen 11 registros.

5.2 Resultado y discusión de la Aplicación

Para el análisis y sistematización de la información, se definieron cinco categorías que corresponden a los criterios que caracterizan a una Comunidad de Aprendizaje, como se argumentó en el capítulo 2. Para seleccionar los datos, se extrajo de cada instrumento aplicado (entrevista o cuestionario) aquellos fragmentos del discurso que hicieran referencia a alguna de las categorías identificándolo con un color específico. Los registros completos se encuentran en el anexo de este trabajo. A continuación, se presentan las categorías de análisis y los resultados obtenidos por categoría.

Categorías de análisis:

- Participación
- Diálogo igualitario
- Sentido de Identidad y de pertenencia a la comunidad
- Trabajo en equipo
- Inteligencia cultural.

5.2.1 Participación

Todas las partes comparten la meta global de la formación y todos participan activamente en la planificación, realización y evaluación de las actividades del centro. Se optimiza la utilización de los recursos mediante la planificación y la actividad conjunta. Se asume el papel de la gestión y la coordinación del proyecto por encima de la dirección unipersonal. (Elboj Saso Carmen, 2003). Los registros que hacen referencia a la categoría de participación, recuperados de las entrevistas y cuestionarios se mencionan a continuación.

- ...creó que ya hay como mayor iniciativa, anteriormente veía que los diálogos se establecían a lo mejor de acuerdo a necesidades o intereses muy específicos, es decir, había diálogos en grupos a lo mejor de escuelas particulares pequeñas, y por otro lado estaban diálogos entre escuelas oficiales, estaban como un poquito cada una centradas en sus realidades...ahora después de este trabajo que realizamos, creo que ellas también dieron esa apertura a poder integrar y dialogar, que se dio ese andamiaje entre las directoras, ya que si bien alguna tenía alguna cosa que aportar pues la tomábamos, independientemente, no fue tanto por grupos pequeños, sino se pudo compartir más allá, y bueno siempre han tenido ese dialogo de respeto lo cual ya nos da una pauta dentro lo que es las comunidades de aprendizaje...
- ...y a partir de esto, ya fue como en general, más abierto, más de integrarse, más de...me gusta mucho escuchar, siempre he sido como muy de escucha primero, porque yo le apuesto al aprender de todos, entonces desde antes siempre soy como....mucho más de escucha y luego ya puedo hablar y aportar ¿no?...

- ...soy un poco, a veces persistente, eso sería de estar al pendiente de que se lleve a cabo, que si convocar en tiempo, de recordarles algo, en eso creo que estuve muy al pendiente y ha favorecido...desafortunadamente no estuve presente en todas, se me hace poquito el tiempo que tuvimos, hubiera sido más rico más tiempo, pero esa ...creo que...y el reconocer, yo fui muy sincera también, en cuanto a identificar, ay pues a mí.. aunque sea la supervisora delante del colegiado...reconocí que me faltan muchas cosas que mejorar, como un seguimiento, estarlas acompañando más, el analizar las visitas y que tipo de visitas yo les he dado, también y tal vez...
- ...por ahí, es algo que yo, me permitió este proyecto...
- ...es muy valioso el que todo el mundo comentaba...ay que bien han estado trabajando, simplemente el día de ayer yo tenía en la mesa mí...el diagnostico, que lo estaba revisando, llego una directora que no se pudo incluir, *“ay pensé que lo tenías aquí para mí...pero que interesante, mira que bien..”*..ósea, era una persona...todas se empezaron a involucrar...
- ...sí se consolido más el trabajo en colaboración, ya que todas estaban al pendiente de las cosas, de cuando se tenían que llevar acabo, del análisis, y el trabajo en equipo se llevó a cabo...
- ...La actitud en cuanto a la participación era activa a partir de...
- ...La actitud en cuanto a la participación era activa a partir de saberes y experiencias que cada docente posee...
- ...Siempre ha sido dinámica y efectiva y de colaboración, buscando que cada participación sea adecuada y asertiva y útil a las demás...
- ...colaboración y tratar de apoyar de acuerdo a mis saberes y experiencias dentro del colegiado, en búsqueda de una mejora...

- ...La participación de las compañeras en la mayoría de las ocasiones fue activa y colaborativa, ya que se permitió un intercambio de ideas...
- ...El avance obtenido al día de hoy se ha dado a través de la participación activa de cada una de las asistentes...
- ...De colaboración y compromiso, así como de compañerismo...
- ...posteriormente ya fue activa y propositiva al buscar mayor información... tengo grandes expectativas en que logremos formar y fortalecer una comunidad de aprendizaje para el logro de mejoras en la zona...
- ...bajo una participación, tratando de expresar dudas e ideas con el fin de establecer de forma clara la problemática...
- ...al consensuar las decisiones que se fueron presentando no todas participaron...
- ...se fomenta la participación constante...
- ...participación ya era con un poco más de confianza y centrada en el proyecto...

5.2.2 Diálogo igualitario

Este principio se refleja en los procesos de reflexión y toma de decisión sobre temas educativos, en los que todos los puntos de vista, independientemente de la posición de las personas que los emitan, se incluyen con la intención de llegar a consensos o de resolver conflictos: el dialogo es igualitario cuando las aportaciones de cada participante son valoradas en función de sus argumentos (pretensiones de validez) y no de quien lo dice (pretensiones de poder). (Carmen Elboj Saso, 2002). En relación con el diálogo igualitario, se recuperan los siguientes registros de las entrevistas y cuestionarios aplicados:

- ...fue de diálogo, fue de intercambio, fue de enriquecerte, fue de escuchar a la otra y de saber que mi situación la podía resolver de otra manera, o que a través de lo que mi

compañera me aportaba yo podía resolver de mejor manera...y justamente el compartir, es formar esas comunidades de aprendizaje, porque vamos a tener el logro de un bien común, que es hacia donde queremos llegar...

- ...Pues de manera directa, honesta siempre enfocados a decir como estamos, ser empáticos también...
- ...todas se han mostrado abiertas y participativas...
- ...dialogo que se establecía entre el colegiado de la zona era de respeto y cordialidad...
- ...escuchar las ideas de las compañeras y poder llegar a acuerdos...
- ...a través de un trabajo colaborativo basado en el dialogo a partir de un trabajo horizontal y flexible con mis compañeras de la zona con las que estamos participando en este proyecto...

5.2.3 Sentido de Identidad y de pertenencia a la comunidad.

Un grupo está constituido por personas que se relacionan entre ellas por un sentido común de pertenecía. Esta relación implica un proceso de socialización dentro del cual, según Levine, Moreland y Ryan (1998) subyacen importantes procesos psicológicos como la identificación y el sentido de compromiso. Los registros que hacen referencia a la categoría de sentido de identidad y pertenencia a la comunidad, recuperados de las entrevistas y cuestionarios se mencionan a continuación.

- ...siento más cercana...y correspondida...las maestras a la hora que yo las convoco o necesitamos este material, responden que sí, que, si están dispuestas, hay una mejor comunicación, y si no hubiera claridad pues se vuelve a retomar...
- ...fue como de manera personal involucrarme y buscar herramientas para enriquecer, por ejemplo, el diagnostico, decir a ver, ...creo que tenemos esta información creo que tenemos esta otra herramienta que nos puede servir, ósea, en función a eso fue el...el

que yo siento que fue mi participación, buscar como propuestas para enriquecer esta parte...

