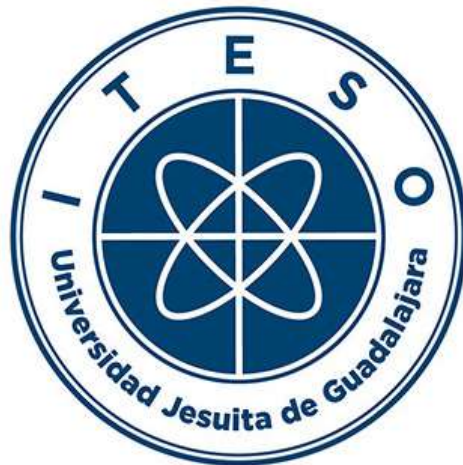


# **Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente**

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud

## **Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento**



**Retos en la construcción de una comunidad docente en una escuela  
primaria**

---

**TESIS** que para obtener el **GRADO** de  
**MAESTRA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO**

Presenta: **MONTSERRAT ZURITA GONZÁLEZ**

Asesora Mtra. María del Pilar Flores Ramírez

## RESUMEN

Este documento examina la experiencia directa de docentes que vivieron un cambio organizacional dentro de una institución educativa, que buscaba modificar las prácticas pedagógicas y docentes existentes, a partir de la transformación del modo de enseñar, mediante el aprendizaje basado en proyectos en el nivel de primaria. La finalidad de este documento es identificar los factores que favorecen u obstaculizan la gestión de cambios y transformaciones educativas por medio de un análisis realizado de manera inmersiva en este proceso de transformación pedagógica.

El análisis se desarrolló a través de un proceso metodológico de tipo cualitativo, se examinaron conceptos clave y aportaciones teóricas de modelos educativos fructíferos tales como la concepción de la escuela como una organización que aprende y experiencias exitosas de innovación educativa y cultura organizacional. Este marco conceptual, aunado a la reflexión de la experiencia docente en campo, ofrece herramientas para enfrentar distintos escenarios que necesariamente surgen en las instituciones y en las personas al enfrentar procesos de cambio.

Entre los resultados y hallazgos obtenidos, resaltan la importancia de la comprensión y la claridad ante el cambio, la necesidad de acompañamiento y seguimiento de los procesos y resultados, lo decisivo que puede ser el liderazgo colaborativo y la necesidad de incorporar a todos los actores a los que afecta la transformación.

**Palabras clave;** Innovación y cambio educativo, liderazgo y docentes.

## ABSTRACT

This document examines the firsthand experience of teachers who underwent organizational change within an educational institution. The goal was to modify existing pedagogical and teaching practices through a transformation in the teaching approach, specifically implementing project-based learning at the primary school level. The purpose of this document is to identify factors that either support or hinder the management of changes and educational transformations through an immersive analysis of this pedagogical transformation process.

The analysis was conducted through a qualitative methodological process, exploring key concepts and theoretical contributions from successful educational models. These models include the conception of the school as a learning organization and experiences of successful educational innovation and organizational culture. This conceptual framework, combined with reflections on teaching experiences in the field, provides tools to address various scenarios that inevitably arise in institutions and among individuals during change processes.

Among the results and findings, the document emphasizes the importance of understanding and clarity regarding change, the need for support and monitoring of processes and outcomes, the decisive role of collaborative leadership, and the necessity of involving all stakeholders affected by the transformation.

**Keywords;** Innovation and educational change, leadership and teachers.

## DEDICATORIAS

En el recorrido de esta travesía académica, desde el ingreso a la maestría hasta este momento crucial de la tesis, he experimentado un viaje lleno de desafíos, aprendizajes y crecimiento personal y profesional.

El tiempo de estudio se ha convertido en una rica trama de esfuerzo y dedicación, tejida con el apoyo invaluable de compañeros de clase cuya energía y buena vibra han sido el combustible de este trayecto. Cada docente ha dejado una huella imborrable en mi formación, brindando conocimientos que trascienden las aulas.

Agradezco también a mis compañeras de trabajo, cuya colaboración fue fundamental para el análisis que hoy presento, contribuyendo al cambio educativo que juntas impulsamos. Mi gratitud se extiende a Xavier Sánchez Guzmán, Miguel Ángel Zurita y Gabriela González Jáuregui por su apoyo incondicional, paciencia y comprensión.

No puedo pasar por alto el respaldo constante de María del Pilar Flores Ramírez, quien, con porras, dedicación y estructura, fue la fuerza que me impidió renunciar.

En este viaje, he comprendido la importancia de innovar en la educación y creo fervientemente en su poder transformador.

# CONTENIDO

<b>Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento</b>	<b>1</b>
<b>Resumen</b>	<b>2</b>
<b>Abstract</b>	<b>3</b>
<b>Dedicatorias</b>	<b>4</b>
<b>Introducción</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo 1. Planteamiento del Problema y Marco Contextual</b>	<b>9</b>
1.1 Contexto	9
1.2 El problema de la transformación de un modelo pedagógico y la participación de los docentes en una institución privada de educación básica.	14
1.3 Marco contextual de la institución educativa	15
1.4 Organigrama institucional	17
1.5 Objetivo	19
<b>Capítulo 2. Revisión de la literatura y marco teórico</b>	<b>21</b>
2.1 Revisión de experiencias	21
2.2 Marco Teórico	26
Innovación Educativa	26
Aprendizaje Basado en Proyectos	28
¿Entonces cómo se cambia la manera de trabajar en la escuela?	31
<b>Capítulo 3. Método</b>	<b>35</b>
3.1 Paradigma cualitativo	35
3.2 Técnicas empleadas	37
Observación	37
Entrevista	38
Diarios	38
Cuestionarios	39
Mapeo	40
3.3 El análisis de los datos	41
3.4 Aspectos éticos	42

<b>Capítulo 4. Análisis del proceso de cambio pedagógico</b>	<b>44</b>
4.1 La gestión del cambio desde la institución.	44
Construcción del Sentido de urgencia por parte de la institución	45
Una propuesta para la enseñanza-aprendizaje: el trabajo por Proyectos	53
Acompañamiento institucional	54
Condiciones organizacionales	58
Barreras para el aprendizaje	60
Procesos arraigados	61
Falta de información	64
Carga burocrática	66
Actividades extracurriculares	68
4.2 Vivencia del equipo educador o de la comunidad de práctica (CoP)	69
Negociación de significados para construir un repertorio compartido y una empresa común en el equipo	70
Generación de cohesión y compromiso en el equipo	72
Uso y función de los espacios informales	74
Uso de tecnología como herramienta de comunicación	75
Liderazgo y su efecto en el equipo	77
Generación de una identidad como CoP	79
4.3 Transformaciones pedagógicas logradas	80
Productos o evidencia de trabajo	80
Evaluación	81
Organización espacial del aula	82
Organización social de trabajo	83
Trabajo docente	84
Trabajo discente	87
<b>Conclusiones</b>	<b>89</b>
Referencias	93

## Introducción

"Al ser las escuelas instituciones de enseñanza, no habría de parecer descabellado preguntarse cómo aprenden las escuelas, y sin embargo esta pregunta tan lógica es poco habitual"

San Fabián, 1996: 41(en Santos Guerra, M.A., s/f).

Nos encontramos sumergidos en un proceso de cambios a escala mundial, donde el conocimiento y el desarrollo de la ciencia y la tecnología avanzan a ritmos acelerados, generando nuevas demandas en las concepciones y formas sociales; este es también el caso de la dinámica educativa, que se enfrenta al reto de la globalización y al replanteamiento de los paradigmas establecidos al formular nuevas formas de pensamiento. Es decir, se pretende, mediante la educación, desarrollar seres humanos proactivos, inteligentes, críticos, éticos, respetuosos, propositivos y emprendedores, que sean capaces de enfrentar los retos y el contexto cambiante, competentes para trabajar colaborativamente y de hacer frente a las situaciones existentes.

La función educativa es ardua y compleja, y exige responder a ciertos cuestionamientos; ¿Qué contenidos son relevantes?, ¿Cómo fomento la creatividad?, ¿Qué metodología se puede implementar?, ¿Qué es trabajar colaborativamente?, ¿Cómo evalúo los aprendizajes?, estas y otras preguntas son resueltas por cada escuela con el bagaje y conocimientos que poseen, haciéndolo con la mejor disposición posible, elaborando ciertas normas, diseñando un plan de trabajo curricular, estableciendo un calendario de evaluaciones, etc. Sin embargo, olvidamos un proceso fundamental: la escuela también tiene que aprender.

El presente trabajo se posiciona a favor de vislumbrar la escuela como una organización que aprende. Es decir, una organización que reconoce la importancia de los saberes y áreas de oportunidad individuales, para potenciarlos y desarrollar su máxima capacidad. Así mismo fomentar la creación de aprendizajes de carácter colegiado, realizados en el desarrollo de la práctica docente.

De manera particular se analiza cómo un grupo de profesoras comparten el interés común de aprender a diseñar contenidos y evaluaciones, a partir de un trabajo colaborativo.

“La escuela tiene que aprender para saber y para saber enseñar, para saber a quién enseña y dónde lo hace. Esta exigencia no depende solamente de la voluntad de cada uno de sus integrantes, sino que exige unas estructuras que la hagan viable, una dinámica que transforme los aprendizajes teóricos en intervenciones eficaces” (Santos Guerra, M.A., s/f).

Sabiendo que la escuela puede ser una entidad que aprende, es importante rescatar entonces, el concepto de red, entendiéndolo como una estructura organizativa que permite agrupar una diversidad de participantes, multiplicando las interacciones en función de la producción de conocimientos. El texto describe la relevancia de la creación de comunidades y redes educativas para rescatar los conocimientos existentes y adquiridos con la práctica docente.

La institución educativa donde se realizó este proyecto, buscaba un cambio de paradigma, desarrollar herramientas que le permitieran, comprender y evaluar las prácticas docentes, así como colaborar en la construcción de sentido a través de la toma de conciencia colectiva desde la acción individual de cada profesor, para posteriormente modificar las estructuras de funcionamiento, tener un cambio de actitudes y prácticas del personal, es decir transformar la cultura escolar y para ello decide hacerlo a través de un proyecto institucional.

Este trabajo, analiza las relaciones que surgieron en el grupo de profesoras, sus aprendizajes, los procesos creativos y transformaciones a lo largo del proyecto y a su vez, enuncia la necesidad de la organización de optar por un nuevo paradigma educativo.

El contenido se estructura en cuatro apartados que describen el marco conceptual de la institución, los postulados del paradigma cualitativo, el desarrollo del proceso de cambio del equipo de profesoras y el conocimiento estructural generado y finalmente cierra con una reflexión y las conclusiones.

Acorde con lo hasta aquí expuesto, este trabajo, se basa en la expectativa de contribuir al análisis y mejoramiento de los procesos para la creación y cimentación de una comunidad de práctica dentro del ámbito escolar. Este trabajo reflexivo, busca incidir en la promoción de generación de redes de colaboración docente que se enfoquen en el aprendizaje significativo y el pleno desarrollo de las potencialidades de los maestros y los alumnos.

# Capítulo 1. Planteamiento del Problema y Marco Contextual

“Los docentes son un factor fundamental de una sociedad innovadora, en la que su conocimiento, habilidades y su faceta inspiradora mejoran la calidad y eficiencia de la educación”  
(López Suarez, E., Gregsamer C., 2011).

En este apartado se plantea en primer lugar el contexto en el que se desarrollan los procesos sociales y la necesidad de transformación educativa surgida de las múltiples demandas actuales y la aceleración de la producción de información; así mismo se aborda el problema planteado al intentar transformar las prácticas educativas en una institución privada de educación básica y el contexto en que se realiza este proceso. Se explicita también el objetivo de este trabajo.

## 1.1 Contexto

Desde la creciente difusión del modelo educativo por competencias, iniciada a partir los años setenta y con un fuerte impulso de la comunidad internacional en los años noventa (Padilla, Sánchez y Pérez, 2020) se ha enfatizado la necesidad de transitar de un modelo de enseñanza focalizado en la transmisión y comprensión de la información a otro donde el conocimiento se reconstruya en cada estudiante, a través de la aplicación y el desarrollo de saberes que puedan ser utilizados en contextos diversos y cada vez más cambiantes (Vargas, 2008; Delors et al. 1996).

Para el caso mexicano, desde la Reforma de la Educación Básica, implementada en 2011, se ha buscado el traslado hacia este modelo en el que el estudiante es el actor central de su propio proceso de aprendizaje y el docente opera como facilitador y modelo para el mismo (DOF, 2011). El propósito de este cambio de enfoque radica, principalmente, en la necesidad global de formar a las personas, desde la niñez, para desenvolverse adecuadamente en entornos informativos, económicos, laborales, sociales y tecnológicos, en vertiginoso y constante cambio. Estos entornos cambiantes exigen de las personas una capacidad de adaptación e innovación constante, para lo cual es central desarrollar una

adecuada autogestión del aprendizaje a lo largo de toda la vida. De aquí que desde hace dos décadas los gobiernos han insistido, cuando menos en discurso, en establecer un sistema educativo centrado en que el estudiante pueda “aprender a aprender”.

El otro aspecto sobre el cual se ha insistido como base de la necesidad de transformación educativa está relacionado con el cambio en la relación que las personas tienen con la información, en las actuales sociedades del conocimiento. En la tercera década del siglo XX, cuando se echó a andar el Sistema Educativo Mexicano, el acceso a las fuentes de información (bibliográficas, hemerográficas y de medios masivos) era escaso, lo cual llevaba a tener una valoración muy alta por la transmisión del conocimiento. Memorizar y comprender los principales principios y postulados de cada ciencia y disciplina era muy importante para contar con una “cultura general” sobre la cual se pudieran construir posteriormente, procesos de especialización.

No obstante, con el advenimiento de diversos desarrollos tecnológicos entre los que podemos destacar la comunicación global satelital y la ampliación del internet, acompañada de la distribución a gran escala de procesadores que permiten difundir información en vivo a cada segundo. En este entorno, la memorización, si bien necesaria como todas las capacidades cognitivas, ha perdido la relevancia de antaño, en tanto que es insuficiente para manejar el ingente volumen de información que se agrega al internet día a día.

