

12

COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN ESCUELAS PÚBLICAS MEXICANAS: EXPLORANDO SU DESARROLLO

(PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES IN MEXICAN PUBLIC SCHOOLS: EXPLORING THEIR DEVELOPMENT)

Manuel Flores-Fahara
Josefina Bailey-Moreno
Lucía Elmira Mortera-Cavazos
Tecnológico de Monterrey, México

DOI: 10.5944/educXX1.28556

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J., y Mortera-Cavazos, L.E. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas públicas mexicanas: explorando su desarrollo. *Educación XX1*, 24(2), 283-304. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28556>

Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J., & Mortera-Cavazos, L.E. (2021). Professional learning communities in Mexican public schools: exploring their development. *Educación XX1*, 24(2), 283-304. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28556>

RESUMEN

Este estudio buscó responder ¿Qué acontece cuando profesores y directivos se involucran en una comunidad de aprendizaje profesional para efectuar su planificación educativa? Bajo un enfoque de casos múltiples cualitativo, participaron directivos y profesores de cinco escuelas públicas de educación básica, en los estados de Nuevo León, Chihuahua y Sonora en México. La investigación se inició con un seminario como detonador que permitió establecer la misión y visión de cada escuela, y acorde con estas y sus necesidades crear las temáticas de las comunidades y concretar sus acciones de planeación. Se efectuaron observaciones participantes *in situ* de cada comunidad, entrevistas a profesores y directivos y revisión documental. Los hallazgos se organizaron en las fases de inicio, desarrollo y terminación del proceso de implementación de la comunidad, dentro de las cuales se identificaron las categorías: proceso de

comprensión de la comunidad de aprendizaje, organización, trabajo colaborativo, facilitadores y barreras, así como los beneficios percibidos. Se encontraron en general algunas semejanzas y diferencias en las cinco escuelas; entre las primeras destacaron las resistencias y desconcierto inicial de los profesores para trabajar en una comunidad, la sobrecarga de trabajo, el desconocimiento de metas en algunas de las escuelas, así como la falta de tiempo para participar. Sin embargo, reconocieron haber tenido un espacio y oportunidad de interacción y comunicación para el trabajo colaborativo, y la importancia de la comunidad para aprender y compartir, mientras que las directoras destacaron su utilidad como un medio que puede apoyar su gestión. Cada escuela como caso particular presentó características distintivas, dado que mientras una de ellas fue exitosa en su organización y concreción de acciones en sus comunidades, otras tuvieron dificultades para obtener resultados debido a carecer de un ambiente de trabajo óptimo y liderazgo de la dirección.

PALABRAS CLAVE

Comunidades profesionales de aprendizaje, profesor educación básica, directores, colaboración, colegialidad, barreras

ABSTRACT

This study aims to answer: What happens when teachers and principals get involved in a professional learning community to carry out their school planning? Under a qualitative multiple cases approach, principals and teachers from five elementary public schools in the states of Nuevo León, Chihuahua and Hermosillo in Mexico participated in learning communities under which they would carry out their school planning. The research began with a seminar as a trigger that allowed the establishment of the mission and vision of each school, and in accordance with these and their needs, the creation of the themes of the communities and specification of their planning actions. On-site participant observations were made of each community, as well as interviews with professors and principals. The findings were organized in the phases of initiation, development and completion of the process, within which the categories are shown, such as: process of understanding the community, organization, collaborative work, facilitators and barriers, as well as perceived benefits. In general, some similarities and differences were found in the five schools, among the first, the resistance and initial confusion of the teachers to work in a CPA as well as the work overload, the lack of knowledge about goals in some of the schools and the lack of time to participate, however they recognized having had a space and opportunity for interaction and communication, recognizing collaborative work, identifying the usefulness of the CPA to learn and share, while the directors distinguished the CPA as a means that can support their management. Each school as a particular case presented distinctive characteristics given that while one of the schools was successful in the organization and implementation of

actions in their communities, others had difficulties to attain results due to the lack of a favorable work environment and leadership of the principal.

KEYWORDS

Professional learning communities, elementary school teachers, principals, collaboration, collegiality, barriers

INTRODUCCIÓN

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) constituyen en educación un medio para la reflexión de la práctica, el aprendizaje y el desarrollo profesional de profesores y directivos, así como para la generación de nuevas culturas escolares orientadas al cambio, en beneficio de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos (Fullan 2016; McLaughlin y Talbert, 2001). Estos investigadores, aun cuando se refieren a las bondades y ventajas de las CPA, también previenen de los retos y dificultades que implica su implementación en las escuelas para promover el cambio y la reculturización.

Hargreaves (2005) reconoce que las CPA, a las que llama comunidades de conocimiento, empoderan a los profesores para aprender y trabajar colaborativamente en lugar del individualismo corrosivo y la colegialidad simulada. Esta colegialidad que ocurre tradicionalmente bajo los lineamientos para la organización y funcionamiento de los consejos técnicos escolares de educación básica en México (Diario Oficial-Secretaría de Educación Pública, 2019), convocados por mandato, se diferencia de una CPA en que esta se conforma con miembros que desean reunirse voluntariamente para resolver un problema, compartir experiencias, y promover cambios desde sus propias iniciativas, a través de conversaciones, acciones y diálogos colaborativos.

Este estudio surgió de la necesidad de investigar y documentar la manera en la que las CPA pueden impactar en una gestión escolar innovadora, con la finalidad de contribuir en aprendizajes de calidad en los alumnos. Creemos que a pesar de que hay mucha discusión y teorización, hay poca indagación empírica, sobre todo en escuelas públicas. Bajo este marco y con enfoque cualitativo de casos múltiples, se estudiaron cinco escuelas primarias públicas situadas en las ciudades de Monterrey, Hermosillo y Chihuahua, en México, en las cuales los directivos y profesores aceptaron participar voluntariamente.