- ...ejercicio, porque realmente estamos viendo que, si se está trabajando, que, si hay mucho trabajo, pero que nos falta y nuestra área de oportunidad tiene que ir en apostar a la mejora de aprendizajes a través de la asesoría que hagan los directivos a sus docentes. En esta parte de identificar nuestra realidad pues no había forma de...se tenía que afrontar cual era y bueno si contamos, que hay ese respeto o que se ve esa confianza es que se pudo dar...
- ...puedo identificar cuando elaboramos el diagnostico, y ahí nos fuimos percatando...y ellas se fueron involucrando más y más...hasta que les comentaban a las demás que se integraran, pero cual era ese involucramiento, el que ellas se fueron analizando los propios instrumentos que ya se tenían y darse cuenta de que si teníamos muchas fortalezas identificadas así como áreas de oportunidad, cómo cuales, veíamos no...que tantos aprendizajes se lograron, y por qué se lograron o...yo como fue mi intervención desde mi función directiva, que impacto tuve para esos aprendizajes, con esas visitas al aula, ¿si logre ir?, como impacte en mis docentes, porque no logramos el perfil de egreso al 100% verdad...y cada vez salían más contentas, platicaban entre ellas, se dio el trabajo colaborativo. Otra cosa que yo miraba es que, anotábamos los compromisos en cada sesión y si...tal vez no al 100% todas lo entregaban en tiempo, pero si estaban pendientes de entregarlo después, por alguna cierta carga de trabajo ya que se dio en este fin de ciclo, fue un poco difícil, pocos tiempos, pero si hubo muchos cambios...se ve su cambio de actitud...
- ...pues sí, las maestras quedaron muy, con este cierre, comprometidas a que se va a continuar con este proyecto de comunidades, ya que nos percatamos que va a tener muchos beneficios, ya hay una organización, un objetivo, un diagnóstico, una meta y eso nos va a dar muchas fortalezas para nuestra función...el que hallamos construido ese diagnóstico, el que tengamos ya bases, pues permite que continuemos el trabajo en beneficio de la zona escolar...

- ...lo voy a decir tal cual lo sentí y lo viví...la maestra Erika le toco en una dinámica que hicimos hablar de mí, y ella hablo algunas cosas que reconocía de mí y fue muy agradable, pero también a veces para uno es difícil aceptar ciertas cosas que te van indicado, pero esto permite crecer, crecer en cuanto a nuestra profesión e ir reconociendo ...
- ...la integración de cada una de las asistentes...
- ...La comunicación que se ha podido dar con las compañeras ha sido de mayor provecho y beneficio, obteniendo apoyo y acompañamiento en algunas acciones...
- ...integrado, colaborativo y participativo...
- ...observar que podíamos identificar como zona una problemática común sobre la cual trabajar...
- ...ya que en este dialogo entre colegas cuando algo nos interesa del trabajo que desarrolla otra compañera se tiene la confianza de preguntar y buscar el apoyo, aunque en ocasiones sea con las compañeras más cercanas...
- ...me valoro el trabajo en equipo para poder enfrentar este reto y aportar desde mi función...

5.2.4 Trabajo en equipo

Cuando se establece una identidad colectiva, al mismo tiempo se pautan patrones de conducta para diferentes actuaciones, para la conservación y el desarrollo del grupo, así como para la forma de relacionarse con otros grupos. En esta misma línea, Vargas Alfaro (1999) plantea que las características comunes de los miembros de un grupo propician el auto reconocimiento, afianza los vínculos entre ellos y los hace más sólidos y coherentes tanto hacia adentro, como hacia afuera del grupo. Propone, además, que el sentido de pertenencia es el elemento movilizador de la actividad grupal. A continuación, se detallan los registros obtenidos del cuestionario y entrevista dentro de esta categoría.

- ...Yo creo que estamos en ese proceso de consolidar este trabajo de colaboración, ¿no?, porque el hecho de no estar a lo mejor todas, en todas las sesiones llegaba un momento en que, si limitaba un poco esta parte, de la participación o la colaboración, entonces yo creo que al final, yo por eso decía mucho, todas estuvimos aportando, pero ya en la construcción final de objetivos, metas, no estuvimos todas y creo que para que se pueda dar si es importante que todas retomemos desde cual es nuestro objetivo....
- ...esa posibilidad de trabajar de momento en primeros equipos y luego ponerlo al centro y escucharnos todas y todas poder opinar, creo que es algo que fue muy rico, muy rico el, lo trabajo, lo consensamos y buscamos por donde llegar, en ocasiones si era lento el trabajo porque todas teníamos esa necesidad de exponer o de explicar, y eso hacia como que fuéramos más lentas en el trabajo de cada sesión, pero a la vez sirvió para enriquecernos todas...
- ...si había comunicación, pero a veces no llegábamos a la profundo, era de forma superficial, no identificaban realmente pues, cuales eran nuestros logros, desde ahí, desde identificar, cuales habían sido nuestros alcances, cuáles eran las dificultades y aspectos de mejora, sino decíamos, todo lo hicimos, si participamos y vamos a seguir, sin tener una evidencia, un sustento o un instrumento de evaluación analizado en el colegiado que diera cuenta de esto, y siempre el pretexto era... por los tiempos...pero realmente yo considero que era la falta de sistematización y de evaluación...
- ...volvían a retomar los acuerdos, los compromisos, gente comprometida, ósea tengo un buen equipo, un buen equipo de trabajo colaborativo...
- ...Con respeto al trabajo en equipo, la actitud era de disposición, confianza...
- ...En el trabajo en equipo fue de disposición con apertura para poder llegar a logros comunes...
- ...eso ha permitido que la información y la participación fluya y sea más dinámica...

- ...participación, la expresión de ideas iguales o diferentes a las de las demás asistentes, ocasiona el trabajo en equipo, la tolerancia, el apoyo y la colaboración ya que todas tenemos un mismo fin, que es “aprender” ...
- ...me mostré interesada y colaborativa al trabajo...

5.2.5 Inteligencia cultural.

Todas las personas tienen inteligencia cultural independientemente de su nivel educativo, lengua, nivel socioeconómico, cultural y rasgos identitarios (Flecha, 1997). El reconocimiento de la inteligencia cultural permite superar enfoques centrados en los “déficits” e ir hacia aprendizajes de máximos. Implica reconocer tanto en el alumnado como en sus familias, y especialmente en familias no académicas, capacidades que pueden transferirse al contexto escolar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. (SEP, 2013). El siguiente listado hace referencia a los registros recuperados en la categoría de inteligencia cultural.

- ...Yo creo que aquí esa comunidad de aprendizaje es ir en....hacia una mejora y esa mejora se tiene que ver en los resultados educativos, entonces desde que cualquiera que sea nuestra función, siempre le tenemos que apostar a esa mejora, para la mejora, valla para la mejora educativa, entonces yo creo que esta parte de lograr la comunidad de aprendizaje que nos debe de caracterizar como zona es el ser persistentes también, el ser comprometidas, sistemáticas, como tener esa apertura a continuar aprendiendo...
- ...Tenemos que llevar a que esta comunidad es horizontal y que es compartida la responsabilidad, ósea no puede ser a partir de yo supervisora o yo directora de más experiencia, o yo directora con menos experiencia no voy a participar, sino que aquí tenemos que caer en ese de punto donde nos veamos iguales todas...
- ...bueno, yo reconocí en ellas que son muy capaces, que están bien dispuestas y preparadas y eso es un gran reto para mí, también me implica a mí, el estar en esta comunidad, pues que tengo que prepararme más, que estar más dispuesta, leer más, saber más de...de diferentes, pues libros para poder responder y ayudarlas...

- ...pues ahí estábamos todas y como quedaría, y todas participando de la misma manera., de forma igualitaria....
- ...saberes y experiencias que cada docente posee...
- ...todas cuentan con habilidades distintas y las comparten...

Para el análisis de la información es pertinente comentar que la puesta en marcha de la intervención no se logró llevar a cabo conforme al diseño de las sesiones que se tenían previamente organizadas, durante el trayecto se fueron haciendo ajustes en función del avance del colegiado y de sus propias necesidades, por lo que los tiempos destinados a cada etapa para la construcción del ciclo de indagación se fueron alargando. Así mismo, las fechas en las que se realizan las sesiones coincide con el término del ciclo escolar 2018-2019, especialmente al ser escuelas con calendario de 185 días, cuyo cierre es adelantado, y las directoras y supervisora requieren preparar la clausura de este y la entrega de documentación oficial.

Por lo anterior el ciclo de indagación se concluye en la etapa de la elaboración de objetivos y metas. Sin embargo, con la información que se recupera de los instrumentos de evaluación, en relación con la dinámica entre las participantes es posible observar y registrar avances de la Zona hacia la consolidación como una Comunidad de Aprendizaje.