Frente a esta realidad se ha puesto sobre la mesa la necesidad de que cada estudiante tenga, más allá de la memorización y la comprensión, nuevas destrezas para manejar la información: búsqueda, evaluación de fuentes confiables, procesamiento y comunicación. Cinco de las doce competencias más valoradas en el sector productivo se relacionan con el área de la comunicación; serán muy estimadas las competencias en habilidades matemáticas, computación y electrónica, gracias a su alta flexibilidad para aplicarse en diversos ámbitos o sectores productivos. Niveles altos o intermedios de habilidad en computación y matemáticas son requeridos en el 75% de los trabajos actuales (Schwartzman, Simon, 2006).

Otra característica de las sociedades del conocimiento radica en la emergencia y transformación de los campos del conocimiento. Actualmente, existen carreras y trayectorias formativas que no existían hace cinco o diez años. El Observatorio Laboral en México, y diversos estudios internacionales muestran que buena parte de los nuevos y

mejores empleos que surgirán en los próximos veinte años estarán relacionados con ámbitos asociados a las ciencias, la tecnología y las ingenierías. En un estudio publicado en 2018 por Oxford Insights y el gobierno de México (Gobierno federal de México, Oxford Insights y C Minds, 2018), se sostiene que la tecnología relacionada con la Inteligencia Artificial impactará a 19 por ciento de los trabajos en México.

Se prevé la emergencia de nuevas trayectorias y nuevos puestos laborales, así como la extinción de otros que serán suplantados por la automatización de procesos. Según Schwab (2016), la automatización de procesos podría generar 14.2 billones de dólares a la economía mundial en los próximos 15 años y modificará el mundo del empleo y las industrias en todo el mundo. México podría sacar gran provecho de esta llamada cuarta revolución industrial, no obstante, sólo beneficiará a quienes sean capaces de innovar y adaptarse. En este contexto, la transformación educativa ha debido apuntar hacia la dotación de saberes que permitan a los estudiantes indagar en diversos campos, más allá de lo propuesto por la currícula, conforme a sus necesidades e intereses (Blancas, 2017. Nexos).

En síntesis, los enfoques centrados en el estudiante parten del supuesto de que la transmisión de información y conocimientos es insuficiente, más aún, cuando contamos actualmente con herramientas potentes y ágiles de almacenamiento, organización y rescate de la información. Aunado a ello, la multiplicación de la información, segundo a segundo, imposibilita que las instituciones educativas puedan revisar y transmitir el conocimiento a un ritmo semejante al de su difusión por medios digitales. El desafío radica, entonces, no en solo tener los datos, sino en qué hacer con ellos para convertirlos en aprendizajes. Esto pone el acento en el manejo y la aplicación del conocimiento.

Hagamos una breve diferenciación de estos conceptos; concebimos un dato como un conjunto de elementos o principios sobre un hecho real. Estos no proporcionan ideas del porqué de las cosas y no tiene un propósito. La información por otro lado es un grupo de datos ordenados que sirven para dar un mensaje, posee significado y está organizada para algún propósito. Los datos se acomodan y transforman en información cuando su creador les añade significado. “El conocimiento es una mezcla de experiencia, valores, información y “saber hacer” que sirve como marco para la incorporación de nuevas experiencias e información, y es útil para la acción” (Davenport y Prusak, 1999, en Carrión, J. (s. f.).

Los saberes ya no son temas por revisar sino objetos educativos a trabajar. Las competencias, destrezas y aprendizajes clave propuestos por las autoridades educativas (Secretaría de Educación Pública, 2019) se desarrollan al practicarlos, es decir, al ponerlos en aplicación. Incluso la secuencia aplicación-comprensión puede ser invertida: es posible aplicar algo sin entenderlo del todo y comprenderlo mejor conforme se aplica y surgen errores (el error deviene entonces en una herramienta pedagógica, en lugar de ser el residuo indeseado del proceso educativo).

Derivado de este cambio de perspectiva, han surgido distintas propuestas pedagógicas estratégicas que apuntan a cristalizar esta visión en prácticas de enseñanza y aprendizaje concretas que pongan efectivamente al estudiante en el centro, privilegien la aplicación y la práctica de competencias y sumen las aportaciones del aprendizaje situado y colaborativo. Es por esto que, en 2015, los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) de la UNESCO visualizaron ciertos propósitos para la educación, como el que cada estudiante reciba una enseñanza de calidad desde el preescolar hasta la preparatoria, hacia 2030. La responsabilidad global de perfeccionar y mejorar la educación tiene por objeto hacer frente a una crisis educativa y supervisar el progreso de la calidad de la enseñanza, la incorporación de competencias que den respuesta a una sociedad cada vez más tecnológica e informatizada, y a garantizar que los niños y jóvenes adquieran conocimientos (UNESCO, 2018). Muchas instituciones educativas en diversas partes del mundo han implementado procesos de transformación de sus propuestas pedagógicas tratando de potenciar sus procesos de enseñanza y aprendizaje y de generar modelos educativos eficaces y capaces de responder al mundo globalizado.

Estos son algunos de los países con los modelos educativos mundiales que se consideran más exitosos:

- Corea del Sur: se concibe la educación como un medio para sacar al país de la pobreza y generar un capital humano capaz de compensar su falta de recursos. La enseñanza es gratuita y obligatoria de los 7 a los 15 años. Se destina un 7 % de su PIB en educación, se apuesta por tecnología en las aulas. Los profesores son muy respetados. La jornada escolar es entre 6 y 7 horas diarias, hay mucha competitividad y exigencia, no se considera importante el esparcimiento o recreación (Aula Planeta, 2015).

- Holanda: el modelo holandés propone un aprendizaje autónomo, donde el estudiante es quien establece sus propias metas guiado por el maestro. La primaria empieza a temprana edad a los cuatro años, y va hasta los doce. Este sistema integra la tecnología como parte primordial, dentro su currículo académico y su línea pedagógica está el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. Su periodo vacacional es muy amplio (Vélez, A., 2016).
- Canadá: los estudiantes deben asistir al colegio desde los 5 hasta aproximadamente los 18 años. Los padres tienen la posibilidad de elegir un colegio que dicte sus clases bien sea en francés o en inglés, gracias a que Canadá es considerado uno de los países líderes en educación bilingüe (AREACUCUTA, 2019).
- Finlandia: su modelo educativo es similar al Montessori. El tiempo dentro de la escuela es de 5 horas y no deben realizar tareas en la casa. El modelo finlandés plantea un aprendizaje basado en la experiencia, cuenta con varias actividades extracurriculares, se evitan la competencia y las cifras de calificación, se incentiva la curiosidad y la participación activa del alumno (Global Education Park Finland, 2017).
- Japón: invierte mucho en tecnología. Cuenta con un sistema organizado y un currículo académico estandarizado que se aplica de igual forma en cualquier institución asegurando que todos los estudiantes reciban la misma educación y disminuyendo la brecha de conocimiento cuando se emplean diferentes metodologías. La pedagogía japonesa, Educación Soka, plantea generar un sistema de enseñanza que enfatice como meta vital crear valor, siendo la felicidad el propósito principal de la educación (Iborra Cuéllar, A.,2019).

La aplicación de estas propuestas, que apuntan a concretar la transformación educativa en prácticas pedagógicas sistemáticas, ha colocado a las escuelas ante diversos desafíos de capacitación, adaptación y adopción a entornos virtuales de aprendizaje, cambios curriculares, revisión de los sistemas de evaluación, y sobre todo la transformación del sistema de creencias pedagógicas de los docentes, entre otros. Estos desafíos han exigido que las escuelas, en tanto organizaciones, busquen entenderse como sistemas complejos, que requieren de la participación de sus miembros para generar procesos internos de cambio. Como consecuencia de estas transformaciones, los valores de comunicación e interrelación han traído rasgos valiosos que ofrecen oportunidades para un nuevo y emergente ejercicio de liderazgo y la colaboración en el sector educativo (Del Valle García Carreño, I.,2010). Los esfuerzos por mejorar y cambiar deben ser permanentes y

constantes, así como formar parte de la cultura general del centro escolar (Murillo, F.J. y Krichesky, G., 2012).

## 1.2 El problema de la transformación de un modelo pedagógico y la participación de los docentes en una institución privada de educación básica.

Ante esta necesidad de transformación, una institución de educación básica, de sostenimiento privado, ubicada en la zona metropolitana de Guadalajara, donde la autora laboró, inició un proceso de cambio de su modelo pedagógico, denominado “Programa de Transformación Docente”. Este proceso de transformación estuvo basado en un proyecto de Gestión del conocimiento, liderado por las coordinadoras de primaria y secundaria e impulsado por las autoridades de la institución con la finalidad de modificar sus prácticas educativas e implementar, de manera sistemática, el aprendizaje basado en proyectos, en el nivel de primaria.

“En el colegio hay líneas de coordinación y dirección del equipo educador, principalmente encabezados por Dirección General, Académica, de Sección y Coordinación Académica. Estos agentes son quienes generan proyectos [...] Si bien, todos los procesos son compartidos y comunicados, la línea de participación para generarlos es de mandos medios y superiores. El problema de este ciclo de aprendizaje está precisamente en que funge como paliativo de las grandes necesidades organizacionales, proporcionando así una mejora sólo a corto plazo, pero permea sólo en una transformación temporal o sin involucrar realmente a todos los participantes en un compromiso y visión compartida.” (Vázquez Guzmán, M.,2016).

Así pues, se buscaba un cambio de paradigma, en el que, tanto docentes, administrativos, alumnas y padres de familia se vieran involucrados. Se pretendía generar un cambio de cultura organizacional, transitar de una cultura institucional en la que únicamente los directivos tomaban las decisiones y establecían las reglas, a una cultura colaborativa y de aprendizaje en la que todo el personal se encontrara involucrado y aprendiera, para que entre ellos mismos existiera cierto *coaching* docente.

La intención de este trabajo no es presentar una propuesta de intervención, sino reflexionar y ofrecer una revisión de los principales hallazgos de cómo se vivió el proceso

de cambio desde la perspectiva de las docentes, identificando los elementos y factores que facilitaron o dificultaron este proceso de cambio. El camino hacia el cambio es diferente en cada caso y se viven de modo distinto de acuerdo a la perspectiva de los autores involucrados.

Se plantea como pregunta central la siguiente:

¿Cómo se realiza la transformación de la propuesta educativa de una institución?

Y como preguntas subsidiarias:

- ¿Qué condiciones son necesarias para que realmente ocurra una transformación de las prácticas educativas?
- ¿Cuáles son las fuerzas impulsoras del cambio?
- ¿Cuáles son las barreras para la mejora?
- ¿A qué nivel de profundidad ocurren estas transformaciones?

La relevancia de este documento radica en el análisis realizado para identificar y describir con claridad aquellos procesos que contribuyen o dificultan la transformación, entendiendo el flujo de la organización y las relaciones que pueden existir o no de cooperación. Esto puede ser valioso para otras instituciones o docentes que deseen impulsar innovaciones en sus instituciones.

### 1.3 Marco contextual de la institución educativa

Para comprender la dimensión del cambio, se describe a continuación la metodología de trabajo previo a la reestructuración pedagógica.

El colegio se conducía inspirado en un sentido religioso, tradicional y católico. El modelo pedagógico de enseñanza estaba centrado en el profesor.

La primaria está ubicada en un edificio de 3 plantas. Por cada grado hay 2 o 3 salones con un aproximado de 30 alumnas. Las alumnas permanecen en el aula y las docentes se mueven entre salones para impartir las clases. Cada nivel tenía a la cabeza una maestra titular (la maestra responsable del grupo se denomina Titular), ya sea de español, Matemáticas o inglés. Primer y segundo grado cuentan con una maestra fija, es decir ella imparte todas las asignaturas (excepto inglés). A partir de tercer grado, no hay una maestra titular con el grupo todo el día, se trabaja de manera similar a secundaria, es decir, cada asignatura cuenta con un total de horas a la semana, por lo que cada salón maneja horarios

distintos<sup>1</sup>. Primaria mayor y tercer grado, trabajan por especialidades, en consecuencia, hay una maestra de Matemáticas, una maestra de español, una maestra de Religión y una maestra de inglés por grado.

Las asignaturas de Historia y Geografía de Jalisco, así como Educación Cívica y Ética eran impartidas por la maestra titular de grupo. Dichas materias se ofrecían de manera aislada, sin correlación curricular o de actividades entre ellas. Se laboraba de acuerdo a las indicaciones, actividades y contenidos establecidos por los libros elaborados por la Secretaría de Educación Pública. Al cierre de cada bimestre se realizaba un examen escrito de conocimientos sobre los temas revisados. Estas asignaturas no contaban con la producción de actividades fuera del aula, proyectos o aplicación de tecnología.

A partir del ciclo 2016-2017, se propone un cambio en el modelo de trabajo, liderado por las coordinadoras de primaria y secundaria e impulsado por las autoridades educativas de la institución. Las materias de Religión, Historia y Geografía de Jalisco, así como Educación Cívica y Ética se fusionan, para implementarse como una clase integrada, Aprendizaje por Proyectos. Esta idea fue expuesta al personal docente dentro de la semana de capacitación precedente al inicio del ciclo escolar.

Lo que se buscaba era una permuta en la estructura de los contenidos curriculares, de forma tal que tuvieran relación, concordancia y reciprocidad, es decir transversalidad. A su vez, se pretendía lograr un cambio en la forma de trabajo de las docentes y en las demandas que debían atender como potenciar habilidades en las alumnas de indagación, lectura de comprensión, producción, comparación, diseño, entre otras.

El colegio aspiraba a cambiar el modo de trabajo individualista de las docentes inclinándose por una forma de trabajo colegiada, proactiva y colaborativa. Se apostaba por alcanzar procesos didácticos innovadores y usar materiales tecnológicos y artísticos.

Se solicitaron una serie de transformaciones o cambios, en las maneras de trabajar y en la organización de las actividades.

“El Programa de Transformación Docente integra la planeación colaborativa para el aprendizaje por proyectos y el coaching docente. Ambas metodologías favorecen que las ideas de proyectos surjan de los docentes, quienes comunican

---

<sup>1</sup> Ver en Anexos “Mapa curricular de Primaria”.

sus ideas a mandos medios para dar continuidad a la logística y recursos necesarios para su implementación. Además, permite que los docentes se involucren en la creación de contenidos para compartirlos con los colegas”

(Vázquez Guzmán, M., 2016)

Este cambio implica romper con la estabilidad de lo ya conocido y moverse a un espacio de adaptación y actividades desconocidas que generan molestia y desasosiego a los que experimentan dicho proceso, es por esto por lo que muchas instituciones y su personal se oponen y resisten al cambio. Sin embargo, mantenerse estático y sin innovación en procesos o metodologías conlleva al estancamiento, lo que dará como resultado una institución no competitiva.