Las comunidades profesionales de aprendizaje

No existe una definición universal del término CPA, ya que estas tienen diversos matices de interpretación en diferentes contextos. Sin embargo, parece

ser que hay un amplio consenso internacional que sugiere que una CPA es un grupo de personas que comparten y críticamente interrogan su práctica en un proceso continuo, reflexivo y colaborativo incluyente, orientado al aprendizaje, operando como una empresa colectiva para el mejoramiento del sistema escolar (Harris y Jones, 2017; Stoll, y Louis 2007).

En la última década la referencia al término CPA se ha incrementado tanto en la literatura del campo de la educación como en el empresarial. La literatura indica que las CPA son un medio de cambio y mejora en las organizaciones. Dufour et al. (2016) señalan que las CPA son un recurso promisorio para sostener la mejora de las escuelas, así como desarrollar la habilidad del personal para trabajar colaborativamente. Para Bolívar-Ruano (2013) las CPA son una forma de reconfigurar las escuelas en lo concerniente a la colaboración de los docentes como un medio para mejorar la práctica educativa. Astuto et al. (1993) indican que una CPA es aquella en la cual los profesores y sus administradores aprenden continuamente, comparten y actúan. La meta de sus acciones es mejorar su efectividad como profesionales, para el beneficio de sus estudiantes, de esta manera las CPA también pueden denominarse comunidades de indagación y mejora continua.

En una CPA el aprendizaje es visto como un proceso social (Vygotsky, 1986), en el cual los profesores trabajan, dialogan y reflexionan al compartir sus aprendizajes y experiencia individual y con ello construyen conocimiento colectivo. Wenger (1998) sostiene que los trabajadores de cualquier tipo funcionan más eficazmente como comunidad. Su atención se centra en el entorno que fomente el aprendizaje y cambio de cada miembro de la comunidad, operando de forma abierta y solidaria en un ambiente de trabajo. Watson (2014) considera que una CPA tiene un papel potencialmente importante que desempeñar en los procesos organizativos, desestabilizando la rigidez que caracteriza a la escuela como institución.

En las CPA el término profesional alude a reconocer al profesor como un profesional, que posee conocimiento especializado, una autonomía profesional, una ética de servicio orientada al aprendizaje de sus alumnos, y una identidad (Stoll y Louise, 2007). Resultados de investigación muestran que considerar a la escuela como una CPA es una vía de mejora para su desarrollo, así también indican que el trabajo colaborativo tiene un impacto positivo, pero que demanda esfuerzos de los profesores y directivos para el desarrollo sostenido de la comunidad. Así también se subraya que la gestión que desarrollen los directivos en cuanto al trabajo y cultivo de CPA, debe favorecer un liderazgo que se distribuya entre los miembros de la comunidad (Doğan y Adams, 2018; DuFour et al. 2016; Flores-Fahara et al., 2021; Stoll y Louis, 2007).

El papel del directivo y profesores en las CPA

Fullan (2016) señala que la administración efectiva de la escuela está basada en el empoderamiento y la colaboración. Camarero-Figuerola et al.

(2020) destacan que el liderazgo es un elemento clave para el éxito escolar, a partir de metas comunes y el rediseño de la gestión educativa.

Cosenza (2015) y Klar et al. (2016) encontraron que bajo el enfoque del liderazgo distribuido los directores identifican líderes potenciales y crean oportunidades de liderazgo y crecimiento personal y profesional para los profesores al permitir extender su participación más allá del aula de clases, por lo que animan a directivos a distribuir el liderazgo para aumentar la capacidad organizativa de las escuelas y mejorar el crecimiento y el aprendizaje de los estudiantes. Esto no implica que el director pierda liderazgo, simplemente se vuelve más efectivo cuando logra que todos participen igualmente, conlleva un cambio en las relaciones de poder y control social al momento de tomar decisiones, así se refuerza la autonomía y el autoaprendizaje, formando organizaciones que aprenden orientadas a la mejora.

DuFour et al. (2016) señala que los directores pueden ayudar a sus profesores a crear una visión de consenso mutua y objetivos específicos para el aprendizaje de los estudiantes. Con la ayuda de los profesores, los líderes escolares pueden establecer pautas que alienten a los miembros del grupo a trabajar en colaboración, así como un proceso que permita a los profesores establecer una filosofía compartida que permita mejorar el aprendizaje de todos en sus aulas de clase (Brown 2016; Buttram y Farley-Ripple, 2016; Murphy y Lick, 2005). Para promover la comunidad, los directores pueden incorporar un modelo de liderazgo distribuido que delege responsabilidades a los profesionales. Así también, se espera que los directores de las escuelas deben, entre otras cosas, dirigir y fomentar activamente el cambio cultural entre los maestros y el resto del personal, además de cuidar en todo momento que, dentro de las comunidades, no se pierda ni se ignore el conocimiento, ni el bagaje propio de cada persona (Ho et al., 2019; Murphy, 2017; Wilson, 2016).

Las CPA pueden constituir un medio efectivo y valioso para llevar a cabo una planeación conjunta que permita identificar, aprender, compartir y usar conocimiento derivado de la práctica de los profesores y administradores, con el propósito de convertir a la escuela en una organización aprendiente al desarrollar actividades de aprendizaje colaborativo, solución de problemas, experimentación con nuevos enfoques, visión compartida, entre otras. Leithwood y Louis (1998) y Lieberman y Miller (1992) expresan que las posturas del aprendizaje organizacional sostienen que, involucrar a los profesores en formas auténticas para tomar decisiones, es un mecanismo central para hacer el mejor uso de las capacidades intelectuales a través de la organización.