Recuperando la sistematización de los instrumentos de evaluación (entrevista y cuestionario) que se hizo en las cinco categorías de análisis, las directoras, supervisora y ATP reconocen que su **participación** fue activa a partir de sentirse motivadas e interesadas con el trabajo que se estuvo llevando a cabo; al tiempo que se fueron involucrando más, se reconoce la confianza que se fue generando en el grupo que permitió que, entre ellas las aportaciones fueran más asertivas, claras, honestas y objetivas sin permear la imposición personal.

Mucho de los avances que al final se puede referir tienen relación con el **trabajo colaborativo** que permeo en todas las sesiones de trabajo, sin embargo, fue cuando realmente se permitieron trabajar con compañeras con las que no trabajan comúnmente cuando se consolidó la colaboración, hicieron a un lado las resistencias personales y priorizaron el interés del logro de la

meta del grupo e identificaron que no necesariamente deben coincidir en todo. Lo valioso es que identifiquen entre todas, la mejor manera para incidir en algo de interés común.

El **diálogo igualitario** se dio a partir de la argumentación en las aportaciones y no desde la persona y la jerarquía de esta, es decir, se reconocieron como iguales. Todas se mostraron dispuestas a proponer y tomar acuerdos desde el consenso, la toma de postura y el reconocimiento de los diferentes puntos de vista. Fue evidente el tránsito hacia un trabajo más horizontal y flexible, en el que todas fueron participes.

A partir del dialogo se identifica que cada una había dado pasos en lo individual y desde su contexto y **experiencia**, a partir de lo que cada una ha identificado como lo “que funciona” o la “manera de hacer las cosas”, sin embargo al escucharse fueron capaces de potencializar esos logros individuales e identificar estrategias colectivas que pudieran impactar de manera más eficiente si se llevan a cabo por todo el equipo ya que las directoras se asumen consolidadas como un grupo con un propósito mutuo.

En este sentido se advierte que fue posible fortalecer el sentido de **identidad y pertenencia**, desde la participación en las sesiones de trabajo en las que en un primer momento se observó a las directoras, supervisora y ATP divididas en pequeños grupos ya consolidados por afinidad personal, sin embargo al ir avanzando en las reuniones, se fueron integraron en nuevos grupos de trabajo hasta que las aportaciones se generalizaron y se empezó a hablar del grupo, de la zona como un colectivo formado por todas, en el que todas se asumieron como responsables del avance, de los logros y también de las barreras. La cercanía que las fue caracterizando la empezaron a querer compartir con el resto de las compañeras directoras de zona, varias aludieron a que sería necesario que todas estuvieran participando en los grupos dialógicos, para que todas aportaran al trabajo que se estaba dando.

Por lo que se puede decir que la zona tuvo importantes avances hacia su consolidación como una Comunidad de Aprendizaje. Considerando los propósitos de la investigación se puede comentar que se logro generar un espacio, desde la zona escolar, en el que se retomen los criterios que describen a las comunidades de aprendizaje, con la intención de que se reconozcan e identifiquen las características de las interacciones que establecen con los diferentes actores educativos y, a partir de la vivencia, el dialogo y la colaboración reflexionen sobre los aspectos de su práctica que requieren modificar y mejorar.

Así mismo fue posible que las participantes de los grupos dialógicos reconocieran la importancia del trabajo colaborativo y la cohesión de los colectivos, y el impacto que tiene en la mejora de su práctica. En este sentido fue revelador cuando, durante alguna de las sesiones, al estar reflexionando en torno a la problemática real de zona, las participantes hicieron conciencia que la situación identificada como problemática no era, en su totalidad responsabilidad de sus maestras, sino de ellas como directoras como consecuencia de lo que han dejado de hacer. A partir de ese momento cambiaron el sentido del planteamiento de su problema y se asumieron como responsables y fue entonces cuando empezaron a identificar lo que ellas necesitaban hacer para realmente atender a su situación problemática.

Fue un camino complejo para lograr estos pequeños cambios en la dinámica de interacción de las participantes a partir del dialogo para avanzar hacia la formación de una Comunidad de Aprendizaje, que se fue abriendo paso gracias a la disposición de vencer viejas estructuras y de permitirse involucrarse de manera distinta, de animarse a ser objetivas, honestas con ellas mismas, verse y asumir lo que es resultado de su actuar como directoras y a partir de ahí hacer propuestas, no para cada uno en lo individual, sino para todo el grupo en su conjunto. En palabras de una ATP.

yo creo que nos hace falta, nos hace un poco más, el que no siempre, digo hasta por formación lo tenemos ¿no?, que siempre va a haber alguien que nos esté dirigiendo, yo creo que hasta por formación a veces nos cuesta esta parte, pero yo creo que ahorita es un buen momento de transformación que se está dando en el que bueno, podemos seguir avanzando...

Finalmente, no se logró el último de los propósitos que se tenían como resultado de este proyecto y no alcanzamos a llegar al momento de que las participantes iniciaran su propia Comunidad de Aprendizaje con sus colegiados, pero se dejó la propuesta como una muestra de los muchos caminos que pueden emprender para comenzar con la transformación, y como muestra de que se pueden obtener mejores resultados si en las escuelas se abre la posibilidad al dialogo para favorecer el aprendizaje, el dialogo que permita reconocer desde lo que escucho del otro, lo que me hace falta fortalecer, lo que he dejado de hacer y lo más importante, por donde podemos empezar, venciendo las jerarquías, las imposiciones y estableciendo un fin común a los interés de todos.

CONCLUSIONES

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje en su contexto internacional ha ganado terreno gracias a los resultados positivos que se han registrado en la mejora de la práctica educativa derivados de su aplicación. La propuesta tiene su fundamento en el aprendizaje dialógico entendido este, como la herramienta clave para el aprendizaje, producto de las interacciones humanas, la comunicación y el dialogo (Carmen Elboj Saso, 2002)". Esto 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.

Como se ha visto desde este enfoque se espera romper con viejas dinámicas que imposibilitan el consenso al interior de las escuelas, se busca transformar a las escuelas desde su estructura interna, sus relaciones y su entorno al mismo tiempo y hacerlo de abajo hacia arriba, como una propuesta colectiva, nunca impuesta, por tanto, el cambio es un cambio que influye.

A lo largo de estos capítulos, se ha enfatizado que, a partir del Sistema Educativo Nacional (SEN) se han hecho diferentes propuestas con el propósito de que todos los estudiantes de educación básica logren consolidar los aprendizajes esperados. A pesar de los esfuerzos, en términos generales, las evaluaciones estandarizadas (nacionales e internacionales) aplicadas en México desde hace casi dos décadas muestran que, una proporción considerable de los estudiantes de educación básica alcanzan bajos niveles de logro. (INEE, 2018).

También se destaca en los contenidos del presente documento, que se han invertido muchos esfuerzos intentando transformar a las escuelas en espacios "orientados a mejorar la calidad y equidad de la enseñanza a través de un mayor compromiso de los profesores y de la comunidad educativa" (Diario Oficial de la Federación, 2014), pese a los esfuerzos se observa que esta transformación no se está logrando ya que depende en gran medida de políticas educativas ajenas a las posibilidades de los docentes. Sin embargo, en lo que corresponde al trabajo de los colectivos escolares, también se observa un aspecto necesario de atender: la forma en cómo se organizan, se comunican, participan y se toman las decisiones en colegiado.

Uno de los obstáculos más grandes en este camino se encuentra en las características de las interacciones que se dan en la comunidad educativa, y la manera en que cada actor se asume o

no, como responsable de lo que sucede dentro de los espacios educativos y de los logros alcanzados.

En este terreno, la propuesta de Comunidades de Aprendizaje cobra mucha relevancia como un modelo orientado a transformación de la práctica educativa a partir de la experiencia, el dialogo y la reflexión. Donde las estructuras jerárquicas y burocráticas de organización sean reemplazadas por el trabajo colaborativo, el liderazgo compartido, la participación y la coordinación” de todos los miembros de la comunidad educativa. (Carmen Elboj Saso, 2002)

En la propuesta de intervención diseñada para esta investigación se reconoce que los supervisores, ATP y directores de las zonas escolares de supervisión son los principales garantes del proceso formativo de los docentes. En su papel de líderes académicos, tienen la fuerte responsabilidad de acompañar y guiar a las escuelas hacia la mejora de los resultados educativos. Por lo anterior, la orientación dada a la intervención fue de trabajo directo en la zona de supervisión, para recuperar con ellos el fundamento principal de las Comunidades de Aprendizaje: el aprendizaje dialógico.