Ahí reside la importancia de que las instituciones educativas promuevan transformaciones y cambios en pro de la mejora educativa, pero debe preverse una administración y organización efectiva de dichos cambios.

#### 1.4 Organigrama institucional

Al inicio del ciclo escolar 2017-2018 el colegio optó por fomentar el trabajo colaborativo, por lo que se incitó a las maestras a trabajar y aprender de manera colegiada, reflexionar sobre las experiencias pasadas y presentes, a procesar la información, corregir errores y resolver sus problemas de un modo creativo o transformador, no meramente de modo acumulativo o reproductivo. Se apuntó hacia la comprensión del proceso pedagógico y docente, mediante la autorreflexión y reflexión colaborativa transformando modelos y esquemas mentales.

Con la finalidad de comprender el alcance y modos de operar del proyecto, se muestra a continuación el organigrama del Centro.



Figura 1. Organigrama institucional.

La propuesta de trabajo mediante aprendizaje basado en Proyectos surge inicialmente de mandos Superiores, Dirección general y Dirección Académica. Posteriormente se solicita a mandos medios, específicamente a Dirección de Primaria, que se ejecute al iniciar el ciclo escolar 2016-2017. En esta etapa la dirección es vertical.

El grupo con el cual se trabajó como comunidad de práctica (CoP) estuvo integrado por el equipo educador de cuarto de grado de primaria, quienes se encargaron de diseñar, planear y ejecutar en el aula la asignatura de “Proyectos” (Religión-Historia-Cívica).

El liderazgo estuvo distribuido y no se concentró en un solo individuo. Las decisiones en relación a las clases, material, evaluación, rúbricas, entre otros fueron tomadas por todo el equipo.

La comunidad contó con cinco integrantes.

- Miss J. (Titular de Español)
- Miss L. (Titular de Religión)
- Miss Mo. (Titular de Matemáticas)
- Miss Cl. (Coordinación académica)
- Miss Ma. (Asistente de Coordinación académica)

Las personas que entraban al aula eran las maestras titulares, coordinación supervisaba las planeaciones y evidencias de trabajo de las alumnas. Las sesiones de clase se generaban a partir de comentarios entre pasillo, las juntas del equipo educador, mails y el apoyo de documentos digitales manipulables.

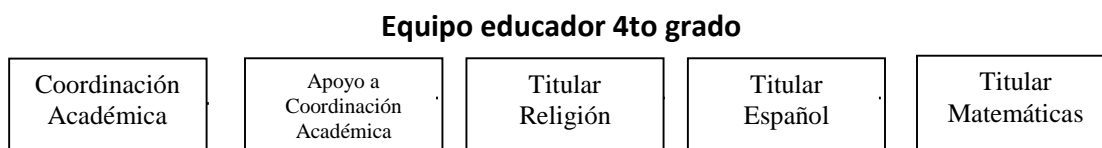


Figura 2. Equipo Educador 4to grado. Elaboración propia

## 1.5 Objetivo

El presente trabajo busca identificar y delinear de forma clara qué condiciones, estrategias y perspectivas de los involucrados facilitan o dificultan el proceso de transformación en una institución educativa.

### Objetivo Principal:

Analizar el proceso de transformación del modelo pedagógico de una institución educativa desde la experiencia vivida por las docentes para identificar las condiciones que facilitan la innovación educativa.

### Objetivos Particulares:

- Hacer un análisis de un proceso de cambio dentro de una escuela.
- Identificar los factores que facilitaron dicha transformación.
- Identificar las resistencias que dificultaron dicha transformación.
- Dar cuenta del proceso vivido por un equipo de educadores en el proceso de transformación.

### Medios:

- ✓ Escuchar la experiencia de los docentes encargados de operar la transformación pedagógica.
- ✓ Sistematizar el proceso vivido por los docentes a partir de entrevistas, observaciones y diarios de campo.
- ✓ Analizar los resultados obtenidos y los modos de implementar los cambios.
- ✓ Identificar condiciones favorables y barreras para el cambio pedagógico.

### Fines:

- Identificar los elementos que facilitan u obstaculizan un proceso de transformación pedagógica.
- Comprender cuáles son las condiciones y factores que impulsan o frenan la innovación educativa para desarrollar mejores procesos en un futuro.

## Capítulo 2. Revisión de la literatura y marco teórico

“Nada tiene tanto poder para ampliar la mente como la capacidad de investigar de forma sistemática y real todo lo que es susceptible de observación en la vida”.

Marco Aurelio

En este capítulo se presenta en primer lugar una revisión de experiencias de transformación educativa realizadas en diferentes instituciones y ámbitos, lo cual permite contar con un marco referencial de lo realizado en otros escenarios educativos. En segunda instancia se plantea el marco teórico desde el cual se analiza los procesos de transformación analizados.

### 2.1 Revisión de experiencias

Es importante conocer prácticas de cambio educativo vividas por otros docentes, alumnos e instituciones con el propósito de conocer las maneras en que han abordado la transformación pedagógica. Analizar posibilidades, identificar casos exitosos, desafíos comunes, compartir impresiones y emociones, examinar los objetivos, expectativas, procesos y maneras de acción que permitieron conseguir dicha experiencia de cambio.

A continuación, se describen de manera breve algunas experiencias de innovación o cambio educativo experimentadas en diversos escenarios y países:

a) Buenos Aires, Argentina: Participaron una supervisión, un equipo de asesoramiento y 15 escuelas, 11,000 alumnos y cerca de 2000 docentes (Romero A., C.,2003). El objetivo del cambio era lograr más y mejores aprendizajes en los alumnos.

La necesidad de cambio surge a partir de la disminución de matrícula estudiantil, y con la idea de transformar la visión de las escuelas secundarias selectivas y mejorar la oferta educativa. Es importante comentar que quienes participaron en la experiencia de transformación, lo hicieron de manera voluntaria, es decir no fue impuesta por el estado o algún departamento de educación.

Fue necesario contar con lineamientos o directrices que orientaran el cómo hacer dicho cambio, los participantes se apoyaron en algunos matices teóricos ya existentes. Algunos

autores consultados fueron Nieto Cano ((1996), Senge (1992), Reynolds (1997), Stoll y Fink (1999), Murillo, P. (2000), entre otros.

¿Cómo se hizo el cambio? Responden a esta pregunta cuatro acciones principales:

- Se crearon equipos en cada institución que tuvieran visiones e información compartidas sobre la población, las necesidades, los problemas, etc. Hubo flexibilidad para modificar procesos con la intención de hacerlos más democráticos y transparentes.
- Se dirigió la mirada a apoyar más de cerca a los alumnos con tutorías, seguimiento a la permanencia escolar, orientación educativa, etc.
- Se buscó modificar las prácticas docentes tradicionales u bien obsoletas, gestando permutas en el lenguaje, promoviendo el uso de tecnologías, se fomentaron cambios en la didáctica de las clases y en los modelos de enseñanza, etc.

La cuarta línea de acción surgió en respuesta a la necesidad de la crisis socioeconómica en Argentina (2001):

- Se creó una comisión de crisis para velar y custodiar cuestiones de salud física y familiar (vivienda, alimentación, salud, etc.) (Romero, C.A. ,2003).

Lo que se rescata de esta experiencia es la importancia de generar liderazgo compartido, es decir quitar la centralización del liderazgo; ser flexibles y replantearse la manera en la que se toman las decisiones, fomentando la colaboración e integración de todos los participantes.

Es significativo que el deseo de cambio se manifieste o sea más visible cuando este no es impuesto u obligatorio, las interpretaciones de hechos o del conocimiento se construyen socialmente. Lo que nos hace reflexionar acerca de los modelos o reformas imputadas y su constante fracaso. Los cambios educativos deben gestarse desde el interior. A su vez pone de manifiesto que el trabajo en equipo interdisciplinario permite la creación de redes que optimizan los procesos.

Las escuelas mostraron un clima positivo y favorable lo que potenció la participación de los docentes, se percibieron menos renuentes al cambio y más abiertos a futuras experiencias.

b) Estados Unidos de América: participaron las escuelas a nivel preescolar, primaria y secundaria en todos los estados de Estados Unidos. La mayoría de los recursos giran en torno a preescolar. El objetivo del cambio de esta reforma educativa era optimizar el rendimiento académico de los alumnos y cambiar la cultura de las escuelas. La necesidad de cambio surge a partir de analizar diversas investigaciones que reportaban que el bajo nivel de lectura y las dificultades de aprendizaje de adolescentes y adultos son

consecuencia de problemas que debieron atenderse o bien impedido durante los primeros años de la niñez.

¿Cómo se hizo el cambio? Responden a esta pregunta estas labores:

- Cada Estado debió registrar el avance de cada alumno de las escuelas públicas en lectura y matemática cada año desde el tercer grado hasta el octavo grado y al menos una vez durante los grados 10 al 12. Las escuelas debían también, notificar a los padres del progreso y desempeño de los alumnos (Gibbons, J. 2003).
- Fue necesario dar seguimiento al nivel académico de los docentes, verificando su grado de estudios, potenciando las certificaciones universitarias y la obtención de títulos.
- Los distritos escolares recibieron fondos federales para apoyar a los alumnos menos favorecidos, apoyar a las escuelas de bajo rendimiento, entre otros.
- Disminuir la carga administrativa y burocrática para directores y rectores generando tiempo para dedicarse a resolver las necesidades reales de sus estudiantes.
- Los programas cuya eficacia ya ha sido verificada y respaldada se siguen apoyando.

De esta experiencia se recupera el logro de objetivos a través del seguimiento y exigencia de que se rindieran cuentas. El proceso de seguimiento de los datos y los detalles en el proyecto fue fundamental para su éxito.

Otro factor importante de considerar es que, al elaborar el plan de cambio educativo, los objetivos que se establecieron eran verificables y medibles en cada distrito escolar.

La comunicación con los padres en relación al desempeño de sus hijos permitió la colaboración y aceptación del proyecto.

c) Nuevo León, México: participan niños, jóvenes y docentes de todo el país (más de 57,000 maestros y 285,000 niños en todo México (Romo, P. ,2010)).

El objetivo de esta innovación fue generar espacios que permitan la escucha de niños, jóvenes y docentes para expresar sus ideas para cambiar el mundo y ponerlas en acción.

La necesidad de cambio surge por las deficiencias de la educación en México, la falta de trabajo cooperativo y en comunidad, déficit en el interés escolar por parte de los alumnos, entre otros.

¿Cómo se hizo el cambio? En septiembre se lanza una convocatoria a nivel nacional, en la que se invita a todas las escuelas de preescolar, primaria y secundaria, tanto públicas como privadas, a participar desarrollando proyectos que impacten de manera positiva a sus escuelas y comunidades (Romo, P. ,2010). La idea es resolver 4 interrogantes, son 4 palabras clave, Siente, Imagina, Haz y Comparte: ¿Qué es lo que no te gusta de tu entorno?,

¿Cómo lo cambiarías y qué necesitas para hacerlo?, lleva tu plan a la acción, involucra a padres de familia y la comunidad, y finalmente Invita a toda tu comunidad a participar e inspira a otros a que sean el cambio.

De esta práctica se recupera el trabajo colaborativo entre instituciones educativas y establecimientos, comercios, dependencias públicas, etc. De igual manera es relevante el que los proyectos sean gestados a partir de necesidades y detección de problemas reales y tangibles de la comunidad y desde la comunidad.

d) Canadá: participan 10 provincias y 3 territorios. El modelo propone que cada localidad es muy diferente entre sí y que, por lo tanto, tienen su propia historia y sus propias necesidades, no existe un departamento de Educación *per se*. Los currículos se desarrollan junto a los profesores, la financiación es equitativa y la selección de docentes es exigente. Cada provincia delega parte de su responsabilidad en los municipios y, sobre todo en las escuelas, las primeras fijan el currículo, las políticas generales y la financiación, pero los segundos contratan a los empleados y eligen a los directores de los centros (G. Barnés, H., 2017).

Con todo y las diferencias que existen entre cada provincia, hay ciertos patrones semejantes en todas las regiones, podemos mencionar 4 principales:

- El diseño y desarrollo de currículos surge de la discusión y consulta con los profesores y expertos en cada asignatura (Libertad a los docentes).
- Se tiene un proceso muy selectivo y exigente de elección de los docentes.
- Financiación equitativa.
- Habilidad de integrar a los niños inmigrantes (refuerzo lingüístico, apoyo fuera del colegio, etc.).

¿Qué puede recuperarse de esta experiencia? Los docentes son agentes activos del cambio educativo en sus clases y centros. Ellos de primera mano, saben cuáles son las necesidades específicas tanto de su colegio como de su aula y sus alumnos y, por lo tanto, pueden y deben hacer el currículo flexible y adecuarlo a los requerimientos observados. El cambio curricular debe ser un proceso de desarrollo docente e institucional más que reglas esquematizadas y generales.



### ¿Dónde fueron las experiencias de cambio educativo revisadas?

E.U.A, Buenos Aires, Canadá y Nuevo León.

### ¿Por qué surge la necesidad de cambio?

Por la disminución de alumnado, debido al bajo nivel lector de los alumnos, por el poco interés de los alumnos en torno a la educación y la escuela.



### ¿Cómo han hecho el cambio educativo?

Con seguimiento puntual de objetivos, registrando el avance de lectura de los alumnos, generando liderazgo compartido, involucrando a los padres de familia y a la comunidad y dando autonomía a la escuela.



### ¿Qué tienen en común estas experiencias de cambio educativo?

Tienen liderazgo compartido. Buscaron involucrar no solo a los docentes, sino a los padres de familia y a la comunidad.



Figura 3. Revisión de Experiencias (Elaboración propia)

## 2.2 Marco Teórico

En este apartado se describen y definen las conceptualizaciones y aportes teóricos que dan soporte al análisis realizado. En primer lugar, se abordan las conceptualizaciones derivadas de la innovación educativa y sus procesos. De manera posterior se plantean los elementos e implicaciones del aprendizaje basado en proyectos, al ser esta la propuesta pedagógica implementada de manera institucional. Por último, se realiza una reflexión acerca de las diferentes consideraciones que deben tomarse en cuenta de acuerdo con los teóricos para llevar a cabo un proceso de transformación educativa.