La colaboración, los diálogos, la revisión de lo que debe enseñarse, el repensar las experiencias prácticas de los maestros, el intercambio de conocimientos y experiencia, tienen un alto potencial para apoyar la habilidad de los profesores para trabajar juntos en pos de un cambio significativo. Con estos antecedentes, la pregunta que guió este estudio fue: ¿Qué acontece

cuando profesores y directivos se involucran en una comunidad profesional de aprendizaje para efectuar su planeación escolar?

METODOLOGÍA

Se utilizó el enfoque de casos múltiples (Stake, 2006; Yin, 2014) de naturaleza cualitativa (Merriam, 2015). El propósito fue identificar las características singulares de cada caso para conocer la manera en que se inician y desarrollan los procesos, así como los beneficios, obstáculos, similitudes y diferencias. Cada escuela fue considerada como un caso de manera individual, dado que cada una contó con su propio plan y organización con respecto al estudio total, así como con un equipo de investigadores, quienes condujeron y trabajaron de manera independiente la investigación en cada caso.

El contexto de las escuelas y sus características

Se seleccionaron cinco escuelas primarias públicas en tres ciudades del norte de México: una en Monterrey, Nuevo León, otra en Hermosillo, Sonora, y tres en Chihuahua, Chihuahua, bajo el criterio de la aceptación y consentimiento voluntario de directivos y profesores para participar. Cada escuela fue estudiada como un caso particular. En los cinco casos fue requisito que se tratara de escuelas comunes, que representaran en lo posible a la escuela urbana mexicana y estuvieran dispuestos a colaborar al menos durante un ciclo escolar completo. En cada escuela participaron dos investigadores que realizaron actividades de facilitadores del proceso, así como de observación, entrevistas y registro del desarrollo de las comunidades.

A través de un cuestionario estructurado dirigido a las directoras se obtuvieron datos generales de cada escuela en cuanto a su localización, ubicación, antigüedad, tipo de escuela, población escolar, características de los profesores y directivas, así como el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes (Tabla 1).

Tabla 1
Características y contextos de los casos

Característica	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
Localización	Monterrey	Hermosillo	Chihuahua	Chihuahua	Chihuahua
Ubicación	Ciudad	Periferia	Periferia	Periferia	Centro
Antigüedad	50 años	10 años	50 años	26 años	40 años

Característica	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
Tipo escuela	Estatal	Estatal	Federal	Federal	Federal
Total de alumnos	165	316	222	422	319
Total de profesores	10	11	14	16	18
Profesores género femenino	7	10	10	10	15
Profesores género masculino	3	1	4	6	3
Trayectoria como directora	9 años	1 año	1.5 años	5 años	4 años
Antigüedad de directora en la escuela	9 años	1 año	1.5 años	No Disponible	No Disponible
Nivel socioeconómico de las familias	Medio bajo	Medio alto	Medio bajo	Medio bajo	Medio bajo

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos

Para la recopilación de los datos se utilizó la observación participante, entrevistas con directoras y profesores, así como revisión de documentos. Se realizaron observaciones (Spradley, 1980) *in situ* en cada una de las comunidades para observar la configuración de su proceso de organización y desarrollo. Para ello, se realizaron visitas de por lo menos cinco horas semanales, distribuidas en dos días durante el período de un año escolar. El estudio requirió que los investigadores participaran en las escuelas durante las reuniones de las comunidades, asumiendo el rol de un observador privilegiado descrito por Wolcott (1988) es decir, alguien que es conocido y avalado y se le otorga acceso fácil a la información. Las observaciones quedaron registradas en notas de campo y minutas de las diferentes reuniones sostenidas por los participantes en cada comunidad, para una posterior descripción y análisis (Stake, 2006).

Las entrevistas conducidas durante el proceso, siguieron el enfoque *responsive interview* (Rubin y Rubin, 2012), las cuales se caracterizan por ser conversaciones personalizadas a fin de construir comprensiones con los participantes acerca de sus experiencias y perspectivas en el proceso de las CPA. La revisión documental se centró en analizar los registros elaborados por los investigadores, particularmente el perfil de las escuelas, notas de campo, y minutas que se generaron en las reuniones de las comunidades.

Análisis de datos

Se establecieron reuniones colaborativas entre los investigadores, directivos y profesores de cada escuela para dialogar acerca de los procesos llevados a cabo, compartir hallazgos, así como examinar los problemas presentados y oportunidades de mejora en las comunidades de cada escuela. Así también, los investigadores de cada escuela de manera independiente analizaron los datos e identificaron patrones emergentes para luego colaborativamente hacer contrastes entre estos e identificar las categorías más significativas encontradas en las cinco escuelas. El análisis de datos ocurrió mientras se recolectaba y transcribía la información surgida de las observaciones, las entrevistas y los documentos, para posteriormente codificar los incidentes más recurrentes y agruparlos en las categorías más predominantes (Erlandson et al., 1993; Merriam, 2015).

Para construir la veracidad del estudio se utilizaron las técnicas de chequeo de entrevistas con los participantes *member checking*, reuniones para discutir y analizar datos entre investigadores *peer debriefing* y la triangulación entre los datos obtenidos en la revisión documental, las entrevistas y observaciones realizadas (Erlandson, et al., 1993; Merriam, 2015).

Resultados

Se presentan los resultados derivados de los datos analizados de las cinco escuelas participantes. La generación de categorías se organizó en las fases de inicio, implementación y desarrollo, y de terminación del proceso, según se muestra en la Tabla 2. Cada categoría se muestra con los incidentes que la conforman y se ilustran con citas textuales de los participantes.