Los resultados que se obtuvieron con la puesta en marcha de la propuesta siembran un antecedente de que, si se apuntalan los esfuerzos en fortalecer la estructura desde las zonas de supervisión, en el sentido de favorecer dinámicas en las que prevalezca la horizontalidad en la comunicación, la participación y la coordinación de todos los esfuerzos hacia el logro de objetivos definidos en común acuerdo se empezará a impactar de manera positiva en la mejora de la práctica.

Mucho de lo que propone el enfoque de Comunidades de Aprendizaje es lograr que los equipos reflexionen sobre su accionar, y a partir del diálogo que establecen con los demás, de generar argumentos válidos desde el análisis de la información y no de la crítica a las personas, reconociendo que todas las aportaciones son válidas, independientemente de las personas de las que provengan, siempre y cuando se basen en argumentos. (SEP, 2013). Lo que se vivió en los grupos dialógicos dan cuenta de lo anterior y enseñan un camino para quienes están convencidos de que es necesario empezar a hacer cambios desde lo más profundo, apostando por el desarrollo de las capacidades de todos y al aprendizaje permanente.

Por otra parte, también fue notorio que esta propuesta aporta al fortalecimiento del sentido de identidad y pertenencia, principios clave para la solidaridad y la unidad del grupo, pero sobre todo para la consolidación del compromiso con las tareas y el aumento del rendimiento del grupo a partir de afianzar los vínculos al hacerlos más sólidos y coherentes entre todos los integrantes del equipo.

Es claro que, con esta propuesta no se resuelven los serios problemas educativos que tiene México, ni los bajos resultados en las pruebas estandarizadas o las dificultades identificadas en el aprendizaje de los alumnos, en materia hay un camino largo y sinuoso que aún queda por recorrer. Pero si establece un comienzo hacia la comprensión, la reflexión y el cambio de la práctica educativa.

En este terreno se requiere, en palabras de Libedinsky (2001), de maestros convencidos de que el orden habitual y rutinario de la enseñanza debe ser alterado por nuevas formas de comunicación didáctica, por nuevas formas de entender y ejercer la enseñanza, conscientes de sus prácticas, en una relación dialógica entre ellos y el contexto (escuela, alumnos, comunidad). Es por ello necesario que las instituciones educativas sean comunidades de aprendizaje, se conviertan en espacios dialógicos de reflexión, en los que la participación sea en condiciones de igualdad y equidad. Esto implica saber aprender y tener la disposición de aprender lo que sea necesario, en cualquier escenario y cualquier edad. (DI Caudo, 2007)

Con esta propuesta se muestra un camino posible para la reconstrucción de la práctica educativa, hacia la búsqueda de nuevas maneras de organización, establecer acuerdos, tomar decisiones y participar de manera igualitaria, a partir de reconocerse como integrantes de un mismo equipo que suma sus esfuerzos para construir y lograr que los propósitos educativos se alcancen. Desde la convicción personal de que “para trascender una educación transmisora que desarrolle individuos dependientes y alienados y optar por una educación para la creación de sujetos con autonomía social, con posibilidad de tomar decisiones, repensar la realidad, autocriticarse, proponer nuevos caminos y hacer y hacerse nuevas preguntas” (DI Caudo, 2007), se requiere empezar por los responsables de esta formación, en este caso, supervisores, ATP y directores.

Cabe señalar que mi participación en este proyecto de intervención no se limitó a la elaboración y puesta en marcha de la propuesta. Una parte fundamental en la investigación fue la posibilidad de observar mi propia experiencia durante todo el proyecto, y con mayor presencia en las

sesiones de trabajo con las participantes. Desde el primer intercambio que tuve con el personal de la zona me incluí en el objetivo de buscar y construir entre todos una posibilidad de respuesta ante alguna situación identificada en consenso, hice manifiesto que el objetivo principal de nuestro trabajo se centraría no en el logro de concluir un proyecto de investigación, sino en la transformación de nuestro quehacer y de nuestra práctica, a partir del análisis que realizaríamos de ella. Fue importante aclarar, desde el comienzo, que la participación tendría que darse en términos de pares y vivenciarlo en cada una de las sesiones que tuvimos.

A pesar de tener cada una de las sesiones organizadas en términos de las actividades por realizar, fue la participación, el compromiso, el interés, el nivel de inclusión en la tarea del equipo, etc., lo que permeo en el logro de los avances, y que hizo evidente la responsabilidad que cada uno de nosotros tenemos en nuestra transformación. Es decir, la distribución y organización de las sesiones fue de conocimiento previo de todos, pero la orientación en las tareas, el dialogo, los compromisos que se establecieron y las tareas que se asignaron, fueron propuestas y acordadas por la Comunidad, por lo que mi papel se enfocó en mediar lo que estaba sucediendo con lo que se esperaba que sucediera (más por el tiempo que llevo involucrada en el tema, que por alguna razón que me califique de tener mayor conocimiento o experiencia)

Al incluirme como un elemento más del colegiado me hizo posible identificar, en el intercambio dialógico y la vivencia, cómo fue el tránsito de un Consejo Técnico de Zona, al principio de la formación de una Comunidad de Aprendizaje, me dio la posibilidad de transformarme y observarme más cercana y siendo parte de la Comunidad, abierta a escuchar las propuestas, los puntos de acuerdo y de desacuerdo, dispuesta a emprender la estrategia que se definiera entre todos, responsable de llevar acabo las tareas acordadas y cierta del soporte que te brinda el grupo.

Para el ejercicio de mi práctica este trabajo siembra el comienzo de la búsqueda y aplicación de dinámicas que impulsen la formación de Comunidades de Aprendizaje en las diferentes esferas del contexto en el que me desempeño. Como se ha dicho, esta propuesta es una pequeña muestra del impacto en la mejora de los resultados que pueden obtener las escuelas al probar nuevas maneras de organizarse y establecer acuerdos donde sea, de carácter igualitario la participación de todo el grupo. Por lo que se abre la discusión para hacer un análisis más profundo en el tema de la formación de Comunidades de Aprendizaje, no solo de los colegios sino de las diferentes estructuras que las acompañan como lo son las Zonas Escolares.

FUENTES DE CONSULTA

- Abella García, V. e. (2018). El pesamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: Experiencias de innovación en Educación Superior. *Cuadernos de docencia universitaria*, 18-19.
- Antonio, L. (2005). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Bonilla-Castro Elssy, R. S. (Primera edición E-Book: enero de 2013). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá D. C., Colombia: Ediciones Uniandes.
- Carmen Elboj Saso, I. P. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Editorial Grao, de IRIF, S I .
- Coll Salvador, C. (s.f.). Recuperado el 07 de Marzo de 2018, de <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/CA.pdf>
- Contreras Roldán Sofía, B. E. (1 de Octubre de 2014). *Nexos*. Recuperado el 28 de Agosto de 2018, de Nexos: <https://www.nexos.com.mx/?p=22749>
- Di Caudo, M. V. (2006). La construcción de los sujetos de la educación . *Universidad Politécnica Salesiana* , 91-131.
- DI Caudo, M. V. (2007). La construcción de los sujetos de la educación. *Sophia, colección de filosofía de la educación*, 91-131.
- Diario Oficial de la Federación. (2014). *Acuerdo número 717*. Ciudad de México: SEP.
- Domingo Roget, À. (2000). El profesional reflexivo (D.A. Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico. *A Domingo*, 1-5.
- Educación, I. N. (2018). *PLANEA, resultados nacionales 2017*. Ciudad de México: INEE.
- Elboj Saso Carmen, O. P. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91-103.
- Federación, D. O. (1992). *ACUERDO Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México : Diario Oficial de la Federación.
- Federación, D. O. (211). *ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México: Diario Oficial de la Federación.
- García Ferrando M, I. J. (1993). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* . Madrid, España: Alianza Universidad.
- INEE. (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013)*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2016). *Reporte general de resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014 / Primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- INEE. (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Martínez Rodríguez, J. (2011). MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo*, 1-15.
- Ruiz Cuéllar, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 51-60.
- Schon, D. (1983). *El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Buenos Aires: Paidós .
- SEP. (2001). *Programa Escuelas de Calidad*. México: Sep.
- SEP. (2013). *Modulo 2: Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. México: CREA.
- SEP. (2013). *Modulo1: Introducción y Bases científicas de las Comunidades de Aprendizaje*. México: CREA.
- SEP. (2017). *Lineamientos generales para la prestación del Servicio Técnico de Asistencia a la Escuela en la Educación Básica*. Ciudad de México : Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.
- SEP. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Ciudad de México: SEP.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

ANEXOS

ENTREVISTAS SEMI- ESTRUCTURADAS Y CUESTIONARIOS

Se presenta la transcripción de la entrevista hecha al Apoyo Técnico Pedagógico de la zona y a la supervisora, recuperando las respuestas por categoría

Participación	Dialogo igualitario	Identidad y sentido de pertenencia a la comunidad	Trabajo en equipo	Inteligencia cultural.
---------------	---------------------	---	-------------------	------------------------

- **Entrevista a ATP**

Fecha: 27 de junio de 2019

Hora inicio: 10: 00 a.m. hora de termino: 10:14 a.m.