### Innovación Educativa

Por lo general concebimos la innovación como un proceso que implica ineludiblemente cambios o transformaciones radicales. Sin embargo, debemos entender la innovación educativa como un proceso creativo relacionado con la observación y reflexión cuidadosa del entorno escolar, con el propósito de encontrar medios y soluciones a los problemas, retos y necesidades que enfrente un colegio o institución. Por lo tanto, la innovación educativa es considerada como una estrategia para avanzar en el logro de los fines institucionales.

Para González, J. (2017), innovar es examinar problemas cuyas soluciones no se encuentran en experiencias pasadas ni en información teórica. La innovación no solo reside en ver las cosas tal y como son, sino en imaginar qué podemos hacer para optimizarlas. El concepto de innovación se relaciona con tres momentos; la creación de algo desconocido, la percepción de lo creado y la asimilación de ese algo (Zaltman et al, 1973 en Margalef García, L. Arenas Martija, A.,2006). Es importante señalar que una innovación puede ser una idea, cierta toma de decisiones, un proceso o práctica o bien un artefacto que ha sido creado y diseñado como novedad, independientemente de su adopción o no.

La mejora de la escuela no puede ser considerada una experiencia aislada que califique a ciertas escuelas en momentos específicos de su historia. La energía y pretensión de mejorar la calidad educativa ha de establecerse como un signo de identidad permanente de todas las escuelas.

Si hablamos de innovación educativa podemos entenderla como mediaciones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de transformar actitudes (docentes/alumnos/padres de familia), ideas, culturas, contenidos curriculares, procesos

de enseñanza-aprendizaje, modelos y prácticas pedagógicas. Estas innovaciones pueden gestarse desde el interior de la escuela o bien plantearse por un externo.

La meta principal de los procesos de innovación es optimizar la calidad de la educación.

Podemos mencionar algunas categorizaciones de innovación educativa dependiendo su foco;

- a) Cambios estructurales o institucionales: Aquellas que involucran a todo el sistema educativo o a la configuración de los distintos niveles.
- b) Cambios curriculares: Son permutas relacionadas con el diseño y desarrollo de la currícula, con las estrategias de enseñanza, con los cambios en los materiales, contenido, paradigmas, etc. Actividades que realiza el cuerpo docente con su alumnado.
- c) Cambios profesionales: Relativos a la formación y capacitación, selección y desarrollo profesional de los docentes.
- d) Cambios políticos- sociales: Estos afectan a la distribución del poder en educación y a la relación de los agentes sociales con la enseñanza escolar (Elmore, 1990 en Margalef García, L. Arenas Martija, A.,2006).

Es común en los procesos de cambio encontrarse dos tipos de escuelas, aquellas que visualizan la innovación como una necesidad para resolver un problema específico, que se realiza en momentos específicos. Y están las escuelas que consideran el cambio como algo dinámico y en constante flujo, en estos centros las reflexiones y los cambios forman parte de la cultura general.

Debemos recordar que para que se dé una permuta es necesario considerar el presupuesto, el foco, qué vías se utilizaran para llevarlo a cabo, los recursos, pero sobre todos los agentes que participarán en este. Así mismo un cambio educativo tiene mayor aprobación y solvencia cuando este se ha detectado y generado en la propia escuela. En el contexto contrario, cuando el cambio es impuesto por un agente externo, por lo general, se manifiesta cierta resistencia por parte de los actores y de las estructuras escolares (Huberman, 1973; Fullan y Stiegelbauer, 1997). La innovación, por lo tanto, implica una aprobación y apropiación del cambio por aquellos que han de llevarlo a cabo.

“Para que los cambios sean profundos y permanezcan es fundamental que tengan sentido y sean compartidos por aquellos que han de llevarlos a cabo, es decir, han de responder a sus preocupaciones y necesidades. La

apropiación y significación del cambio será más factible cuanto mayor sea el grado de participación de los directamente involucrados. En este sentido, cuando las innovaciones no surgen de los propios docentes, sino que se promueven por agentes externos, es preciso llevar a cabo una serie de acciones para que los docentes se apropien y hagan suyo el sentido del cambio” (Rimari Arias, W., SF).

En incontables ocasiones la innovación curricular se ha tomado como sinónimo de incorporación de las novedades educativas del momento, sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones ni una comprensión clara de su incorporación a las estructuras curriculares o a la realidad del aula, pasando por alto la cultura y prácticas educativas prevalecientes en una comunidad educativa dada. Sólo en algunos casos se entendía la innovación como la necesidad de un cambio profundo en paradigmas, prácticas sociales y pedagógicas en una comunidad educativa, producto de la reflexión y apropiación de las personas involucradas en el proceso (Díaz-Barriga y Lugo, 2003)

La década de los noventa simbolizó la afirmación de un modelo productivo que incrementó el intercambio comercial y la globalización, la necesidad de competir internacionalmente en productividad y calidad, tanto para las empresas como para las fuerzas de trabajo. Esto implicó una exigencia para las escuelas de modificar, innovar y generar cambios que respondieran a las demandas de la sociedad.

Pero esto es una visión general, que no constituye un punto de partida práctico para el cambio, ya que es muy genérica. Para generar una transformación real, debemos responder haciendo referencia específica a nuestros alumnos, a nuestras familias, a nuestros profesores, a nuestro entorno. Deben tomarse en cuenta también los valores y los resultados concretos que deseamos resulten del cambio. Cada escuela tendrá diferentes discusiones, enfoques y matices de cambios.

#### [Aprendizaje Basado en Proyectos](#)

Entre tantas propuestas educativas, se encuentra el aprendizaje basado en proyectos, que es coherente con una realidad que involucra problemas cada vez más complejos e interdependiente y requiere enfoques que trasciendan las disciplinas individuales o el abordaje fragmentario o descontextualizado (Mitchell, 2009; Rodríguez, et. al., 2016 en Medina, M.A., Tapia- Calvopiña, M.P.,2017). En este enfoque se privilegia el trabajo

colaborativo para el uso aplicado del conocimiento, con el fin de resolver situaciones problemáticas y generar productos que evidencien los aprendizajes generados y puedan ser retroalimentados. Esta propuesta pedagógica propone trabajar, ya sea a partir de un problema real y presente en el contexto de los actores educativos, que procurará atenderse o resolverse, o bien, con base en un producto deseado a partir de una situación problemática real o ficticia. Esto hace que el aprendizaje basado en proyectos pueda tener una aplicación más generalizada, sobre todo en educación básica en donde puede ser más complejo la incidencia fáctica de los estudiantes en los problemas comunitarios.

En efecto, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) es considerado una estrategia de enseñanza- aprendizaje, en la cual los estudiantes participan, gestionan y dan significado a su propio aprendizaje, desarrollando un proyecto, a través del cual puedan emplear conocimientos adquiridos, es decir el estudiante deberá poner en práctica conceptos teóricos para resolver problemas reales. Como parte de estos esfuerzos, el aprendizaje por proyectos ha sido una estrategia común para concretar a nivel áulico el cambio de enfoque: exige del estudiante la comprensión y aplicación de conocimiento en un producto integrador, mientras que requiere del docente y de las instituciones educativas acercar los recursos informativos, los materiales de elaboración y un seguimiento cercano al proceso de aprendizaje del estudiante.

Debido a que el proyecto de transformación de la institución colocó su atención en esta metodología se mencionarán los aspectos más relevantes y los elementos que se precisan para trabajar bajo un esquema de aprendizaje basado en proyectos.

Esta metodología pedagógica busca evitar una educación tradicional, monótona, iterativa y que fomente la memorización de datos. La idea es que los alumnos a través de retos o preguntas gatilladoras trabajen de manera colaborativa y con cierta autonomía, resolviendo de manera reflexiva la situación planteada culminando con un producto final que ayude a difundir los conocimientos aprendidos (Aprendizaje basado en proyectos, 2021).

Diversas fuentes, consideran que este tipo de estrategias de enseñanza-aprendizaje permite que los alumnos trabajen y potencien habilidades tales como colaboración, flexibilidad y apertura al diálogo, creatividad, pensamiento crítico, metacognición, uso de tecnologías digitales de información, entre otras. Así mismo se busca reformular el

currículo lineal por uno interdisciplinario y contextualizado para despertar la motivación y curiosidad del alumnado, de modo que ellos busquen las respuestas e identifiquen los temas vinculándolos con su entorno.

Este enfoque pedagógico propone fases para implementarse. Cada una de ellas debe estar cuidadosamente elaborada de modo que haya seguimiento puntual de cada etapa, conociendo el tiempo de duración del proyecto, los momentos en los que se recogerán evidencias de trabajo, materiales y recursos que se usarán, así como el diseño de instrumentos de evaluación pertinentes (rúbricas, listas de cotejo, cuestionarios, etc.)

Estas fases están en constante revisión y son factibles de modificarse conforme se avance en el proyecto.

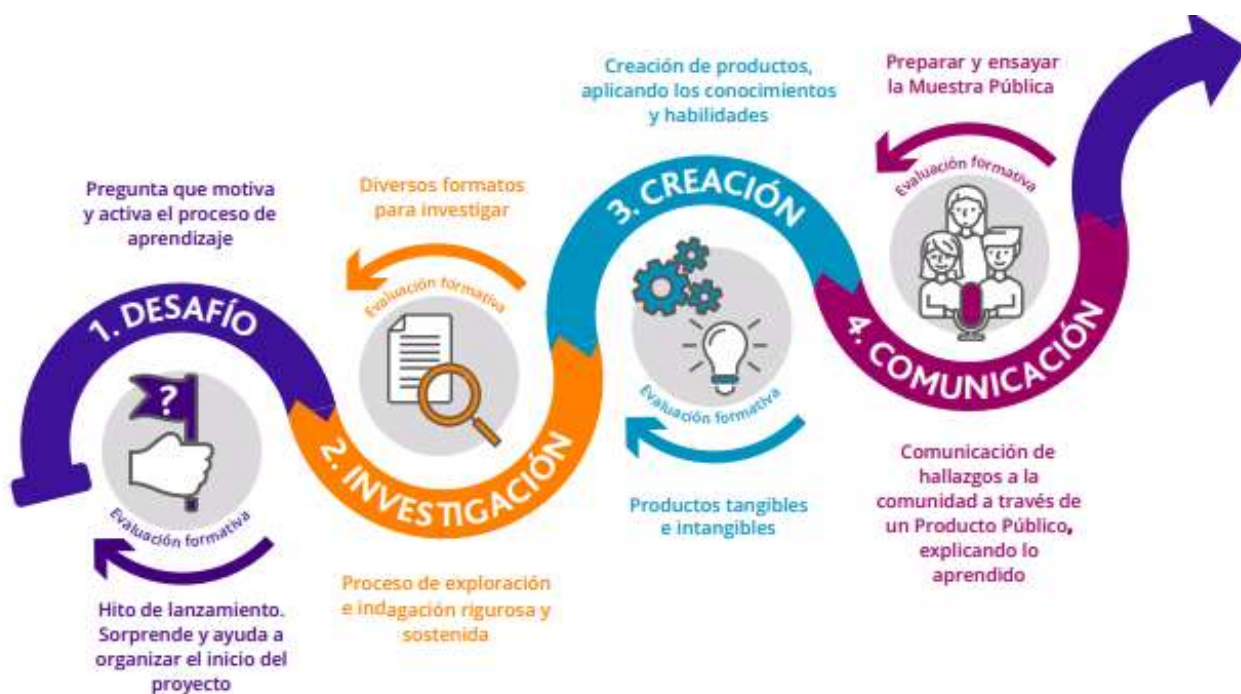


Figura 4. Fuente: Sotomayor, C., Vaccaro, C., & Téllez, A. (2021, septiembre). Aprendizaje basado en proyectos, Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy. Fundación Chile.

Las fases que proponen Sotomayor, C., Vaccaro, C., & Téllez, A.,2021, para implementar el ABP (Aprendizaje basado en proyectos) son:

**1.- Desafío;** Esta fase plantea el comienzo del proyecto. Se busca evocar conocimientos previos a partir de un video, una pregunta detonante, una imagen, etc. Posteriormente se explica más sobre el proyecto, algunas de las temáticas a abordar y qué se espera de este.

**2.-Investigación;** Los alumnos deben conocer qué temas requieren investigar y contar con espacios y fuentes para hacerlo, el profesor esta para monitorear y guiar estas búsquedas. En esta etapa se trabaja de manera grupal y colaborativa. Se producen documentos (apuntes, mapas mentales, notas, etc.) con datos e información que servirán para generar el producto final.

**3.- Creación;** Esta fase se considera el momento creativo, es aquí donde se utiliza la información para que a través de esta se genere conocimiento y se plasme en una maqueta, podcast, pintura, obra de arte, etc.

**4.- Comunicación;** El conocimiento debe difundirse y por lo cual se da cuenta de los aprendizajes desarrollados mediante una presentación o muestra del producto final ante una audiencia, esta puede ser desde exponer en otro salón, invitar a docentes y coordinadores, exponer ante los padres de familia, etc.

El rol del docente corresponde a un mediador y guía, este debe asegurarse que sus alumnos comprendan el objetivo del trabajo, que tengan a su alcance materiales y medios que les permitan investigar y dar respuesta a sus preguntas. Es deseable que permita que el grupo resuelva y tome decisiones, interviniendo ocasionalmente para hacer explicaciones precisas o bien delimitar datos. De igual forma es un espectador que observa si los estudiantes logran aplicar lo aprendido y dan solución a la pregunta planteada. Dada la flexibilidad de la metodología, los ritmos de aprendizaje se plasman y es por esto por lo que el docente debe trabajar, de ser necesario en grupos pequeños o de manera individualizada para dar respuesta a las necesidades de cada estudiante.

#### ¿Entonces cómo se cambia la manera de trabajar en la escuela?

Se lee, se habla y escucha mucho acerca del cambio educativo y de la innovación educativa, pero contamos acotadas experiencias y con escasos datos sobre su funcionamiento, los procesos que implica y qué condiciones son necesarias para forjar dichos cambios. Se han formulado y construido nuevos postulados e ideas acerca de lo que es el cambio educativo,

la difusión y continua investigación son indispensables para conocer con más profundidad y lograr procesos de cambio reales y asertivos.