Tabla 2

Las fases del proceso de la comunidad profesional de aprendizaje y sus categorías

Las fases del proceso de la comunidad	Las categorías
Fase de inicio del proceso	Proceso de comprensión de la comunidad La organización de las comunidades
Fase de implementación y desarrollo	El trabajo colaborativo Facilitadores y obstáculos
Fase de terminación del proceso	Beneficios

Fuente: Elaboración propia

Fase de inicio del proceso

En cada CPA se integraron de tres a cuatro profesores y la directora con el fin de establecer los medios y operacionalizar los objetivos planteados por su comunidad. Cada escuela eligió la forma en que sesionarían las comunidades y la estructura de sus sesiones. La manera en que se realizó la implementación, el monitoreo y el seguimiento de cada proyecto propuesto por las comunidades, dependió de las decisiones de cada comunidad y de las directoras de las escuelas.

Al inicio del proceso se llevó a cabo un seminario introductorio en el que participaron las directivas y profesores de las cinco escuelas, el mismo que permitió generar la misión y visión de cada escuela. Durante este proceso hubo expresiones de recocijo de las directoras por haber logrado con sus profesores el planteamiento de su propia misión y visión en forma colegiada. Una directora señaló al respecto:

Nos ha sido de mucha utilidad construir en equipo y con el colectivo la misión y visión de la escuela en forma conjunta. Ahora es algo muy real que se apega a lo que queremos como escuela (Extracto de entrevista directora Caso 1).

Una vez definida la misión y visión, cada escuela de acuerdo a sus necesidades precisó las temáticas de los proyectos y la conformación de sus comunidades, esto se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3
 Las CPA en cada caso-escuela y sus temáticas de proyectos

Caso 1 Monterrey	Caso 2 Hermosillo	Caso 3 Chihuahua	Caso 4 Chihuahua	Caso 5 Chihuahua
Pedagógica curricular (Español, Lectura, Matemáticas).	Compu-lectura.	Comunicación con padres de familia.	Inclusión.	Deportes
Participación social administrativa.	Participación de padres.	Valores.	Áreas recreativas.	Español y Matemáticas.
	Valores.	Ambiente de trabajo.		Acción social.

Fuente: Elaboración propia

El inicio del proceso se caracterizó por incertumbre y preocupación de los integrantes de las comunidades de las cinco escuelas. Los profesores manifestaron inquietudes acerca de su incorporación a una CPA y la manera de participar, así como dificultades para identificar propósitos y acciones, para generar estrategias de planeación acordes a la temática de la comunidad a la que pertenecen.

En esta fase se crearon las categorías *Proceso de comprensión de la comunidad* y *Organización de las comunidades*. La primera se caracterizó por la incertidumbre, dudas y confusión al trabajar de manera diferente a la habitual, los incidentes se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4

Categoría: *Proceso de comprensión de la comunidad*

Incidentes	Citas de los profesores y directoras
Nuevas experiencias	Para todos ha sido una experiencia nueva, ¿verdad?, no estábamos acostumbrados a trabajar de esta manera.es una nueva forma de trabajar (Directora Caso 1).
Dificultades para colaborar	Yo considero que sería muy bueno, ¿verdad?, que todos aprendiéramos. Esto de aprender a trabajar en forma colaborativa se lleva buen tiempo, no estamos acostumbrados, tenemos que aprender... (Profesora Caso 2).
todavía nos falta... como que estamos aprendiendo a gatear, estamos dando nuestros primeros pasos porque es algo novedoso para nosotros y yo digo que todavía nos falta (Profesora Caso 4).
	En un inicio sí se sintió un desequilibrio porque no trabajábamos de esa manera, pero sí nos movió el tapetito y al principio no sabíamos qué hacer, qué seguía o hacia dónde íbamos. Nos vino a cambiar conceptos como el trabajo colaborativo (Directora Caso 4).
Dudas y confusión	Pues como en todo proyecto, al inicio tienes muchas dudas, confusiones, o miedos; pero sí, el ¿cómo lo voy a hacer?, ¿qué es lo que tengo que hacer?, ¿cómo lo voy a lograr? (Profesora Caso 3).
	Al principio me sentía medio incomoda, no terminaba de encajar, así como un rompecabezas... (Profesora Caso 3).
Acostumbrados a ser dirigidos	Se me hace que está muy padre, lo malo es que no estamos acostumbrados a trabajar así. Estamos acostumbrados a que en una reunión se nos dice qué vamos a hacer (Profesor Caso 5).

En esta categoría se observan las dudas, desconcierto, confusión e incomodidad, propias de un cambio en la forma habitual de trabajar, dado que este implicaría participar y aportar iniciativas en lugar de ser dirigidos como habitualmente solían hacerlo, así como el reconocer lo novedoso de funcionar en comunidad y de ir aprendiendo a trabajar colaborativamente.

En la categoría *Organización de las comunidades*, se destacan los momentos en los cuales los profesores se integran a una comunidad, incluye las formas tempranas de organización en cuanto a acciones a desarrollar, horarios de reunión, acuerdos e incorporación a las comunidades. Es una fase importante ya que de esta organización depende el futuro funcionamiento y la posibilidad de mantener activa la CPA. La Tabla 5 presenta los incidentes y comentarios de los profesores y directivos respecto a esta categoría.