Sede: Zona Escolar 210 de Preescolar.

Bolívar 11102, col. Periodistas, C.P. 03620, Alcaldía Benito Juárez.

Entrevistador: ¿En relación a los integrantes de la comunidad de aprendizaje que se dio aquí en la zona, tu cómo identificas que ellas eran en cuestión a su relación, al diálogo, a la colaboración antes de la propuesta?

Participante: ... creo que ya hay como mayor iniciativa, anteriormente veía que los diálogos se establecían a lo mejor de acuerdo a necesidades o intereses muy específicos, es decir, había diálogos en grupos a los mejor de escuelas particulares pequeñas, y por otro lado estaban diálogos entre escuelas oficiales, estaban como un poquito cada una centradas en sus realidades...ahora después de este trabajo que realizamos, creo que ellas también dieron esa apertura a poder integrar y dialogar, que se dio ese andamiaje entre las directoras, ya que si bien alguna tenía alguna cosa que aportar pues la tomábamos, independientemente, no fue tanto por grupos pequeños, sino se pudo compartir más allá, y bueno siempre han tenido ese dialogo de respeto lo cual ya nos da una pautita dentro lo que es las comunidades de aprendizaje.

Entrevistador: En relación a tus posibilidades, ósea desde como tú te vivías, o identificas tu posibilidad de participar con ellas antes de la formación de la comunidad, ¿cómo la describirías?

Participante: ...y a partir de esto, ya fue como en general, más abierto, más de integrarse, más de...me gusta mucho escuchar, siempre he sido como muy de escucha primero, porque yo le apuesto al aprender de todos, entonces desde antes siempre soy como...mucho más de escucha y luego ya puedo hablar y aportar ¿no?...

Entrevistador: ¿Tú cómo describirías ...ya como de manera más general o de manera más profunda la dinámica que se vivió en las sesiones de trabajo, con las compañeras?

Participante: Pues yo creo que esa dinámica fue de apertura,... fue de diálogo, fue de intercambio, fue de enriquecerte, fue de escuchar a la otra y de saber que mi situación la podía resolver de otra manera, o que a través de lo que mi compañera me aportaba yo podía resolver de mejor manera...y justamente el compartir, es formar esas comunidades de aprendizaje, porque vamos a tener el logro de un bien común, que es hacia donde queremos llegar.

Entrevistador: ¿Tu cómo consideras, identificas que fue tu participación que pudo haber favorecido, o que pudo haber, incluso...no favorecido tanto, esto que estas comentado de esta dinámica de trabajo?

Participante: ... fue como de manera personal involucrarme y buscar herramientas para enriquecer, por ejemplo, el diagnóstico, decir a ver, ...creo que tenemos esta información creo que tenemos esta otra herramienta que nos puede servir, ósea, en función a eso fue el...el que yo siento que fue mi participación, buscar como propuestas para enriquecer esta parte.

Entrevistador: ¿Cómo pudieras describir, que se logró fortalecer o que no se logró fortalecer la colaboración de las maestras en la comunidad?

Participante: Yo creo que estamos en ese proceso de consolidar este trabajo de colaboración, ¿no?, porque el hecho de no estar a lo mejor todas, en todas las sesiones llegaba un momento en que, si limitaba un poco esta parte, de la participación o la colaboración, entonces yo creo que al final, yo por eso decía mucho, todas estuvimos aportando, pero ya en la construcción final de objetivos, metas, no estuvimos todas y creo que para que se pueda dar si es importante que todas retomemos desde cual es nuestro objetivo....

Entrevistador: ¿Identificaste algo de tus compañeras que no conocías, en esa cuestión de la participación, de la colaboración, del diálogo, identificas algo que no habías notado de tus compañeras?

Participante: ...esa posibilidad de trabajar de momento en primeros equipos y luego ponerlo al centro y escucharnos todas y todas poder opinar, creo que es algo que fue muy rico, muy rico el, lo trabajo, lo consensamos y buscamos por donde llegar, en ocasiones si era lento el trabajo porque todas teníamos esa necesidad de exponer o de explicar, y eso hacia como que fuéramos más lentas en el trabajo de cada sesión, pero a la vez sirvió para enriquecernos todas.

Entrevistador: ¿Qué sugerirías tú, para fortalecer estas dinámicas, sesiones de trabajo?

Participante: Pues yo creo que la comunicación asertiva, y ...que el liderazgo fuera más compartido, distribuido, que fuera más de...este....si, que fuera más en determinado momento de jugar diferentes roles entre todas ¿no?, a lo mejor ahora voy a ser mediador, yo voy a exponer, yo voy a hacer esto...como que ese liderazgo fuera más compartido.

Entrevistador: ¿Nos hizo falta eso?

Participante: Si nos hizo falta eso...

Entrevistador: Ahora que ya más o menos vivimos la experiencia de participar en una comunidad de aprendizaje...¿qué pudieras decir?...¿cómo pudieras como concluir que se define una comunidad de aprendizaje, qué la caracteriza?.

Participante: ¿Qué la caracteriza? pues la colaboración, el compromiso, la responsabilidad, siempre el compromiso y la responsabilidad al cumplimiento de objetivos, de metas, el poder participar, el motivar, ser motivador, el poder compartir con las compañeras, pero ese compartir siempre en vías de mejora. Yo creo que aquí esa comunidad de aprendizaje es ir en...hacia una mejora y esa mejora se tiene que ver en los resultados educativos, entonces desde que cualquiera que sea nuestra función, siempre le tenemos que apostar a esa mejora, para la mejora, valla para la mejora educativa, entonces yo creo que esta parte de lograr la comunidad de aprendizaje que nos debe de caracterizar como zona es el ser persistentes también, el ser comprometidas, sistemáticas, como tener esa apertura a continuar aprendiendo...

Entrevistador: ...En esto que ya comentábamos que nos hace falta, como, el liderazgo, a lo mejor que sea un poco más horizontal...que a lo mejor incluso se vivieron momentos en donde, hablan mucho de que hubo momentos en donde tuvimos que reconocer que no todo lo estamos haciendo bien, cómo crees que fue ...esa posibilidad, ósea, que hubo en las maestras que se pudo hablar como con esa honestidad.

Participante: Pues yo creo que fue en el momento en el que dijimos vamos a identificar nuestra realidad, y nuestra realidad era esa, no le podíamos dar vuelta, nuestra realidad era esa y a mi cuando se estuvieron revisando, por ejemplo, las visitas de directivos, yo decía, que rico es este ejercicio, porque realmente estamos viendo que, si se está trabajando, que, si hay mucho trabajo, pero que nos falta y nuestra área de oportunidad tiene que ir en apostar a la mejora de aprendizajes a través de la asesoría que hagan los directivos a sus docentes. En esta parte de identificar nuestra realidad pues no había forma de...se tenía que afrontar cual era y bueno si contamos, que hay ese respeto o que se ve esa confianza es que se pudo dar.

Entrevistador: ¿Algo más que pudieras agregar, en relación con lo que se vivió, a lo que tu observásete e incluso a lo que tu sentiste?