El primer punto de partida es comprender que la abundancia de información, la saturación burocrática, la simulación y el exceso de reformas educativas descontextualizadas merman o impiden la verdadera reflexión, el debate y el diálogo docente para la auténtica cooperación y responsabilidad para generar un cambio educativo. El sistema educativo es fuerte y rígido y si se intenta algún cambio, quizá se vean mejoras en algunos resultados, pero no transformaciones trascendentes y duraderas. Los maestros, directivos, padres de familia y alumnos muestran cansancio y repele ante un modelo que no les contribuye y tampoco permite flexibilidad para encontrar soluciones certeras, prácticas y sostenibles (Aragay, X. Arnó, J., et al.,2015).

Otro punto a tener en cuenta es cuestionarse ¿Realmente es necesario el cambio educativo? Podemos decir que la educación académica es producto del ser humano y de la cultura. El ser humano es el único animal que vive en un mundo simbólico, por lo tanto, el fin de la educación es una elaboración abstracta de la razón, usualmente integrado a propósitos políticos, ideológicos, religiosos, científicos, tecnológicos, industriales, comerciales y económicos. Si volteamos la mirada a la sociedad actual podemos darnos cuenta de su acelerada dimensión temporal y la sucesión de constantes cambios y transformaciones. Los seres humanos se encuentran implicados en una dinámica de cambio constante, con multiplicación cotidiana de los volúmenes de información, el desarrollo tecnológico continuo, la creciente interconexión global, la automatización de procesos productivos y de servicios; así como por problemas comunes a nivel global como la desigualdad socioeconómica y de género, el deterioro del medio ambiente y el cambio climático. Sin embargo, el modelo educativo no ha logrado ir al ritmo de esta inercia, por el contrario, se ha quedado estático y sin respuestas eficaces a la aceleración cambiante.

Es necesario e inminente un cambio en el sistema educativo. La educación está en la base de la cultura, es resultado y al mismo tiempo creadora de la cultura humana. Si el mundo está cambiando la educación debe hacerlo también.

Es tarea de la educación actual y del futuro proveer, pero también enseñar a indagar y adquirir conocimientos teniendo un pensamiento flexible y crítico. Desarrollar habilidades y destrezas ante una sociedad tecnificada. Ayudar a formar personas íntegras capaces de convivir y con visión de mejorar la sociedad.

No hay una directriz exacta para lograr las modificaciones y cambios que se pretenden, pero a continuación se exponen algunas ideas, condiciones y replanteamientos que pueden ayudar a orientar hacia un contexto de transformación pedagógica:

- a) Tener mentalidad abierta y de cambio activo. Ser flexible y estar dispuesto a permutas radicales. Dar paso a la innovación disruptiva (Aragay, X. Arnó, J., et al., 2015).
- b) Fortificar la relevancia del papel de los maestros, regresarles y aumentar su rol autogestivo. Se deben establecer estándares claros de la práctica docente en todos los niveles y garantizar programas de formación y actualización docente de calidad y funcionales. Vincular a los docentes y su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas (Schmelkes, S., 2010).
- c) Las escuelas necesitan ser comunidades, colectividades. Para sobrellevar una metamorfosis educativa los centros escolares deben saber analizarse, apoyarse, escucharse, comprenderse y sostenerse. Avalar y respaldar ellos mismos su necesidad de cambio y autogestionarlo.
- d) Reformar la cultura escolar, la currícula, las evaluaciones, los horarios, etc. Pensar en la escuela no únicamente como una acumulación de conocimientos, prácticas y técnicas, sino como un espacio creativo y potenciador de talentos.
- e) Tener objetivos de cambio posibles, reales, claros y medibles. Contar con formatos de seguimiento puntual y medición de los avances. Trazar planes a corto, mediano y largo plazo.
- f) Involucrar a los alumnos, padres de familia y comunidad en la mutación educativa. Proporcionar espacios para el diálogo.
- g) Reforzar las habilidades digitales. Contar con formación, soporte y adiestramiento digital para alumnos, docentes y padres de familia. La tecnología compone un ambiente en sí misma y no un mero apoyo.
- h) Tener condiciones estructurales óptimas, repensar la administración educativa. Es decir, crear las condiciones y el entorno académico adecuado (Tiempos de enseñanza efectiva, renovación de contenidos, diseño proyectos para y con la comunidad, inserción de tecnologías, etc.) y si es viable, modificar los espacios físicos (arquitectónicos) para el cambio.

- i) Optimizar la distribución de recursos y asegurar que los programas que son financiados sean diseñados para que los usen eficazmente las escuelas (Schmelkes, S., 2010).
- j) Producir fuentes fiables de información para la evaluación, la resolución de problemas y la mejora de la escuela. Apostar por la investigación aplicada, contextualizada y realizada por los protagonistas; los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia.
- k) Profesionales docentes de calidad. Tener estándares precisos que definan los conocimientos, las habilidades y las destrezas que deben poseer o desarrollar los candidatos a docentes antes de ser avalados para enseñar. Establecer un método fidedigno de acreditación para todas las instituciones de formación docente.
- l) Retorno a la sociedad; la educación contribuye al crecimiento económico acrecentando la producción laboral al formar capital humano preparado, desarrollando la innovación mediante la creación de nuevos conocimientos sobre nuevas tecnologías, procesos y productos. Es una solución a problemas que aún no existen, evita tener que realizar gastos asistenciales posteriores (Valdez Ibarra, A., 2015).
- m) Preparar las empresas del futuro, para lograr esto es necesario desarrollar relaciones entre las escuelas y las empresas con el fin de preparar la integración de los jóvenes en el mundo laboral real.

## Capítulo 3. Método

“La investigación se asemeja a los largos meses de gestación, y la solución del problema, al día del nacimiento. Investigar un problema es resolverlo.”  
Mao Tse Tung

### 3.1 Paradigma cualitativo

El propósito de hacer una investigación o un estudio es adquirir conocimientos y la elección del método adecuado que permita conocer la realidad es por tanto fundamental.

Como señala P. Fernández (2002), los investigadores cualitativos hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados a través de técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas. Lo que diferencia a la metodología cuantitativa de la cualitativa es que la cuantitativa estudia la asociación o correspondencia entre variables ponderadas y la cualitativa lo hace en contextos estructurales y situacionales.

La investigación cualitativa es una forma de acercarse a la realidad. Esta forma de investigar propone mostrar cómo las personas construyen el contexto social y ofrece interpretaciones argumentadas para su comprensión.

La propuesta metodológica a emplear en esta indagación es el estudio de caso, que constituye un método de investigación cualitativo que se utiliza ampliamente para comprender en profundidad una realidad social y educativa. Consiste en el estudio intensivo y profundo de un caso con cierta hondura, entendiendo éste como un “sistema acotado” por los límites que se precisan en el objetivo del estudio, pero enmarcado en el contexto integral donde se produce el fenómeno a estudiar (Barrio, González, Padin, Peral, Sánchez y Tarin, s.f.).

Entre las ventajas del estudio que se realizó se encuentran las siguientes:

- Profundiza en un proceso de transformación áulica, del cual aún no se tiene información precisa o actualizada, lo cual genera un punto de partida o diagnóstica para posibles líneas de investigación que den continuidad a los resultados obtenidos.

- Es apropiada para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos, ya que solo se dispuso de un ciclo escolar para poder realizar el proyecto.
- Es un método que permitió retomar la condición y situación de varias docentes para integrar los resultados y conclusiones.
- Posibilitó que el profesorado que participó en la investigación retomara aspectos de capacitación, investigación y actualización, tanto metodológicos como de trabajo colaborativo.
- Facilitó el análisis del trabajo cooperativo y multidisciplinario a través de la incorporación de distintas ópticas profesionales de los docentes.

El objetivo del estudio de caso fue exploratorio, cuyos resultados podrán ser usados para identificar errores y aciertos en los procesos de transformación dentro de un colegio. El estudio de caso que se llevó a cabo pasa por las tres tipologías propias de esta metodología cualitativa;

- a) Primer momento: al inicio del proyecto se desarrolló un estudio de caso descriptivo presentando un informe detallado de la institución y de la situación existente en forma descriptiva, sin fundamentación teórica ni hipótesis previas, lo cual aporta información básica sobre esta práctica innovadora (transformación pedagógica-docente).
- b) Segundo momento: durante el desarrollo del proyecto, el estudio de caso fue interpretativo, pretendiendo aportar descripciones más completas con el propósito de dilucidar y teorizar sobre el caso estudiado. El modelo de análisis es inductivo para desarrollar categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información.
- c) Tercer momento: finalmente, al cierre del proyecto, el estudio de caso es evaluativo por lo que se describen y explican los hallazgos encontrados. Se formulan juicios de valor que constituyan la base para tomar futuras decisiones acerca de la utilización de esta propuesta de cambio.

### 3.2 Técnicas empleadas

Para la sistematización de la investigación se utilizó la observación participante, entrevista semiestructuradas, diarios y cuestionarios. A continuación, se describe la función de cada uno de ellos de manera breve.

#### Observación

Cuando tenemos dudas e inquietudes acerca de una situación, una realidad o bien un objeto, significa que no la estamos mirando simplemente, ese cuestionamiento nos está indicando, que a esa realidad la estamos observando con sentido de indagación.

La observación es una técnica fundamental en la investigación educativa. De manera intuitiva y casi espontánea solemos observar subjetivamente un problema para tratar de entenderlo y hacernos una idea de cómo atenderlo o solucionarlo. Es la observación general de un problema una herramienta común para formularnos hipótesis acerca del funcionamiento de dicha situación

.

Se mencionó anteriormente que cuando el investigador se cuestiona con la realidad, de hecho, ya está observando; pero esa observación la puede ejecutar participando. “La participación pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a “estar dentro” de la sociedad estudiada”. (Guber, 2001 en L.A. Martínez, 2007). Estar dentro quiere decir ser parte de la población estudiada y ser parte del problema examinado. Como comenta Jociles Rubio, M.I. (2018), podemos entender la observación participante como una técnica de registro y producción de datos en la que el investigador observa las prácticas o “el hacer” que los agentes sociales extienden en los “escenarios naturales” en donde suceden, en las situaciones ordinarias en que no son objeto de atención o de reflexión por parte de estos mismos agentes (Labov 1976, 146; Marshall y Rossman 1989, 79), a la vez que participa en el desarrollo de esas prácticas de diferentes maneras y en distintos grados (Gold 1958; Junker 1960; Spadley 1980), que van desde intervenir activamente en su ejecución hasta simplemente estar presentes en esos escenarios (Guber, 2001). El investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva global; las personas, los escenarios y contextos no son reducidos a variables, sino vistos como un todo que interactúa.

Una desventaja de la observación participante es que se puede perder objetividad, pero este riesgo se atendió cuidando meticulosamente la transcripción fiel de los registros y con la recopilación de información de diferentes fuentes.

### Entrevista

La entrevista es un intercambio de información que se realiza normalmente entre dos personas; en este canje el entrevistador obtiene información del entrevistado de manera directa. La entrevista no se considera una conversación común, sino un diálogo serio, con una intencionalidad, que lleva implícitos los objetivos englobados en una investigación o exploración. Hacer entrevistas ayuda a recabar información clara desde la perspectiva de la persona que narra al investigador aquello referente a un tema específico o evento ocurrido. Las entrevistas pueden variar de acuerdo a la situación en la que se desarrolle. Para la situación que se está describiendo, se decidió utilizar entrevista semiestructurada ya que a menudo es precedida por la observación, de modo que se comprenda el tema más a fondo y puedan desarrollarse preguntas semiestructuradas relevantes y significativas. Este tipo de entrevista tiene como ventaja la libertad de que los informantes expresen sus opiniones en sus propios términos. En cierta medida es flexible, al mismo tiempo que mantiene las líneas de la investigación.

La entrevista semiestructurada brinda al investigador un margen de maniobra considerable para explorar a los consultados y mantener la estructura básica de la entrevista (entrevistador- entrevistado y pregunta-respuesta). En este estudio se realizaron entrevistas a: JV y LG.

### Diarios

El diario de campo es una herramienta que facilita la sistematización de lo observado. Puede decirse que es un monitoreo constante de la observación ya que permite el proceso de reflexión continua, para que la información no se quede simplemente en la descripción, sino que permita entrelazar la teoría con la práctica.

Un diario de campo implica la creación de narraciones escritas de los hechos observados y de las experiencias vividas, el registro de los hechos se efectúa directamente en el espacio físico donde acontecen. Las situaciones relatadas en un diario de campo son la realidad, pero vista a través de los ojos del investigador, un diario de campo tiene como función resguardar para el futuro las observaciones realizadas. Asimismo, almacena, categoriza y

sintetiza la información que será objeto de interpretación y análisis. Acorde a lo que menciona L.A. Martínez. (2007), podemos aludir a aspectos relevantes a tomar en cuenta al hacer los registros:

- Descripción: representar y relatar las condiciones circundantes, mencionar cómo son y qué relación hay con los objetos, los espacios, las personas, detallar características destacadas del día como fecha y hora. Es importante hacer seguimiento a los hechos para posteriormente analizar qué relación tiene estos con la situación objeto de estudio.
- Argumentación: un diario de campo es importante ya que sus datos servirán para la evaluación posterior. Este aspecto se refiere al poder relacionar las situaciones que se han descrito con la teoría en la cual se basa la investigación. Curso de pensamiento relacional praxis-teoría.
- Interpretación: se precisa argumentar desde la teoría, este momento hay que combinarlo con la experiencia vivida en la práctica para poder comprender e interpretar lo que sucede. Este aspecto permite que el investigador vaya acercándose y reseñando la argumentación, que se vayan articulando elementos que sustenten su postura y que estructure sus pensamientos, desvirtuando sus prejuicios, revisando sus preconceptos, poniendo por escrito sus razones y análisis de lo observado y registrado.

### Cuestionarios

Un cuestionario es el formulario que contiene las preguntas dirigidas a los sujetos objeto de estudio. Es decir, es un sistema de preguntas ordenadas con coherencia, con sentido lógico y psicológico, expresado con lenguaje sencillo y claro. Permite la recolección de datos a partir de las fuentes primarias. Para García Córdova, F. (2002), el cuestionario es el instrumento que vincula el planteamiento del problema con las respuestas que se obtienen de la muestra.