Tabla 5
 Categoría: *Organización de las comunidades*

Incidentes	Citas de los profesores y directoras
Definir acciones	Tuvimos primero las reuniones para definir metas, definir los propósitos, establecer las actividades que nos ayudaran a perseguir nuestro propósito. Ya definidas las actividades y los encargados de las actividades, las emprendimos (Profesora Caso 2).
Acordar días y tiempos de reunión	<p>La dinámica que se utilizó fue: cada comunidad llevaba a cabo una reunión de una hora por semana, donde los profesores trabajaban y generaban estrategias (Directora Caso 1).</p> <p>Se estableció que cada martes se realizaría una junta con todo el personal de la escuela, para tratar los temas de interés general, iniciando a las 8:30 am. (Profesor Caso 5).</p>
Organización del trabajo	<p>En la escuela se realizan reuniones de maestros todos los viernes de 1:00 pm a 3:00 pm, los maestros trabajan en comunidades y se tratan problemas, dudas, experiencias sobre la forma de trabajar que se está llevando a cabo (Profesora Caso 3).</p>
Selección de temas en la comunidad por afinidad	<p>La integración de cada una de las comunidades fue por afinidades y gusto de los docentes, ya que escogieron en cuál proyecto se sentían más cómodos (Directora Caso 2).</p> <p>Se dan en principio las comunidades como selección natural. (Profesora Caso 4).</p>

En esta organización inicial fue notorio que además del desconcierto provocado por el cambio, y una vez en proceso de superarlo, los profesores buscaron sentirse cómodos para participar de acuerdo a sus intereses, experiencia, y tener una sensación de armonía en el grupo, ya que ello permite el tener confianza para definir acuerdos, organizarse, establecer propósitos y generación de ideas para su proyecto. Lo anterior implicó asumir una visión compartida para el trabajo en la comunidad y aprender a aprender en conjunto. La organización de las comunidades en una escuela no es una empresa fácil, ya que requiere, además de asumir el organizarse de manera diferente a las convencionales reuniones de profesores, el romper el aislamiento y crear

oportunidades para la colaboración. Una vez organizados los profesores y directoras en comunidades para trabajar en sus proyectos, se continuó a la siguiente fase de implementación y desarrollo.

Fase de implementación y desarrollo

En esta fase fue posible distinguir predominantemente dos categorías centrales: *El trabajo colaborativo* y los *Facilitadores y obstáculos* enfrentados durante la evolución de la CPA. Con respecto a la colaboración, los profesores y directivos reconocieron su importancia en las nuevas formas de trabajo, sin embargo, aún persisten resistencias al mismo, ya que ello implica una nueva cultura en las escuelas. En la Tabla 6 se sintetizan las atribuciones que los participantes otorgaron al trabajo colaborativo.

Tabla 6

Categoría: *El trabajo colaborativo*

Incidentes	Citas de los profesores y directoras
Compartir experiencias	... he aprendido de mis compañeros ideas que no tenía, al escucharlos cómo ellos lo están implementando es mucho más fácil organizarlo uno mismo, trabajar en la escuela como comunidad (Profesora Caso 2).
Aprender de otros	Aprendo de mis compañeros, aunque yo tengo más años y más experiencia, pero aun así aprendo. Pero el aprendizaje ha sido con los compañeros (Profesora Caso 1).
De trabajo aislado a colaborativo	...a mí me gustó la manera en la que se llevó a cabo durante este ciclo escolar, juntarnos para ver qué pasa en nuestra escuela, qué se necesita, el año pasado era así cada quien, a cada quien le repartían una parte (Profesora Caso 4).
Compartir conocimiento entre comunidades	... quizás antes nos veíamos más aisladamente, uhm, solo saludar, y ahora el hecho de trabajar como comunidad nos ha hecho más cercanos, ... ya más de amistad ¡vaya, de cariño! Este... decir "¿qué se te ofrece?" y recibir ayuda. (Profesora Caso1). ...era un personal mucho muy separado en equipos, hasta yo he sentido la confianza de integrarme a cualquier equipo, pero ahora como que se abrió esto, estamos todos juntos,... la escuela estaba muy cerrada (Directora Caso 5).
Intercambio de conocimientos entre profesores	Al poder compartir e intercambiar experiencias aprendemos de los demás, uno impulsa al otro a continuar y así trabajamos en conjunto y el esfuerzo realizado es menor y se logran mejores cosas (Profesora Caso 2).

En esta categoría los profesores y directivos reconocen la importancia de la colaboración, al expresar las ventajas de superar el trabajo aislado, de sentir confianza entre colegas y poder intercambiar experiencias y aprender de otros compañeros, así como la apertura de la escuela a canales más abiertos.

En cuanto a la categoría de *Facilitadores y barreras*, fue posible identificar a través de las entrevistas y observaciones que los profesores y directivos reconocen los facilitadores que puede otorgar una CPA a su escuela, así como las barreras. La Tabla 7 esquematiza los incidentes encontrados en esta categoría.

Tabla 7
 Categoría: *Facilitadores y barreras*

Incidentes	Citas de los profesores y directoras
<i>Facilitadores</i>	
Otro enfoque de trabajo	Yo lo veo positivo, veo otro enfoque, el maestro más participativo y más responsable. Pienso que indirectamente todos, aun con propuestas distintas, vamos enfocados hacia lo mismo (Directora Caso 4).
Fortalece la gestión	... mi papel fue dar seguimiento, gestionar, apoyar a los compañeros docentes, y hacer una evaluación final (Directora Caso 1).
Se incrementa la colaboración y compromiso	Aporta al fortalecimiento en el área organizativa, los profesores pueden organizar su trabajo, ponerse de acuerdo de una forma práctica, sencilla y amistosa; aprovechando las fortalezas que tienen. Cada quien aporta lo mejor de sí mismo (Directora Caso 2).
Estimula convivencia entre profesores	...a partir del proyecto yo veo que hay más convivencia, se dieron los espacios para que pudiéramos platicar y no nada más de la escuela ¿verdad?, sino una convivencia que antes no se daba, fue una de las bondades del proyecto (Profesora Caso 3).