Participante: A lo mejor al principio si había un poco de incertidumbre, de temor, de por dónde va a ser, o como va a ser, esta parte...pero poco a poco se fue suavizando, lo que sí creo es que si tenemos que llevar a que esta comunidad es horizontal y que es compartida la responsabilidad, ósea no puede ser a partir de yo supervisora o yo directora de más experiencia, o yo directora con menos experiencia no voy a participar, sino que aquí tenemos que caer en ese de punto donde nos veamos iguales todas.

Entrevistador: ¿Vamos hacia ese camino, ves que lo estamos como logrando o nos hace falta?

Participante: ...yo creo que nos hace falta, nos hace un poco más el que no siempre, digo hasta por formación lo tenemos ¿no?, que siempre va a haber alguien que nos esté dirigiendo, yo creo que hasta por formación a veces nos cuesta esta parte, pero yo creo que ahorita es un buen momento de transformación que se está dando en el que bueno, podemos seguir avanzand

Entrevista a Supervisora

Fecha: 27 de junio de 2019

Hora inicio: 9: 25 a.m. hora de termino:9: 47 a.m.

Sede: Zona Escolar 210 de Preescolar.

Bolívar 11102, col. Periodistas, C.P. 03620, Alcaldía Benito Juárez.

Entrevistador:...y las maestras en términos generales, como pudieras decir que ellas se involucraban en las consignas que les dabas

Participante: Pues si había comunicación, pero a veces no llegábamos a la profundo, era de forma superficial, no identificaban realmente pues, cuales eran nuestros logros, desde ahí, desde identificar, cuales habían sido nuestros alcances, cuáles eran las dificultades y aspectos de mejora, sino decíamos, todo lo hicimos, si participamos y vamos a seguir, sin tener una evidencia, un sustento o un instrumento de evaluación analizado en el colegiado que diera cuenta de esto, y siempre el pretexto era... por los tiempos...pero realmente yo considero que era la falta de sistematización y de evaluación.

Participante: ... puedo identificar cuando elaboramos el diagnostico, y ahí nos fuimos percatando...y ellas se fueron involucrando más y más...hasta que les comentaban a las demás que se integraran, pero cual era ese involucramiento, el que ellas se fueron analizando los propios instrumentos que ya se tenían y darse cuenta de que si teníamos muchas fortalezas identificadas así como áreas de oportunidad, cómo cuales, veíamos no...que tantos aprendizajes se lograron, y por qué se lograron o...yo como fue mi intervención desde mi función directiva, que impacto tuve para esos aprendizajes, con esas visitas al aula, ¿si logre ir?, como impacte en mis docentes, porque no logramos el perfil de egreso al 100% verdad...y cada vez salían más contentas, platicaban entre ellas, se dio el trabajo colaborativo. Otra cosa que yo miraba, es que, anotábamos los compromisos en cada sesión y si...tal vez no al 100% todas lo entregaban en tiempo, pero si estaban pendientes de entregarlo después, por alguna cierta carga de trabajo ya que se dio en este fin de ciclo, fue un poco difícil, pocos tiempos, pero si hubo muchos cambios...se ve su cambio de actitud.

Participante: Bueno...yo que considero, que bueno, ya contábamos con las sesiones organizadas, si... soy un poco, a veces persistente, eso sería de estar al pendiente de que se lleve a cabo, que si convocar en tiempo, de recordarles algo, en eso creo que estuve muy al pendiente y ha favorecido...desafortunadamente no estuve presente en todas, se me hace

poquito el tiempo que tuvimos, hubiera sido más rico más tiempo, pero esa ...creo que...y el reconocer, yo fui muy sincera también, en cuanto a identificar, ay pues a mí.. aunque sea la supervisora delante del colegiado...reconocí que me faltan muchas cosas que mejorar, como un seguimiento, estarlas acompañando más, el analizar las visitas y que tipo de visitas yo les he dado, también y tal vez por ahí, es algo que yo, me permitió este proyecto.

Entrevistador: Entiendo que bueno, si fue como poco el tiempo, pero tú que conoces a las directoras como ya de más trabajo establecido, puedes identificar que realmente se consolido el trabajo colaborativo, si se consolido el trabajo en equipo, o se mantuvo igual, ósea desde tu perspectiva como lo podrías describir, en ese sentido, en función del trabajo colaborativo y del trabajo en equipo.

Participante: Sí. Yo creo que sí se consolido más el trabajo en colaboración, ya que todas estaban al pendiente de las cosas, de cuando se tenían que llevar acabo, del análisis, y el trabajo en equipo se llevó a cabo.

Entrevistador: Pensando sobre todo en las sesiones en la dinámica que se vivió en las sesiones...pero mirándolas en las sesiones, cuando se llevaban a cabo actividades, como las notaste.

Participante: Las note interesadas, y reconocían también sus debilidades, de su propia escuela y de ellas mismas...reconocieron...bueno, yo reconocí en ellas que son muy capaces, que están bien dispuestas y preparadas y eso es un gran reto para mí, también me implica a mí, el estar en esta comunidad, pues que tengo que prepararme más, que estar más dispuesta, leer más, saber más de...de diferentes, pues libros para poder responder y ayudarlas.

Entrevistador:...si identificas cosas de ellas que no habías identificado antes...solamente fue eso, algo más de ellas que puedas decir, no lo había notado o no lo había notado con esa precisión.

Participante: Son muy responsables también note que...pues ellas aceptaron estar en la comunidad y estaban, solo por alguna causa mayor no, pero estaban al pendiente, volvían a retomar los acuerdos, los compromisos, gente comprometida, ósea tengo un buen equipo, un buen equipo de trabajo colaborativo.

Entrevistador: En relación al trabajo ya posterior., ya como cierran, también, entiendo, el trabajo queda pendiente, pero bueno ya hubo como un cierre a partir de que estamos ahorita como en un periodo de receso, notas...te puedes quedar como con algo, como a partir de ahora el trabajo tendría que irse como hacia acá para no perder estos avances

Participante: No pues **sí, las maestras quedaron muy, con este cierre, comprometidas a que se va a continuar con este proyecto de comunidades, ya que nos percatamos que va a tener muchos beneficios, ya hay una organización, un objetivo, un diagnóstico, una meta y eso nos va a dar muchas fortalezas para nuestra función...el que hallamos construido ese diagnóstico, el que tengamos ya bases, pues permite que continuemos el trabajo en beneficio de la zona escolar.**

Entrevistador: Te vives más cercana con tus directoras...en esta cuestión como del dialogo, de esta posibilidad de hacer propuestas...te vives distinta en ese, sentido, más cercana, es igual, o dices, no creo que esto al contrario perjudico

Participante: Me **siento más cercana...y correspondida...las maestras a la hora que yo las convoco o necesitamos este material, responden que sí, que, si están dispuestas, hay una mejor comunicación, y si no hubiera claridad pues se vuelve a retomar.**

Entrevistador: Sobre todo porque yo siempre se los comente, esto es una tarea de ahorita vamos a estarlo trabajando juntas, la intención es que esta transformación perdure en la zona, y esta manera de organizarse para el trabajo, trascienda un poco más allá. Tu puedes como notar si vamos como hacia ese camino, tendríamos que regresarnos, o algo tendríamos que fortalecer para lograrlo, sobre todo porque a lo mejor concluimos el proyecto, pero el trabajo de la zona continua.

Participante: Si... **...es muy valioso el que todo el mundo comentaba...ay que bien han estado trabajando, simplemente el día de ayer yo tenía en la mesa mí...el diagnostico, que lo estaba revisando, llego una directora que no se pudo incluir, "ay pensé que lo tenías aquí para mí...pero que interesante, mira que bien..."ósea, era una persona...todas se empezaron a involucrar.**

Entrevistador: Como lo tomaron ellas, las maestras, porque entiendo que eso de hacer señalamientos a veces no tan positivos de las practicas pues si genera un poco de resistencia, tu como identificas que lo vivieron ellas y como lo viviste tu..

Participante:... lo voy a decir tal cual lo sentí y lo viví...la maestra Erika le toco en una dinámica que hicimos hablar de mí, y ella hablo algunas cosas que reconocía de mí y fue muy agradable, pero también a veces para uno es difícil aceptar ciertas cosas que te van indicado, pero esto permite crecer, crecer en cuanto a nuestra profesión e ir reconociendo ...