Los objetivos de realizar un cuestionario durante una investigación son:

- Traducir a preguntas el problema.
- Obtener información oportuna de acuerdo a la intención de la investigación.
- Contar con una herramienta que permita el registro clara y confiable.
- Auxiliar y colaborar en el proceso de investigación junto con otras instrumentos o metodologías.
- Crear un instrumento que recoja los datos que reflejen de la manera más acertada, la perspectiva de los sujetos de estudio.
- Desarrollar una relación de cooperación entre encuestador y encuestado.

- Generar datos propios para el análisis de las condiciones de una población.

## Mapeo

Para poder trabajar el conocimiento dentro de una organización es necesario hacer un sondeo o exploración para saber qué conocimiento existe en la organización y dónde puede ser encontrado. Así mismo, conocer e identificar los flujos de conocimiento, mostrando como este conocimiento se mueve alrededor de la organización, desde donde está hasta donde es necesitado (Galvis Pérez, J., 2009). A esta etapa o fase de sondeo se le conoce como mapeo. Al terminar dicha indagación se realizan esquemas o mapas de conocimiento que sirven como herramienta facilitadora mostrando de manera visual y clara la localización del conocimiento en la organización. Menciona Galvis (2009) que estos mapas exponen el conocimiento existente en procesos, documentos y el flujo del mismo. Trabajar el mapeo permite observar qué conocimiento debe poseer la organización, el conocimiento del cual dispone y el conocimiento que no posee.

Para hablar del proceso que se realizó de mapeo, es necesario señalar que la autora de este trabajo era nueva en la institución, por lo que desconocía la cultura y el *modus operandi*; por esta razón el primer sondeo fue en torno a la detección de la manera en la que se laboraba en el CELA. Conocer la personalidad, conocimientos y métodos de trabajo de las integrantes del equipo educador, analizar posibilidades de acción y de interacción.

Pasado un bimestre, una vez familiarizada con esto, y con mayor cercanía y confianza con el equipo educador, se realizó entonces un mapeo encaminado a saber qué conocimiento tenían las docentes acerca de:

- El Trabajo por Proyectos
- El trabajo colaborativo,
- Nociones acerca del aprendizaje lúdico
- Ideas sobre la transversalidad e interdisciplinariedad

Para identificar si se contaba con dichos saberes, el mapeo se realizó mediante el registro de las juntas del equipo Educador. No se preguntó directamente a las docentes la información fue surgiendo a través de diálogos y el trabajo conjunto en la planeación y diseño de Proyectos.

En otro momento, se realizó un mapeo para explorar qué características o procesos hicieron posible que el equipo de trabajo docente se transformara a una comunidad de práctica.

Tal como señala Acosta (Prado, J., Zarate Torres, R., et al., 2016), las interacciones dinámicas entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito y sus modalidades, están condicionadas por las dimensiones de ambos. En otras palabras, la creación de conocimiento es un proceso continuo de interacciones. En dichas interacciones es muy importante el componente tácito cuando se comparten emociones, experiencias, sentimientos e imágenes mentales.

### 3.3 El análisis de los datos

Analizar los datos implica revisar y ver otra vez. Involucra un proceso de abstracción en el cual se clasifica, se ordena y se da significado a los elementos observados.

“Cuando aplicamos procesos de clasificación no intentamos solamente denominar y representar un estado momentáneo, sino que tratamos también de clarificar implícitamente o explícitamente relaciones entre fenómenos, de vincularlo con nuestras experiencias y de adquirir el poder de pronosticar estados futuros” (Günnter, 2002).

El análisis de datos permite brindar claridad a la investigación, implica reflexionar sobre la información existente e incluso generar preguntas nuevas. A lo largo de la investigación mediante el uso de varias herramientas se obtienen información, que puede acumularse rápidamente por lo que es necesario implementar procedimientos que permitan seleccionar, valorar, sintetizar, estructurar, disponer los datos (permitir que sean manipulables), reflexionar sobre ella, y realizar comprobaciones, con el fin de llegar a resultados relevantes en relación con lo que se investigó.

El análisis de los datos implica tres operaciones básicas: Reducir los datos, disponerlos e interpretarlos. El análisis de datos envuelve, por lo tanto, el proceso de reconocimiento y descripción de información sistemática y objetiva, que pone de manifiesto el contenido recabado. El análisis e interpretación del estudio debe relacionarse con los objetivos y el problema de investigación del mismo.

Los datos que se presentan a lo largo del texto provienen de once registros, catorce diarios, un cuestionario y observaciones realizadas durante el estudio de caso. Los registros son aquellos que refieren la aplicación del conocimiento, producido por las maestras, en torno a las sesiones de Aprendizaje por Proyectos. Es decir, estos documentos reflejan el trabajo que se realizó directamente con las alumnas, aplicando los cambios estructurales, de currícula, modos de evaluación, etc. A lo largo del texto, al equipo educador de cuarto grado también se le denominará CoP (Comunidad de Práctica).

Las observaciones describen los comportamientos de manera general tanto de docentes como de alumnas, conductas, interacciones, espacios del aula, materiales usados, etc.

Los diarios son escritos narrativos que rescatan los procesos de planeación, intercambio de información y diseño de material, a lo largo de las semanas, así como la interacción entre las integrantes del equipo educador. De igual modo se cuenta con documentos virtuales como planeaciones, comentarios en Google Doc's, correos electrónicos y mensajería What's App.

### 3.4 Aspectos éticos

En cualquier investigación o exploración, es fundamental garantizar el respeto y la privacidad de las personas participantes. El respeto a la identidad de los participantes y a la información que se recoja es uno de los principios éticos más importantes que deben guiar cualquier estudio científico y social. En este sentido, es necesario asegurar que todos los participantes estén debidamente enterados acerca de la investigación en la que se les está invitando a participar y que se les proporcione información detallada sobre cómo se utilizarán los datos que se recojan durante el estudio.

Es importante tener en cuenta que los datos recogidos en este análisis de caso serán de naturaleza confidencial y que, por lo tanto, se manejarán con la debida diligencia. Se tomaron medidas para garantizar la seguridad de los datos para evitar cualquier posible riesgo de divulgación o mal uso. Se contó con el permiso y las autorizaciones necesarias para llevar a cabo el estudio y de cumplir con todas las normas y regulaciones en materia de privacidad y protección de datos.

En este análisis de caso, se siguieron rigurosos protocolos de confidencialidad y se respetó la identidad de todas las personas involucradas. Toda la información recolectada durante el mismo fue tratada con el mayor cuidado y respeto, asegurando que la información

personal no se divulgue de ninguna manera que pueda comprometer la privacidad de los participantes. Además, se tomaron todas las medidas necesarias para proteger la información recopilada, garantizando su seguridad y confidencialidad.

Se debe destacar que el respeto a la privacidad y a la identidad de los participantes no solo es un requisito ético, sino que también es esencial para el éxito del análisis. Los participantes deben sentirse cómodos y seguros de que su información será tratada con el debido cuidado y respeto, lo que puede aumentar su disposición a participar en futuros estudios y a compartir información valiosa. Por lo tanto, los investigadores deben estar siempre conscientes de la importancia de respetar la privacidad de los participantes y de actuar con la debida diligencia para garantizar su seguridad y confidencialidad.

## Capítulo 4. Análisis del proceso de cambio pedagógico

“Los programas de datos de análisis cualitativos únicamente sirven para lograr sistematizar y controlar el proceso de análisis de datos, por lo que corresponde al investigador asignar los significados oportunos “

C. Rodríguez Sabiote (2005).

En esta sección se describen y analizan los procesos realizados para implementar un cambio pedagógico en una institución privada de educación primaria, así mismo se muestra una semblanza de los resultados generados por un grupo de docentes de 4to grado a partir de dicha modificación. El análisis se presenta desde tres líneas: la gestión del cambio por parte de la institución, la vivencia de las docentes y los cambios pedagógicos generados.

### 4.1 La gestión del cambio desde la institución.

Un colegio de educación básica, de sostenimiento privado, ubicada en la zona metropolitana de Guadalajara, donde la autora de este documento laboró, inició un proceso de cambio de su modelo educativo denominado “Programa de Transformación Docente”, con la finalidad de modificar las prácticas pedagógicas e implementar, de manera sistemática el aprendizaje basado en proyectos, a nivel de primaria y secundaria. Este proceso de transformación estuvo basado en un proyecto de Gestión del Conocimiento, liderado por las coordinadoras de primaria y secundaria, avalado e impulsado por las autoridades de la institución.

Así pues, se buscaba un cambio educativo, en el que, tanto docentes, administrativos, alumnas y posteriormente, padres de familia se vieran involucrados. Se pretendía generar modificaciones al modelo pedagógico con el que venían funcionando desde hace aproximadamente 15 años. Esta manera de ejecución era una escuela tradicional, es decir donde el profesor es el arquetipo y quien guía el conocimiento. La enseñanza es la misma para todos los alumnos y todo el tiempo, no hay puesta en práctica únicamente repetición y mecanizaciones.

A pesar de haber experimentado diversas capacitaciones y cursos de formación (Modelo de Aprendizaje Cooperativo del Dr. Ferreiro, Momentos de la Metodología ELI<sup>2</sup>, entre otros) no se manifestaban variaciones o metamorfosis genuinas en el proceder pedagógico lo que se reflejó en la Caracterización de la práctica docente que realizó la Coordinación Académica en 2016<sup>3</sup> y en las solicitudes, peticiones y demandas de los padres de familia en torno a otras ofertas educativas.

Por lo que ahora, se perseguía la idea de conseguir generar procesos de enseñanza-aprendizaje más enérgicos, constructivistas y modernos, así como una dinámica colaborativa dejando atrás una cultura institucional en la que únicamente los directivos tomaban las decisiones y establecían las reglas logrando así renovar y mejorar el modelo educativo, modernizando procesos y estrategias. Quienes plantearon el proyecto de Transformación fueron la Coordinadora académica de Secundaria (MV) y la Coordinadora académica de primaria mayor (CM). Ellas anhelaban migrar hacia un colegio colaborativo y con cultura de aprendizaje en la que todo el personal se encontrara involucrado y aprendiera, para que entre ellos mismos existiera cierto *coaching* docente.

#### Construcción del Sentido de urgencia por parte de la institución

Las instituciones educativas, a fin de mantenerse a la vanguardia y potenciar el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, deben procurar generar cambios que favorezcan sus procesos internos. Es de suma importancia aplicar un modelo de mejora continua, que ayude a la gestión y adaptación de los ajustes necesarios para seguir con su actividad. Se debe lograr que el cambio se vea como una necesidad de todos los miembros de la compañía, esto es lo que entendemos como sentido de urgencia.

Teniendo en mente que debe hacerse una gestión adecuada y oportuna, es prioridad comunicar y compartir el sentido de urgencia del cambio, para que se viva como una

---

<sup>2</sup> La Metodología ELI es un sistema de enseñanza que promueve la planeación adecuada para cada clase, se basa en ideas constructivistas donde el alumno es ejecutor de su conocimiento. Dispone de 8 etapas; 1. Planeación, 2. Activación, 3. Orientación, 4. Recuperación, 5. Procesamiento de la Información, 6. Interdependencia Social Positiva, 7. Evaluación y 8. Sentido, significado, metacognición y transferencia de los contenidos (Vázquez Guzmán, M., 2017).

<sup>3</sup> Coordinación Académica realizó en 2016 una caracterización de la labor docente con la finalidad de comprender cómo estaba trabajando el personal de la Institución a través de la observación de situaciones de enseñanza-aprendizaje y entrevistas. Los resultados arrojaron que las maestras laboraban de manera automática, las clases eran repetitivas, con un estilo tradicional (Vázquez Guzmán, M. 2017).

experiencia asimilada y pretendida por todos los colaboradores (desde mandos superiores, mandos medios y hasta mandos menores). Este sentido de urgencia no implica generar estrés en los colaboradores, pidiendo resultados inmediatos o bien hacerlos de manera improvisada. Generar un auténtico sentido de urgencia implica involucrar a los colaboradores o participantes en el proceso de cambio, hacerlos conscientes del sentido de este y que puedan hacerlo propio. Cuando son bien planteados los cambios se constituyen en oportunidades de mejora, que son impulsados, en este caso, por cada docente (Torres Herrera, L. ,2019).

La primera etapa en el proceso de cambio de la institución educativa fue establecer y definir de manera clara los motivos por los cuáles se deseaba realizar dicha transformación (Proyecto Transformación de la Práctica Docente) de modo tal que fuera percibido y absorbido por las docentes. Para ello se planearon una serie de actividades donde el personal de todos los niveles (primaria, secundaria y preparatoria) participó durante las jornadas de acondicionamiento previas al inicio del ciclo escolar 2016-2017. En total 61 docentes formaron parte del Proyecto de Transformación de la Práctica. Las actividades se documentaron en registros escritos. Estas primeras diligencias se llevaron a cabo durante las dos semanas anteriores al inicio de clases, por lo que no había alumnas en las instalaciones, lo cual permitió movilidad y uso de varios espacios para realizar diversas actividades y mezclar al personal de las secciones, primaria, secundaria y preparatoria para que trabajaran juntas<sup>4</sup>.

El colegio deseaba realizar un cambio pedagógico y migrar hacia el aprendizaje mediante la estrategia metodológica de diseño y programación conocida como Trabajo o Aprendizaje por Proyectos. El planteamiento era trabajar de manera interdisciplinaria y transversal, fusionando las asignaturas de Religión, Historia, Geografía y Civismo. Para lograr esto se planteó un Diplomado de Transformación de la Práctica docente, que se realizaría a lo largo del ciclo escolar. Este diplomado fue concebido y puesto en marcha, como se había mencionado previamente, por la Coordinadora de secundaria y la Coordinadora de primaria mayor. Se tenía la intención de trabajar mediante un proceso de coaching entre pares (docentes) y a su vez generar procesos de reflexión del quehacer continuo de cada maestra. La propuesta de cambio se anunció de manera general en el auditorio del colegio,

---

<sup>4</sup> En las instalaciones del colegio únicamente hay personal docente femenino.

con todo el personal docente reunido. Parte de lo que se buscaba era redefinir el papel del profesor y por lo tanto proponer nuevas alternativas para su formación y desarrollo profesional. El proyecto de “Transformación de la Práctica Docente” asumía que el docente debía desarrollar una pedagogía basada en el diálogo, en la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo. Lo que deseaban potenciar era la capacidad de tomar iniciativa por parte de las docentes para poner en marcha ideas y proyectos innovadores.