Incidentes	Citas de los profesores y directoras
<i>Barreras</i>	Me gustó mucho trabajar con mis compañeros, nada más que sí me hubiera gustado se hubieran aterrizado los proyectos, porque se quedó a medias por escrito.... (Profesora Caso 4).
No se llegan a concretar algunos proyectos	Muy buenas opiniones, muy buenas ideas, pero... ¿Terminarlo? Yo digo que no, como que se quedó..., sí, a más de la mitad del camino (Profesora Caso 5).
Desconocimiento de metas	...muchas veces desconocíamos las metas, lo noté en muchos compañeros. Muchas veces yo también me confundí, se nos decía "hagan esto", pero tratábamos de hacerlo nosotros como lo entendíamos (Profesor Caso 4).
Falta de tiempo	Pues más que todo nos falta tiempo, yo creo que ese es el factor más... que más requerimos, porque en cuanto a lo demás siempre vemos la posibilidad de hacer (Directora Caso 1).
Sobrecarga de trabajo	... nos ha faltado mucho tiempo para reunirnos, para platicar, para comentar, hasta poner en claro utilizamos el tiempo de los viernes, es el único tiempo que tenemos, y eso a veces (Profesor Caso 3).
	... me sentí presionado, es mucho trabajo administrativo, andamos ajustados con los tiempos y al realizar un proyecto de esta naturaleza más nos presionaba y nos obligaba a estar más tiempo extra clase aquí en la escuela (Profesor Caso 2).

Con respecto a los facilitadores surgieron la estimulación de la convivencia y la colaboración, así como las iniciativas de los profesores que apoyan a los directivos en su gestión, y distinguir otro enfoque de trabajo. No obstante, también señalaron las dificultades a las que se enfrentaron como la falta de tiempo, el desconocimiento de metas, falta de concreción y terminación de sus proyectos y la sobrecarga de trabajo.

Fase de terminación del proceso

En esta fase de término se describen algunos *beneficios sentidos* que indicaron los profesores y directivos. En la Tabla 8 se muestra la manera en la que los participantes reconocen que las CPA constituyen un nuevo enfoque para contribuir en su escuela, fortalecer relaciones personales y a organizar su trabajo.

Tabla 8

Categoría: *Beneficios sentidos*

Incidentes	Citas de los profesores y directoras
Logros con implementación de proyectos	...en nuestro caso, la comunidad de valores, dejamos un antecedente como primera generación: una granja, un huerto, una banda, un grupo de danza; esto fortalece mucho a la escuela. esperemos que el trabajo que nos vino a dar comunidad de aprendizaje, no termine aquí; continúe y vaya mejorando (Profesora Caso 2).
Los profesores contribuyen a la mejora de la escuela	El proyecto ayudó en cuanto a que, en los equipos, se fortalecían relaciones laborales y personales, las comunidades permitieron que viéramos de una manera real las necesidades de la escuela (Directora Caso 3).
Las CPA, un medio para mejorar el ambiente escolar	Para mí fue algo nuevo, siento que falta mucho para trabajar bien con las comunidades, nos ha permitido unificar el trabajo, respetar a los compañeros, reconocimiento al trabajo y mejorar el ambiente de toda la escuela (Directora Caso 4).
Percepción de avances yo pienso que sí, sí hay avances, hay apatía todavía y otros que no saben qué hacer. Ya nos sentamos y decimos ¿qué está pasando en la escuela?, ¿qué podemos hacer en la escuela? ya es un avance a como estábamos el año pasado (Profesor Caso 4).

Los datos sugieren que se está rompiendo el aislamiento entre los profesores a la vez que surgen preocupaciones por las necesidades de su escuela, a diferencia de enfocarse solamente en su salón de clases.

Discusión y conclusiones

Los resultados indican que es posible la implementación de comunidades profesionales de aprendizaje en las escuelas mexicanas de nivel básico. Sin embargo, no es una tarea fácil, ya que supone enfrentar retos como son las resistencias a organizar la escuela en formas diferentes de trabajo, romper el arraigado aislamiento en pos de promover el aprendizaje de los profesores y directivos, así como la colaboración que facilite un pensamiento sistémico. Lo cual coincide con los trabajos de Krichesky y Murillo (2018) en cuanto a que no es fácil desarrollar la colaboración entre docentes, aun cuando los profesores trabajen de forma colectiva, esto no supone siempre intercambios profundos, sustanciales y transparentes sobre los fines de la educación, los dilemas de la práctica o las demandas de aprendizaje, así también Lortie (1975) destacó el reto que implica abandonar una práctica reservada en el aula.

En general se manifestaron algunas semejanzas y diferencias en las cinco escuelas; entre las primeras destacaron las resistencias iniciales y desconcierto inicial de los profesores para organizarse y para trabajar en una CPA, así como también durante su desarrollo, ya que esta lleva un tiempo considerable para asegurar un completo funcionamiento y tome un lugar en la organización escolar para su permanencia y sustentabilidad (Harris y Jones, 2017; McLaughlin y Talbert, 2001; Stoll y Louis 2007; Thornton y Cherrington, 2019). Sin embargo, fue notorio cómo los profesores reconocieron haber tenido un espacio que les brindó la oportunidad de interacción y comunicación entre ellos, reconocer el trabajo colaborativo e identificar la utilidad de la CPA para aprender y compartir conocimiento, mientras que las directoras distinguieron a las CPA como un medio que puede apoyar su gestión. No obstante, la sobrecarga de trabajo, el desconocimiento de metas en algunas de las escuelas, así como la falta de tiempo para reunirse de una manera recurrente, fueron barreras que se manifestaron en el proceso de desarrollo de las CPA. En línea con Collinson y Cook (2001) quienes reconocen que la falta de tiempo es una de las grandes dificultades en cualquier proceso de cambio, es importante que este aspecto se considere prioritario en la gestión escolar por parte de los directivos, de tal modo que anime la participación del profesorado. Al parecer la sobrecarga de trabajo podría estar asociada a las restricciones del tiempo, dado que los profesores argumentan estar atendiendo otras actividades y proyectos adicionales a la docencia. Timperley y Robinson (2000) han señalado que el aumento en la carga de trabajo y el estrés de los docentes son una consecuencia indeseable de una gestión escolar carente de un pensamiento sistémico bajo la cual los maestros se organizan en función de aulas unicelulares, que impiden la promoción de la autonomía y el fomento de la colegialidad. Estas barreras siguen siendo retos a superar, los cuales implican un cambio hacia formas diferentes de organizar las escuelas con espacios colaborativos que involucren a directivos y profesores, así como el establecimiento de metas comunes (Bolívar-Ruano, 2013; Camarero-Figuerola et al., 2020; Senge, 2020; Williams et al., 2012).