Entrevistador: En relación al dialogo como tendría que ser este, en una Comunidad de Aprendizaje para que realmente se dé , como tendría que ser el diálogo.

Participante: Pues de manera directa, honesta siempre enfocados a decir como estamos, ser empáticos también.

Entrevistador: Tú te viviste, desde tu función, si lograste quitarte un poco de la función e introducirte en el trabajo

Participante: Sí, si se dio en una sesión, ahí siempre estuve a la par de ellos, iguales, involucradas, identificando como le podemos hacer, a la hora de construir el objetivo, pues ahí estábamos todas y como quedaría, y todas participando de la misma manera., de forma igualitaria...

Para el análisis de las respuestas del cuestionario, se sistematizaron y organizaron como se muestra en la tabla siguiente:

PREGUNTA 1: En relación a la participación, el dialogo y el trabajo en equipo de los integrantes de la zona ¿Cómo describiría la actitud de las docentes antes de su participación en el proyecto “formación de comunidades de aprendizaje”?					
CATEGORIAS	Participación	Dialogo igualitario	Identidad y sentido de pertenencia a la comunidad	Trabajo en equipo	Inteligencia cultural.
<p>Participante 1</p> <p>Ha sido un equipo en todo momento, todas se han mostrado abiertas y participativas. Se busca llegar a acuerdos y cada una muestra compromiso respecto a su trabajo.</p>		<p>...todas se han mostrado abiertas y participativas.</p>			
<p>Participante 2</p> <p>La actitud en cuanto a la participación era activa a partir de saberes y experiencias que cada docente posee.</p> <p>En cuanto al dialogo que se establecía entre el colegiado de la zona era de respeto y cordialidad, sin embargo, en ocasiones este dialogo se centraba en los intereses y realidades que se vive en cada plantel por lo que de vez en cuando se comentaba al interior de pequeños equipos afines (como seria entre escuelas particulares y entre escuelas oficiales).</p>	<p>La actitud en cuanto a la participación era activa a partir de saberes y experiencias que cada docente posee.</p>	<p>dialogo que se establecía entre el colegiado de la zona era de respeto y cordialidad</p>			<p>saberes y experiencias que cada docente posee</p>

<p>Con respeto al trabajo en equipo, la actitud era de disposición, confianza.</p>				<p>Con respeto al trabajo en equipo, la actitud era de disposición, confianza.</p>	
<p>Participante 3</p> <p>Se ha entablado una plática con las docentes bajo la cual se les ha dado a conocer la participación que se está teniendo en la comunidad de aprendizaje, resaltando el tema a abordar “orientación pedagógica, para que las docentes vinculen los aprendizajes esperados con las características de los niños”, frente a ello las docentes se muestran interesadas en involucrarse con el tema ya que reconocen que se tienen ciertas fallas o acciones que no se realizan o que no tienen la vinculación, ocasionando mermas en la aplicación de la planeación y por lo tanto en el ejercicio de su labor docente</p>					
<p>PREGUNTA 2: En relación a la participación, el dialogo y el trabajo en equipo de los integrantes de la zona ¿Cómo describirías tu actitud antes de su participación en el proyecto?</p>					
<p>Participante 1</p> <p>Siempre ha sido dinámica y efectiva y de colaboración, buscando que cada</p>	<p>Siempre ha sido dinámica y efectiva y de colaboración, buscando que</p>				

<p>participación sea adecuada y asertiva y útil a las demás.</p> <p>La actitud considero que es siempre mostrando interés y compromiso.</p>	<p>cada participación sea adecuada y asertiva y útil a las demás.</p>				
<p>Participante 2</p> <p>Mi participación antes del proyecto era de colaboración y tratar de apoyar de acuerdo a mis saberes y experiencias dentro del colegiado, en búsqueda de una mejora</p> <p>En cuanto al dialogo, en todo momento fue de cordialidad buscando dirigirme con respeto y amabilidad, así como de escucha atenta, ya que considero que de todos podemos aprender</p> <p>En el trabajo en equipo fue de disposición con apertura para poder llegar a logros comunes</p>	<p>colaboración y tratar de apoyar de acuerdo a mis saberes y experiencias dentro del colegiado, en búsqueda de una mejora</p>			<p>En el trabajo en equipo fue de disposición con apertura para poder llegar a logros comunes</p>	
<p>Participante 3</p> <p>El ambiente generado en cada una de las sesiones ha facilitado la integración de cada una de las asistentes, por mi parte he asistido con la apertura de aprender nuevas cosas, de realizar un trabajo en equipo, de escuchar las ideas</p>		<p>escuchar las ideas de las</p>	<p>la integración de cada una de las asistentes</p>		

<p>de las compañeras y poder llegar a acuerdos.</p> <p>La comunicación que se ha podido dar con las compañeras ha sido de mayor provecho y beneficio, obteniendo apoyo y acompañamiento en algunas acciones.</p>		<p>compañeras y poder llegar a acuerdos.</p>	<p>La comunicación que se ha podido dar con las compañeras ha sido de mayor provecho y beneficio.</p>		
<p>PREGUNTA 3: ¿Cómo describiría la dinámica de participación de las compañeras, durante las diferentes sesiones de trabajo?</p>					
<p>Participante 1</p> <p>La dinámica de trabajo y participación de las compañeras ha sido eficiente y se ha ido fortaleciendo en cada sesión ya que han surgido dudas se han externado y se ha procurado dar soluciones posibles y eso ha permitido que la información y la participación fluya y sea más dinámica.</p>				<p>eso ha permitido que la información y la participación fluya y sea más dinámica.</p>	
<p>Participante 2</p> <p>La participación de las compañeras en la mayoría de las ocasiones fue activa y colaborativa, ya que se permitió un intercambio de ideas, una discusión centrada sobre un tema, aunque el avance era lento en las sesiones, y por momentos las indicaciones cambiaban o no eran muy claras y lo que nos faltó como colegiado fue el</p>	<p>La participación de las compañeras en la mayoría de las ocasiones fue activa y colaborativa, ya que se permitió un intercambio de ideas,</p>				

tiempo para asistir a todas las sesiones y continuar con esa dinámica de participación.					
<p>Participante 3</p> <p>El desarrollo de las sesiones se enmarca en un ambiente de participación, aunque es de reconocer que en ciertos momentos la participación tiende a ser dirigida, con el fin de no perdernos en el tema abordado.</p> <p>El avance obtenido al día de hoy se ha dado a través de la participación activa de cada una de las asistentes.</p>	<p>El avance obtenido al día de hoy se ha dado a través de la participación activa de cada una de las asistentes.</p>				
PREGUNTA 4: ¿Cómo describirías tu participación durante las diferentes sesiones de trabajo?					
<p>Participante 1</p> <p>De colaboración y compromiso, así como de compañerismo. En ocasiones por falta de tiempo es complicado cumplir en todo lo requerido, procuro estar al día en tiempo y forma.</p>	<p>De colaboración y compromiso, así como de compañerismo.</p>				
<p>Participante 2</p> <p>Mi participación fue en aumento ya que al integrarme después junto con otras compañeras al principio fue conocer la dinámica de trabajo e ir identificando lo que se</p>	<p>posteriormente ya fue activa y propositiva al buscar mayor información...</p>				

<p>había trabajado, posteriormente ya fue activa y propositiva al buscar mayor información que nos pudiera aportar más elementos al diagnóstico así como irlo integrando con la información que nos brindaban las compañeras, tengo grandes expectativas en que logremos formar y fortalecer un comunidad de aprendizaje para el logro de mejoras en la zona.</p>	<p>tengo grandes expectativas en que logremos formar y fortalecer un comunidad de aprendizaje para el logro de mejoras en la zona.</p>				
<p>Participante 3 Me he mantenido bajo una participación activa, tratando de expresar dudas e ideas con el fin de establecer de forma clara la problemática a trabajar la cual es de suma importancia para el desarrollo de planeaciones ricas en aprendizajes y encaminadas al logro del perfil de egreso.</p>	<p>bajo una participación activa, tratando de expresar dudas e ideas con el fin de establecer de forma clara la problemática</p>				
<p>PREGUNTA 5: ¿Consideras que se fortaleció la colaboración y el trabajo en equipo durante las sesiones de trabajo? Podrías describirlo</p>					
<p>Participante 1 Como ya mencioné el equipo de la zona de directoras siempre ha sido un grupo integrado, colaborativo y participativo.</p>			<p>integrado, colaborativo y participativo.</p>		