Se visualizó entonces al docente como un mediador del aprendizaje, ubicándose más allá de un informador meramente (Gutiérrez, O., 2009). Se tenía una visión muy amplia de lo que se esperaba de las docentes. Fue esencial entonces, involucrar a las personas que iban a participar en el cambio, para que conocieran y comprendieran las razones de este, y por ende estuvieran al tanto la importancia de proceder prontamente, promoviendo la motivación en cada una de ellas.

“Dentro de la semana de capacitación y preparación previa al inicio del ciclo escolar 2016-2017, se reúne al personal docente y administrativo en el auditorio del colegio. Inician las actividades con la escucha de la plática de sensibilización sobre la

-Educación centrada en la persona-.

...Siguiendo con la línea del aprendizaje centrado en la Persona y el promover las Habilidades de pensamiento superior, el colegio decide que, a partir de este programa, los docentes inicien a trabajar por “proyectos”. (Diario 01, agosto 2016).

Este es un punto importante de reflexión, ya que pone de manifiesto cómo las decisiones las toman los altos mandos y posteriormente se comunican. Esta suele ser la manera acostumbrada de proceder en las instituciones. Los organismos que laboran bajo un esquema vertical responden ante una jerarquía o escalafones en el proceder y en las actividades de la organización.

Podemos mencionar características de una institución que opera a través de una gestión vertical:

- Centralización en la toma de decisiones
- Desconocimiento de las actividades de cada una de las unidades organizativas

- Cada puesto de trabajo tiene una función delimitada y específica

- La interacción es de superior a subordinado

Conviene subrayar que la institución estaba teniendo cambios logísticos y de disposición directiva, ya que meses atrás se había incorporado una nueva directora general al plantel. Esta nueva administradora arribó con deseos de modificar procesos, modernizar los modelos de la institución y renovar el funcionamiento general del colegio, lo que dio cabida a que la propuesta de Transformación de la Práctica Docente se pusiera en marcha. En este caso en particular es pertinente referir que en la institución el cambio se gestó de arriba hacia abajo. El plan de acción fue inicialmente dar a conocer al personal docente que durante el ciclo escolar las maestras estarían tomando capacitaciones con la finalidad de cambiar y diversificar sus prácticas docentes.

La primera semana del ciclo escolar se dedicó a sensibilizar a las docentes sobre la necesidad de observar y reflexionar sobre su propia práctica, así como ser capaces de reconocer y explorar las prácticas de sus compañeras para, de esta manera plantear ideas, estrategias e innovar su labor.

Posteriormente a lo largo del ciclo escolar, durante los Consejos Técnicos Escolares (después de realizar las labores propias del mismo, Documentación y formatos SEP, formación en APPLE que implementaba el colegio, decoración de aulas, capacitaciones propias de la institución, entre otros) se destinó un espacio para algunas conferencias sobre la visión docente a la que se aspiraba, para el coaching entre pares, y a su vez, quienes pusieron en marcha el proyecto trabajarían con las maestras sobre las observaciones de clase que se realizarían.

Las charlas y ponencias que se tuvieron a lo largo del año fueron;

<b>Temática de la charla</b>	<b>Impartida por</b>
- Educación Centrada en la Persona.	CM y MV
- Habilidades Docentes Básicas.	CM y MV
- Habilidades de Pensamiento Superior.	CM y MV
- Aprendizaje Orientado en Proyectos.	CM y MV
- Habilidades Docentes CELA.	CM y MV
- Autodiagnóstico de mi práctica docente	CM y MV

- Me auto-evaluó analizando el trabajo de mis alumnos	CM y MV
- Diseñar un proyecto con énfasis en la transversalidad	CM y MV

Tabla 1. Plan del uso del conocimiento de la CoP. Tomada de Vázquez Guzmán, M. 2017.

Debido a la inercia y a la rutina que experimentan las organizaciones, muchas veces es difícil visualizar las necesidades reales de cambio, y más complicado aún generar o propiciar cambios desde mandos inferiores, por lo tanto, para lograr objetivos de transformación y mejora, es primordial hacer sentir la necesidad de cambio, es decir que los involucrados palpen e internalicen el sentido de urgencia.

“A lo largo de las actividades el personal muestra disposición y gusto por las cuestiones abordadas. Surgen inquietudes sobre la nueva forma de trabajo del colegio y por lo mismo hay muchas preguntas al respecto.

Se habla sobre una baja de trabajo administrativo (reportes, informes, exámenes, etc.) para poder dar fuerza al enfoque de Proyectos”

(Diario 01, agosto 2016).

Ante una situación de cambio es frecuente que se genere incertidumbre y sentimientos de inseguridad por parte de los involucrados ante las acciones que se implementarán, esto requiere que se informe de manera suficiente y oportuna sobre los procedimientos a seguir y lo que se espera de cada participante. Cuando fue anunciado el cambio en el modelo pedagógico, el personal docente en general, reflejaba emociones ambivalentes. Por una parte, sentían curiosidad e interés por la nueva forma de trabajo, pero al mismo tiempo temían las implicaciones que este cambio traería en cuanto a la carga horaria, el cambio en la modalidad de planeación, los contenidos a enseñar, la forma de evaluar, etc. Poco a poco conforme se trabajaba mediante Proyectos las variables de resistencia, disponibilidad, incertidumbre, conformismo, entre otras, se fueron haciendo evidentes en algunas maestras. Cada docente y equipo educador respondió de manera distinta ante dicho contexto.

“... debemos trabajar en nuestros modelos mentales, para poder hacer un cambio real en la manera de trabajar por proyectos. Considero que aún estamos en proceso de comprender lo que realmente es el trabajo

colaborativo tanto con las alumnas como con las maestras. Así mismo nos hace falta una “misión compartida” auténtica, de modo que se logre una práctica conjunta del trabajo por Proyectos (Senge, P., 2014).” Diario 02, septiembre 2016.

Fue complicado moldear la manera de trabajo y la visión de equipo que funcionaba en el colegio. Durante mucho tiempo la forma de operar fue por asignaturas independientes, sin necesidad de agrupación o comunicación con otras docentes y sin la creación de espacios y proyectos interdisciplinarios que requirieran el trabajo colegiado docente.

En aras de mejorar la calidad educativa de la institución se consideró el trabajo colegiado y la idea de trabajo colaborativo como respuesta. Para lograr esto era necesario que el colegio aportara ciertas condiciones institucionales y apelar, contar con la buena disposición y apertura de las docentes.

“L: Estamos aprendiendo conjuntamente con las alumnas a trabajar de manera colaborativa mediante proyectos”

Diario 02, septiembre 2016.

Las maestras manifestaron inquietudes y dudas ante el cambio propuesto, en torno a cómo concretarlo con las alumnas y en el trabajo con los pares. El texto rescatado del diario pone de manifiesto la inquietud y duda que sintieron las maestras en torno al trabajar de manera cooperativa, cómo aterrizar el cambio con las estudiantes y cómo hacer equipo.

“C.M.: No me ha tocado dar mucho seguimiento a cuarto, ver su expresión, nos estamos moviendo. No estamos en el mismo lugar que la primera sesión de la planeación de colaboración y proyectos...Si no tenemos claridad la tensión psicológica aumenta...Con pequeños cambios se van a lograr grandes cosas.”

(Reunión equipo educador, 24 noviembre 2016)

Una etapa necesaria en cualquier transformación es el describir y puntualizar la manera en la que se desarrollará, en qué ámbitos y quienes participarán. Transmitir el sentido de urgencia

permite que se construya una colectividad que servirá de soporte y de canal para sustentar los cambios.

Al igual que era importante que las maestras se apropiaran del sentido de urgencia, este mismo debía hacerse evidente y palpable a la comunidad educativa en general, incluyendo a los padres de familia. De modo tal que comprendieran el valor de la transformación en la educación de sus hijas y de este modo, sumarse al cambio y comprender el porqué de este.

Una de las bases con las que labora el colegio en su filosofía es “Un colegio para la familia”. Esto hace referencia a que todos los integrantes de cada familia forman parte de la institución y se consideran importantes como parte de la comunidad escolar. Se cree que la familia es trascendental para lograr el éxito de cada alumna, por ende, debe haber comunicación entre escuela y casa (CELA, 2012, p. 4).

Lo que se dio en la institución fue un sistema de comunicación limitado, ya que la información que se brindó a los padres de familia en torno a los cambios pedagógicos del ciclo escolar fue escasa e imprecisa. Se tuvo una reunión o asamblea con el equipo educador y los padres de familia, en las primeras semanas de clase, para presentar a las docentes, mostrar los porcentajes de evaluación, el calendario escolar en general y comentar la nueva metodología.

“...Las asambleas en primaria se realizaron en un primero momento en el auditorio. Hablaron la directora de primaria y la coordinadora de primaria explicando los cambios en la metodología del colegio. Se les explicó a los papás que las maestras formaban parte de una capacitación llamada “Transformación en la práctica docente” y que por lo mismo se hicieron cambios en el currículo y en la sistemática de trabajo con las alumnas. Se les explicó que se fusionaron las asignaturas Sociales teniendo como eje la materia de Religión, para trabajar por Proyectos. Esto implicaba trabajo en equipo y solución de problemas apoyándose de la tecnología”.

(Diario 03, septiembre 2016).

El texto anterior muestra que las estrategias de comunicación y la manera en la que se trató la información en torno a la explicación del cambio pedagógico, tanto de manera interna (personal docente) como externa (padres de familia) no fue muy específica. Como refiere Vázquez Cuan (2013), por lo general muchas veces, se tienen este tipo de charlas o exposiciones comunicativas solamente para expresar y difundir cierta información de manera unidireccional. Más por cumplir un protocolo o lineamientos institucionales, por lo que se generaron varias unidades de información (la manera en la que las alumnas lo vivían, cómo lo entendían las docentes y cómo lo percibían los padres de familia) que dieron pie a ideas fragmentadas o no claras y dispersas.

“Algunas mamás se han mostrado dudosas en relación al trabajo por proyectos (C.M.) Pero se les explicó. Por eso hicimos la reunión en el auditorio el lunes”.

Diario 07, octubre 2016.

Al igual que el personal magistral, los padres de familia no concebían del todo cómo funcionaría el nuevo modelo educativo. Según Nonaka (2017) para que la información fluya y realmente exista una espiral que produzca conocimiento, la información debe compartirse y co-crearse. Por lo tanto, la comunicación debe entenderse como un mecanismo que permita que ambos participantes o interlocutores comprendan, vislumbren y conozcan la información del mensaje. Una comunicación asertiva, clara y oportuna permite se generen resultados visibles pues permite el mensaje sea interpretado con claridad y por ende la puesta en marcha del trabajo o actividades es más eficiente.



Asamblea inicio de ciclo escolar 4to grado, 2016

### Una propuesta para la enseñanza-aprendizaje: el trabajo por Proyectos

Como se comentó previamente, la disposición de esta modificación de modelo pedagógico surge desde los altos mandos de la institución educativa. Se propone dicho cambio al inicio del ciclo escolar. Se solicita identificar quiénes forman parte de cada equipo educador y qué materias imparten, para iniciar con el plan.

Esta metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos procura que los estudiantes participen de su propio aprendizaje, desarrollando un proyecto de aula que permita emplear el conocimiento alcanzado sobre un producto, exposición o proceso. Este proceso de enseñanza-aprendizaje busca abordar el conocimiento desde una perspectiva interdisciplinar. (Mitchell, 2009; Rodríguez, et. al., 2016 en Medina, M.A., Tapia- Calvopiña, M.P.,2017).

El colegio pretendió implementar como nuevo modelo pedagógico el trabajo por Proyectos con las asignaturas de Religión, Historia, Geografía, Cívica y Ética para trabajarlas de manera interdisciplinar. La idea era unir las asignaturas de Humanidades y Ciencias Sociales, dando prioridad a la visión Cristo céntrica del colegio. Participarían en esta variación metodológica todos los grupos de primaria, de primero a sexto grado. En primaria había dos grupos de cada grado, hay una maestra titular que es la responsable de su salón, pero que alterna con el otro salón dando clase de cierta asignatura. De modo que había una maestra de español y una de Matemáticas por grado, y estas se turnaban con ambos salones.

Durante el ciclo escolar 2016-2017 la maestra titular del salón A era encargada de español y la docente titular del salón B era la comisionada de Matemáticas. Ambas daban Historia, Geografía y Civismo a su salón correspondiente. Las transformaciones pedagógicas requieren de reestructuraciones en varias dimensiones de la institución para ser exitosas, tanto en los procesos didácticos como de recursos, estructura organizativa, horarios, materiales, espacios, etc.

Para trabajar por Proyectos fue necesario hacer modificaciones en logística y horarios generales de primaria, de modo que los programas de las alumnas y las docentes posibilitaran que dos maestras estuvieran en un aula simultáneamente, en este caso la maestra de religión y la titular. Así durante la hora de Proyectos estaban en el aula la maestra titular y la profesora de Religión.

“...Plantear una reestructuración de los horarios escolares para permitir bloques de aprendizaje orientado a proyectos de tal manera que se puedan llevar a cabo aprendizajes transversales con mayor uso de la tecnología <sup>5</sup>”

(Vázquez Guzmán, M. (2016).

Para que los cambios ocurran a un nivel profundo es necesario tener modificaciones desde las creencias, ideas y significados que los docentes, alumnos y padres dan a las diferentes maneras de proceder. Esto no es tarea fácil. Uno de los cambios institucionales sería el promover las dudas e inquietudes de las alumnas, se quería dejar atrás la pasividad del alumno, y descartar la concepción de que es un mero receptor de información. Trabajar de esta manera requería visualizar el proceso de enseñanza- aprendizaje desde otra perspectiva y con una actitud flexible y dispuesta a cambiar roles, permitir distintos procesos de evaluación, modificar la dinámica de las clases, etc.

“CM: Es un programa que da continuidad a la enseñanza y aprendizaje constructivista, a las comunidades de aprendizaje, mediación docente y al aprendizaje cooperativo que ya hemos ganado a partir de la certificación del Dr. Ferreiro. Lo que hará el programa será integrar, como una espiral ascendente, el aprendizaje orientado en proyectos, el coaching docente y el análisis de las evidencias de aprendizaje de las alumnas (R1,10-08-16)” Vázquez Guzmán, M. (2017).

El propósito de dicha reestructuración en la forma de trabajo de la institución educativa era mejorar las prácticas docentes y el aprendizaje de las alumnas. Que las experiencias de aprendizaje fueran significativas y de esta manera optimizar las competencias y habilidades del alumnado.