Entre las diferencias en las fases del proceso de las CPA destacó la intervención de las directoras y el desarrollo de las comunidades, dado que se encontró una presencia destacada en los Casos 1 y 2, mientras que en los Casos 3 y 4 las directoras mostraron una participación relativa y estilos de gestión autoritario; en el Caso 5 la directora reconoció que las CPA les ayudó a tener diferentes prácticas y formas de trabajo para continuar con estas en su escuela. Durante el desarrollo fue notable el trabajo de la escuela del Caso 2, quienes se comprometieron a llevar a cabo sus acciones con el apoyo de la directora. En el Caso 1 el apoyo de la directora estimuló a los profesores para llevar a cabo el desarrollo de sus dos comunidades, de las cuales solo una pudo integrarse. En el Caso 3 la directora reconoció el apoyo a la gestión de las CPA, pero los profesores, aunque elaboraron estrategias de planeación para sus comunidades, no llegaron a implementar acciones. Igualmente sucedió en los Casos 4 y 5, en los cuales no existió un ambiente de trabajo óptimo. Podría decirse que el Caso 2 fue

excepcional, ya que la directora y profesores trabajaron en las tres comunidades cumpliendo sus metas y concreción de acciones de planeación.

Incluso cuando se destacaron patrones generales en cuanto a semejanzas y diferencias en las CPA, cada escuela, como caso particular, presentó características distintivas, las cuales, de acuerdo a Stolp y Smith (1994), incluyen normas, valores, creencias y tradiciones, que son compartidos por los miembros de la institución. En los casos donde ya existía el antecedente de armonía y trabajo colaborativo entre sus miembros, las comunidades tuvieron mayor desarrollo, como sucedió en el Caso 2, esto coincide con Krishnaveni y Sujatha (2012), quienes afirman que el primer paso antes de implementar comunidades de práctica es revisar si existen de manera informal, y si no es así, crear oportunidades y espacios para que sus miembros puedan relacionarse y conversar acerca de intereses comunes, ya que si no hay una comunicación previa y cercana entre los integrantes se corre el riesgo de no prosperar. En algunas escuelas la falta de un buen ambiente de trabajo afectó a la integración entre sus miembros y al desarrollo de acciones, ya que había desconocimiento de metas.

Estos resultados coinciden en general con patrones comunes de la cultura magisterial en México, presentes en mayor o menor grado en la participación de los profesores. Flores-Fahara et al. (2021) destacan que la estructura organizacional imperante en las escuelas inhibe la interacción de los profesores y directivos, e impide el establecimiento de espacios para compartir y usar el conocimiento de su práctica educativa. Sin embargo, para estos mismos autores, sí es posible la creación de CPA con el apoyo de los directivos, sin descartar las resistencias que ocurren cuando se implementan procesos de cambio. Para ello proponen la creación de nuevas estructuras de organización escolar. De este modo, pudiese ser posible eliminar las barreras que dificultan el cambio: la alineación de los profesores y la balcanización (Fullan, 2016).

Los hallazgos de este estudio ofrecen un marco de análisis, así como pautas para continuar investigando sobre las fases de una CPA y de los comportamientos de profesores y directivos. La relevancia del estudio para profesores y directivos radica en una invitación a implementar en las escuelas espacios de aprendizaje colaborativos, ya sean comunidades, redes o equipos, que sean el medio para organizarse de formas diferentes, para participar colaborativamente, y con ello aprender, generar, compartir y difundir conocimiento, con el objetivo primordial de mejorar el aprendizaje de los alumnos. Se sugiere también que, las comunidades virtuales son una alternativa viable (Wenger, White y Smith, 2009). Lo cual contribuiría a superar obstáculos como son falta de tiempo y conciliar horarios que impidan llevar a cabo reuniones presenciales, ya que bajo esta modalidad virtual los profesores pueden organizar la conformación de la CPA de manera sincrónica y asincrónica, y tener la oportunidad de aportar, compartir y generar conocimiento a través de sus experiencias y evidencias derivadas de sus proyectos, y estimular la participación en diferentes plataformas tecnológicas de interacción.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT por su apoyo y financiamiento, así como a investigadores, directivos y profesores de los estados de Nuevo León, Sonora y Chihuahua, por su participación en el proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Astuto, T. A., Clark, D. L., Read, A. M., McGree, K., & Fernandez, L. (1993). *Challenges to dominant assumptions controlling educational reform*. Laboratory for the Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- Bolivar- Ruano, M.R. (2013). Comunidades profesionales de aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie621893>
- Brown, G. (2016). Leadership's influence: A case study of an elementary principal's indirect impact on student achievement. *Education*, 137(1), 101-115. <https://bit.ly/36TNTyA>
- Buttram, J.L., & Farley-Ripple E. (2016). The role of principals in professional learning communities. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 192-220. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1039136>
- Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J. M., Barrios-Arós, Ch., & Iranzo-García, P. (2020). Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos: La perspectiva de los directores. *Revista de Educación*, 388, 167-192. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-451>
- Collinson V., & Cook, T. F. (2001). "I don't have enough time" - Teachers' interpretations of time as a key to learning and school change. *Journal of Educational Administration*, 39(3), 266-281. <https://doi.org/10.1108/09578230110392884>
- Cosenza, M. N. (2015). Defining teacher leadership affirming the Teacher Leader Model Standards. *Issues in Teacher Education*, 24(2), 79-99. <https://n9.cl/n4t6>
- Doğan, S., & Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design. *Journal School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634-659. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1500921>
- Diario oficial (2019). *Secretaría de Educación Pública. Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica* (Acuerdo número 12/05/19). <https://n9.cl/qbpbx>
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T.W. (2016). *Learning by doing. A handbook for professional learning communities at work*. Solution Tree Press. <https://bit.ly/3iVnH9m>
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry. A guide to methods*. Sage.
- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J., & Torres-Arcadia, C. (2021). Liderazgo docente en comunidades profesionales de aprendizaje: Estudio de caso de dos escuelas públicas en México. *Revista Educare*, 25(1), 1-22. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.4>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los maestros*. Ediciones Morata.
- Harris, A., & Jones, M. (2017). Professional learning communities: A strategy for school and system improvement. *Wales Journal of Education*, 19(1), 16-38. <https://doi.org/10.16922/wje.19.1.2>
- Ho, J., Ong, M., & See Tan, L. (2019) Leadership of professional learning communities in Singapore schools: The tight-loose balance. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 1-16. <https://doi.org/10.1177/1741143219833698>