<p>Participante 2</p> <p>Si, aunque no del todo ya que expresamos la situación actual de cada una para identificar el problema y observar que podíamos identificar como zona una problemática común sobre la cual trabajar. Así mismo se comparaban puntos de vista, se aportaban ideas así como información para el diagnóstico, sin embargo para la construcción de objetivos y metas por los tiempos ya no asistimos todas a las sesiones por lo que al consensuar las decisiones que se fueron presentando no todas participaron</p>	<p>al consensuar las decisiones que se fueron presentando no todas participaron</p>		<p>observar que podíamos identificar como zona una problemática común sobre la cual trabajar.</p>		
<p>Participante 3</p> <p>Si totalmente, a través de la participación, la expresión de ideas iguales o diferentes a las de las demás asistentes, ocasiona el trabajo en equipo, la tolerancia, el apoyo y la colaboración ya que todas tenemos un mismo fin, que es "aprender" para fortalecer nuestra practica como directivo</p>				<p>participación, la expresión de ideas iguales o diferentes a las de las demás asistentes, ocasiona el trabajo en equipo, la tolerancia, el apoyo y la colaboración ya que todas tenemos un mismo fin, que es "aprender"</p>	

PREGUNTA 6: ¿La dinámica que se vivió durante las sesiones de trabajo te permitió identificar algo de la actitud, conocimientos, trabajo en equipo de tus compañeras, que no habías identificado?... podrías describirlo

<p>Participante 1</p> <p>Obviamente hay mayor afinidad con algunas maestras respecto al modo de pensar y de trabajar, sin embargo, todas cuentan con habilidades distintas y las comparten, así como algunas estrategias que les funcionan en el día a día y que muchas veces le son útiles a los demás</p>					<p>todas cuentan con habilidades distintas y las comparten</p>
<p>Participante 2</p> <p>Si, confirme que todas tenemos el deseo de aprender fortaleciéndonos en nuestra función, ya que en este dialogo entre colegas cuando algo nos interesa del trabajo que desarrolla otra compañera se tiene la confianza de preguntar y buscar el apoyo aunque en ocasiones sea con las compañeras más cercanas. Ejemplo; mtra. Perla tuvo la posibilidad de compartir y enriquecer al resto de las compañeras como había trabajado con su colegiado el análisis del logro educativo 2018-2019 (tabla) lo cual sirvió para orientar a las compañeras de escuelas particulares ya que</p>			<p>ya que en este dialogo entre colegas cuando algo nos interesa del trabajo que desarrolla otra compañera se tiene la confianza de preguntar y buscar el apoyo aunque en ocasiones sea con las compañeras más cercanas</p>		

en un primer momento contemplaría como parte del diagnóstico.					
<p>Participante 3</p> <p>Si, el conocer las ideas y el trabajo realizado por parte de las escuelas oficiales de manera más precisa y profunda me dio la oportunidad de conocer el trabajo realizado y sobre todo los logros alcanzados. Y que en muchas cuestiones tenemos la misma idea solo que no sabemos cómo aplicarla y al escuchar las demás ideas podemos empatar acciones a realizar, complementando así nuestro trabajo.</p>					
<p>PREGUNTA 7: ¿La dinámica que se vivió durante las sesiones te permitió identificar algo de tu actitud, conocimientos, trabajo en equipo, que no habías identificado?... podrías describirlo</p>					
<p>Participante 1</p> <p>Si la habilidad para simplificar el trabajo y diseñar instrumentos eficientes que me permitan realizar un mejor trabajo más sistematizado</p>					
<p>Participante 2</p> <p>Si, despertó mi interés ya que es el comienzo de un proceso creativo de transformación para impactar en el trabajo de la zona escolar para el logro de</p>		a través de un trabajo colaborativo basado en el dialogo a partir de un trabajo horizontal y			

<p>la mejora educativa, así como el deseo de seguir aprendiendo a través de un trabajo colaborativo basado en el dialogo a partir de un trabajo horizontal y flexible con mis compañeras de la zona con las que estamos participando en este proyecto</p>		<p>flexible con mis compañeras de la zona con las que estamos participando en este proyecto</p>			
<p>Participante 3 Si, relacionado con mi actitud, en algunas ocasiones me había mantenido un tanto callada y poco participativa, por lo cual a través de estas sesiones se fomenta la participación constante.</p>	<p>se fomenta la participación constante.</p>				
<p>PREGUNTA 8: En relación a la participación, el diálogo y el trabajo en equipo de los integrantes de la zona ¿Cómo describiría la actitud de las docentes al concluir las sesiones de trabajo?</p>					
<p>Participante 1 De interés y compromiso para cumplir con lo requerido y acordado</p>					
<p>Participante 2 La participación ya era con un poco más de confianza y centrada en el proyecto descubriendo a través del dialogo que era lo que requeríamos para continuar avanzando en el diseño del</p>	<p>participación ya era con un poco más de confianza y centrada en el proyecto</p>				

<p>proyecto, pero insisto en que los tiempos no nos permitieron diseñar en conjunto los objetivos colectivos y lo considero muy importante porque de ello depende asumir los compromisos y responsabilidades de todo el equipo de zona que somos.</p>					
<p>Participante 3</p> <p>Un tanto a la expectativa de poder llevar a cabo en su totalidad el proyecto ya que nos encontramos en periodo vacacional</p>					
<p>PREGUNTA 9: En relación a la participación, el diálogo y el trabajo en equipo de los integrantes de la zona ¿Cómo describirías tu actitud al concluir las sesiones de trabajo?</p>					
<p>Participante 1</p> <p>Actitud de compromiso e interés por aprender y cumplir con lo acordado</p>					
<p>Participante 2</p> <p>Mi actitud es de escuchar con atención a los compañeros. Compartir las cosas y las ideas, trabajar en equipo para el cumplimiento de la tarea encomendada, me valoro el trabajo en equipo para poder enfrentar este reto y aportar desde mi función</p>			<p>me valoro el trabajo en equipo para poder enfrentar este reto y aportar desde mi función</p>		
<p>Participante 3</p>				<p>me mostré interesada y</p>	

<p>A pesar de que solo llevamos una parte del trabajo, al concluir la sesiones me mostré interesada y colaborativa al trabajo que se tenía que entregar con el fin de obtener la información necesaria para conformar el proyecto.</p> <p>Aun me mantengo interesada para poderle dar continuidad al proyecto y logra el objetivo</p>				colaborativa al trabajo	
PREGUNTA 10: Qué sugerencias daría usted para complementar el trabajo de las sesiones.					
<p>Participante 1</p> <p>Concretar, definir y puntualizar objetivos. Mayor claridad en el plan de trabajo y finalidades del mismo.</p>					
<p>Participante 2</p> <p>Hacer más eficiente la comunicación (escribir los acuerdos o tareas encomendadas).</p> <p>Considerar un liderazgo compartido o distribuido orientado al aprendizaje.</p>					
<p>Participante 3</p> <p>El responsabilizarnos al 100% del trabajo que se está realizando y del beneficio que nos traerá a largo plazo, que, aunque sabemos que en algunos momentos nos es</p>					

imposible empatar horarios de trabajo, es importante no faltar o hacerlo lo menos posible ya que de la asistencia de todos se lograra el trabajo.					
PREGUNTA 11: ¿Qué aspectos del trabajo realizado se pueden fortalecer para formar una comunidad de aprendizaje?					
Participante 1 <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos claros • Una cosa a la vez • Considerar tiempos 					
Participante 2 <ul style="list-style-type: none"> • Motivar y movilizar la capacidad interna del cambio (dentro de la zona escolar y escuelas). • Fortalecer la colaboración y el apoyo mutuo para que sea el motor del cambio. • Ser profesionales reflexivos, que investigan y comparten conocimientos 					
Participante 3 <p>La integración, el compromiso, la responsabilidad y sobre todo el apoyo entre docentes.</p> <p>A partir de fortalecer estas áreas el trabajo realizada es me mayor alcance y de mejor experiencia.</p>					