- Klar, H. W., Huggins, K.S., Hammonds, H.L., & Buskey, F. K (2016). Fostering the capacity for distributed leadership: a post-heroic approach to leading school improvement, *International Journal of Leadership in Education*, 19(2), 111-137. <https://doi.org/10.1177/1741143219833698>
- Krishnaveni, R., & Sujatha, R. (2012). Communities of practice: An influencing factor for effective knowledge transfer in organizations. *IUP Journal of Knowledge Management*, 10(1), 26-40. <https://bit.ly/3lAtUJn>
- Krichesky, G. J., & Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (1998). Organizational learning in schools: An introduction. En K. Leithwood & K. S. Louis (Eds.), *Organizational learning in schools* (pp. 1-14). Swets & Zeitlinger.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1992). *Teachers, their world, and their work: Implications for school improvement*. ASCD
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. University of Chicago Press.
- Merriam, S. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Willey and Son.
- McLaughlin, M.W., & Talbert, J.E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. University of Chicago Press.
- Murphy, C. U., & Lick, D. W. (2005). *Whole-faculty study groups*. Corwin.
- Murphy J. (2017) Creating communities of professionalism: Addressing cultural and structural Barriers. En K. Leithwood., J. Sun J., & K. Pollock. (Eds.), *How school leaders contribute to student success. Studies in educational Leadership*, Vol 23. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8_11
- Rubin, H.J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage.
- Senge, P. (2020). *La quinta disciplina en la práctica*. Granica.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart, and Winston.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guildford Press.
- Stolp, S. & Smith C. S. (1994). *School culture and climate: The role of the leader*. OSSC Bulletin. Oregon School Study Council.
- Stoll, L., & Louis, K.S. (2007). Professional learning communities: elaborating new approaches. En L. Stoll & K.L. Louis (Eds.), *Professional learning communities: divergence, depth and dilemma* (pp 1-13). Open University Press.
- Thornton, K., & Cherrington, S. (2019). Professional learning communities in early childhood education: a vehicle for professional growth. *Professional Development in Education*, 45(3), 418-432. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529609>
- Timperley, H., & Robinson, V.M.J. (2000). Workload and the professional culture of teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 28(1), 47-62. <https://doi.org/10.1177/0263211X000281005>
- Vygotsky, L (1986). *Thought and language*. M.I.T.Press.
- Watson, K. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40 (1), 18-29. <https://doi.org/10.1002/berj.3025>
- Wenger, E., White, N., & Smith, J. D. (2009). *Digital habits. Stewarding technology for communities*. CPsquare.

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wilson, A. (2016). From professional practice to practical leader: Teacher leadership in professional learning communities. *International Journal of Teacher Leadership*, 7(2), 45-62. <https://n9.cl/ptqjo>
- Wolcot, H. (1988). Ethnographic research in education. En R.M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (pp. 185-206). Educational Research Association.
- Williams, R, B., Brien. K., & Le Blanc, J (2012). Transforming schools into learning organizations: Supports and barriers to educational reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 134, 1-32. <https://n9.cl/cpofr>
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Manuel Flores Fahara. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9282-8750>

Profesor investigador Escuela de Humanidades y Educación, Tecnológico de Monterrey. Sus ensayos, capítulos de libros y artículos abordan las temáticas de comunidades colaborativas de profesores de escuelas públicas, innovación en el desarrollo profesional de profesores y las implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. Miembro del grupo de investigación con enfoque estratégico de Innovación educativa, subgrupo: Estudios socioculturales. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores: Nivel 1. E-mail: manuel.flores@tec.mx

Josefina Bailey Moreno. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1859-7629>

Profesora en la Maestría en Educación y Tecnología Educativa. Escuela de Humanidades y Educación en el Tecnológico de Monterrey, México. Sus líneas de investigación se enfocan al estudio de la práctica docente, formación y colaboración de profesores, comunidades de práctica y gestión escolar. Pertenece al Grupo de Investigación Innovación Educativa, subgrupo estudios Socioculturales. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel C. E-mail: josefina.bailey@tec.mx

Lucía Elmira Mortera Cavazos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9562-5294>

Asistente de investigación educativa. Tecnológico de Monterrey (2012-2014). Actualmente consultoría en: Administración de proyectos, recursos humanos, desarrollo organizacional y mejora continua. Lider en proyectos de formación y capacitación de personal en diversas organizaciones. E-mail: lmortera22@gmail.com

Fecha Recepción del Artículo: 13. Octubre. 2020

Fecha Modificación del Artículo: 22. Enero. 2021

Fecha Aceptación del Artículo: 31. Enero. 2021

Fecha Revisión para Publicación: 22. Febrero. 2021