### Acompañamiento institucional

Para lograr un cambio en las prácticas, se requiere no solo generar al inicio un sentido de urgencia, es necesario desarrollar a lo largo de todo el proyecto un proceso de acompañamiento

---

<sup>5</sup> Es importante mencionar que la Institución educativa había brindado previamente a las docentes con el curso y certificación de Apple, por lo que ya existía uso de prácticas tecnológicas para el aprendizaje. Sin embargo, deseaba potenciarse más el uso de recursos digitales didácticos.

que oriente y guíe a los docentes, y que a su vez gestione los apoyos necesarios para lograr la transformación. Un plan de gestión de cambio debe considerar el acompañamiento en la transición, con la finalidad de diluir en la medida de lo posible, los obstáculos plausibles, ayudar a resolver situaciones de conflicto cuando las haya, sostener y considerar los costes emocionales de quienes participan, etc. Este acompañamiento es un reto y un desafío para los organismos ya que requiere se implementen acciones como las ya mencionadas, así como la optimización de procesos, la generación de espacios y tiempos y el soporte de la tecnología. Pero sobre todo requiere disponibilidad, apertura y empatía de quienes conducen la implementación de los cambios para que los implicados tengan éxito.

En el colegio existe el rol de coordinador de docentes, que es quien supervisa las labores de los maestros y se encarga del adecuado funcionamiento de la sección (primaria, secundaria, etc.) Es decir, administra y dirige al personal docente. Las funciones de este mando medio incluyen: coordinar las actividades del equipo, cumplir las normativas educativas vigentes, convocar y dirigir reuniones, diseñar un plan de acompañamiento para cada docente dependiendo su asignatura y horarios, atender a padres de familia, supervisar las planeaciones curriculares y verificar que se pongan en marcha, identificar junto con los docentes a alumnos que requieren atención puntual, conducir a cada docente promoviendo las observaciones entre pares así como la reflexión sobre su propia práctica potenciando la mejora individual y colectiva, entre otros.

Tomando en cuenta lo anterior, según Martínez Diloné, H. & González Pons, S. (2010), se entiende al “acompañamiento” como el apoyo, soporte o seguimiento que la coordinación brinda a sus docentes. Debido al cambio de modelo pedagógico que fue solicitado por la institución, era de suma importancia contar con este acompañamiento de coordinación para guiar, ayudar a comprender y modelar la transición, así como establecer los objetivos y expectativas que se pretendían alcanzar mediante la metodología de Proyectos. Este acompañamiento se dio al iniciar la metamorfosis educativa, los primeros meses del año se tuvieron reuniones del equipo educador con coordinación académica de primaria con el objetivo de delimitar líneas de trabajo, tipos de evaluación, posibles proyectos, etc.

“Durante el receso, en sala de misses la coordinadora C.M., anuncia de manera general que se asignarán días y horas específicas para trabajar con el equipo educador a fin de tener más estructura en el trabajo por Proyectos” La coordinadora tiene otros pendientes por lo que no puede estar presente. La

sustituye su asistente Ma. Ella indica que tomará nota y que le hará llegar los comentarios a Claudia. La reunión se lleva a cabo en la oficina de Ma., ubicada en el edificio de primaria, cerca de las escalares. En la reunión participan Miss Lu., Miss Ju. y Miss Mo. Inicia Ma. preguntando cómo se sienten y cómo va el trabajo con los Proyectos. Las maestras responden de manera honesta. Cada maestra comparte qué se ha hecho en 4°A y en 4°B. (Diario 02, septiembre 2016).

Uno de los retos que existió fue la incertidumbre y la falta de claridad en torno al proceso de cambio. Se mencionó de la permuta del cambio de estructura y de horarios, durante las sesiones previas al regreso a clases, y posteriormente se revisaban de manera rápida los viernes de CTE (Consejo Técnico Escolar). Sin embargo, solo al inicio del ciclo y durante algunas semanas se dieron estos espacios para dudas y trabajo colegiado. Con la inercia del ciclo escolar, no había momentos específicamente predestinados para preguntas, apoyo y guía de cómo implementar el trabajo por Proyectos, modos de evaluación de las alumnas, etc. Debido a esta situación cada equipo educador respondió, se adaptó y resolvió a su modo la situación. El proceso de cambio presentó complejidad debido a la falta de lineamientos y caracterización del modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos por parte de coordinación.

“Ya asignaron días específicos, se tiene la primera reunión del equipo educador. Ma. se dirige a la sala de Misses para notificar que les toca junta sobre Proyectos. Las maestras están calificando, se menciona que Miss Lu. ya está en la oficina. La coordinadora tiene otros pendientes por lo que no puede estar presente. La sustituye su asistente Ma. Ella indica que tomará nota y que le hará llegar los comentarios a C.M.

La reunión se lleva a cabo en la oficina de Ma. ubicada en el edificio de primaria, cerca de las escalares. En la reunión participan Miss Lu., Miss Ju. y Miss Mo. Inicia Ma. preguntando cómo se sienten y cómo va el trabajo con los proyectos. Las maestras responden de manera honesta. Cada maestra comparte qué se ha hecho en 4°A y en 4°B. Miss Ju. expresa que se siente “perdida” pero que ve a las niñas muy motivadas”. (Diario 02, septiembre 2016).

Durante el transcurso del ciclo escolar, a pesar de entender parcialmente la necesidad del cambio, este se asumió por varios equipos de educadores, como una tendencia a la transformación por presión y no por convicción, sin objetivos definidos con precisión y sin análisis u orientaciones que permitieran lograr los resultados. Estos últimos o las derivaciones de lo que se esperaba conseguir tampoco quedaban del todo claras.

C.M dirigiéndose a las docentes;

“La palabra clave es flexibilidad. Un video que veremos mañana habla de la innovación, no está en la tecnología, en los materiales, está en los procesos reflexivos del maestro. Hay instrumentos que necesitan ser movible. Les voy a mostrar colegios de Morelia... Sé que nos falta investigar y dar más fundamento, pero cada quien está asumiendo su rol desde donde lo entiende y veo claridad”

(Diario 13, noviembre 2016).

Para poder dar respuesta al cambio de rumbo que los directivos buscaban, fueron necesarias modificaciones en las interacciones y relaciones de los profesores con la intención de atender las nuevas demandas. De igual forma en esta ocasión, el factor de cambio se mostró en los procesos y en los ajustes que tuvieron que realizar las docentes sin asistencia de coordinación.

“Miss Lu. propone hacer un examencito como estudio de caso. Ella hace patente que el eje que es el rector es Religión. Se cuestionan qué pasa si las niñas se desfasan, si un equipo termina el proyecto y otro lo hace más complejo. Ma. habla sobre complejizar aquellos proyectos que parecen simples, con tal de que el salón vaya trabajando de manera similar”

(Diario 02, septiembre 2016).

Las profesoras tomaban decisiones sobre videos a mostrar, tipos de preguntas, líneas conductoras y temáticas que facilitaban ver la interdisciplinariedad entre asignaturas, diseñaron, exámenes diversos, rúbricas y cuestionarios para variar el tipo de evaluación, ubicaron a las alumnas de manera diferente en el aula e incluso se trabajó fuera de ella, en ocasiones a pesar de no haber notificado a coordinación. Como se explicó anteriormente, eran escasos los espacios que se tenían para poder discutir, planear e idear sobre el trabajo

de Proyectos, así mismo cuando ocurrían estos espacios, el tiempo que se destinaba para ellos era mínimo.

### Condiciones organizacionales

Se entiende por condiciones organizacionales a aquellas circunstancias, capacitaciones, recursos y escenarios que se precisan para el desarrollo y el funcionamiento de una organización. Estas condiciones deben ser abastecidas y suministradas por cada institución con la finalidad de que sus empleados cuenten con todos los medios y espacios necesarios para poder operar de manera óptima.

Es decir, cada empresa debe proveer de insumos materiales, información, espacios y tiempos dependiendo el tipo de servicio que ofrezca.

En las instituciones educativas específicamente las condiciones que se deben proporcionar se refieren a cuestiones de material (copias, cartulinas, plumas, tinta, etc.), horarios, espacios y tiempos para descarga académica, períodos de capacitación, oportunidad de diálogo-retroalimentación con otros docentes, etc.

“Durante las actividades del CTE, se presenta una charla presidida quienes lideran el proyecto de “Transformación de la Práctica docente”. Esta exposición tiene lugar en el auditorio del colegio para todo el personal docente. C.M. explica los objetivos de este período de reflexión.

Qué son: Retos sobre el coaching entre pares

Qué hemos logrado, qué nos falta

¿Qué es el coaching? (C.M.)

¿Me escuchan sin micrófono? No puedo, me escucha, no me deja expresarme.

¿Qué es el coaching?

Da la palabra a varias maestras, asiente o corrige sus comentarios.

(Diario 06, octubre 2016).

Un punto de inflexión en esta transición fue la intención por parte de mandos superiores de generar espacios y tiempos para reflexionar sobre temas pedagógicos, uso de tecnologías y estrategias docentes. La idea inicial era tener un tiempo delimitado durante los Consejos Técnicos Escolares (último viernes de cada mes) para examinar y analizar la propia práctica docente, y caminar hacia un nuevo relato docente, que potenciará el trabajo interdisciplinario y colaborativo entre profesoras. Por lo que se permitió a cada

agente educativo reflexionar y caer en cuenta de sus fortalezas y debilidades con la intención de perfeccionar su desempeño. Estos espacios fueron tanto presenciales como virtuales, se procuraban, como se mencionó, durante los CTE (Consejo Técnico Escolar) y utilizando la plataforma del colegio. En esta había lecturas y fichas de trabajo que procuraban beneficiar y favorecer la autorreflexión docente.

Debido a la documentación que precisaba llenarse para la Secretaría de Educación Pública y otras temáticas de capacitación, el tiempo designado para la autorreflexión se vio constantemente mermado. A pesar de las intenciones de transformación, las actividades rutinarias y demandas burocráticas, dominan las actividades y tiempos de trabajo de las docentes.

Como respuesta a esto, se agendó una reunión por equipo educador de manera semanal junto con coordinación académica, una cita. Esta tenía el propósito de que las docentes expresarán sus inquietudes y dudas en torno a la nueva metodología de trabajo de modo que coordinación pudiera servir de acompañamiento y ayuda para resolver y guiar la transición hacia el trabajo por Proyectos.

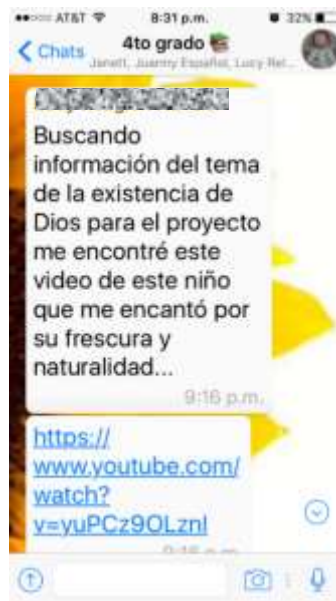
“En sala de misses Miss J. y Miss Mo. se encuentran capturando calificaciones en el sistema. La plataforma se cierra en un día.

Miss Ma. Se acerca al espacio de escritorios de 4to en sala de misses.

- No podré estar con ustedes hoy en la reunión. Porfa lo que hagan súbanlo al Drive.”

(Diario 07, octubre 2016).

Lo que se quiere mostrar con la mención previa es que por cuestiones de estructura, tiempos y carga burocrática dicho horario no se respetó siempre y posteriormente dejaron de asistir las coordinadoras o se realizaba ocasionalmente. Para poder realizar la planeación de manera colaborativa surgió la necesidad de apoyarse con las TIC's (Tecnologías de Información y Comunicación) para respaldar, organizar y sistematizar documentos generados y usar los beneficios atemporales de las mismas cuando no fue posible la planeación presencial.



Uso de TIC's para comunicarse

Las maestras del equipo educador de 4to grado fueron capaces de adaptar su forma de planeación y organización, apoyándose de las TIC's. Compartían y comentaban acerca del trabajo sobre proyectos en cualquier espacio sin la necesidad de tener un único lugar en el cual es "permitido" hablar acerca de la metodología y los avances del proyecto. Como menciona Canals. A (2003), pueden gestionarse activos, como el espacio físico de manera que se fomenten las condiciones idóneas para la creación de conocimiento y su difusión.

### Barreras para el aprendizaje

Durante los procesos de cambio es frecuente que existan fuerzas o condiciones que limitan o frenan las modificaciones y otras que lo facilitan. Es importante identificar las resistencias y las barreras que existen (que pueden ser dogmas y maneras de pensar, hábitos, los procesos arraigados, las relaciones entre el personal, etc.) para comprenderlas y trabajarlas con la intención de conseguir los objetivos de transformación y mejora de la empresa.

En este proceso de cambio de metodología pedagógica algunas situaciones y circunstancias fungieron como fuerzas restrictivas o barreras. Podemos mencionar por ejemplo miedo al fracaso, tener poca información, dar atención a lo inmediato, falta de apoyo y guía por parte de coordinación, carga burocrática, entre otras, fueron elementos que dificultaron el aprendizaje y desarrollo de la organización.

"Miss Ju. expresa que se siente "perdida" pero que ve a las niñas muy motivadas. ... Miss Lu. dice que a las niñas les hace falta claridad y que se le ha dificultado tener tiempo con cada equipo para ayudarlas y guiarlas. La cantidad de niñas por

salón dificulta el seguimiento. Las alumnas son “muy demandantes”. Ella comenta que sólo está 1 hora con cada grupo y que siente que es poco, que deja a la maestra encargándose de lo que ella empezó”  
(Diario 02, septiembre 2016).

Las creencias de cada docente y su concepción de educación pudieron ser un impedimento hacia la transición y mutación en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Las maestras de varios equipos educadores, incluyendo 4to grado al inicio, mostraron miedo al fracaso e incertidumbre sobre el cómo proceder. Surgieron interrogantes sobre las capacidades que se necesitarían, el tiempo que se debía dedicar, qué contenidos trabajar con las alumnas, etc.

Durante las actividades de CTE, 30 septiembre:

Habla C.M:

“La idea de esto es que cada quien tome conciencia del potencial para que explote su talento. Debe ser un proceso de confianza  
Sirve para entender y abordar problemas de la transformación educativa. La meta personal influye en el desempeño laboral. Los procesos de transformaciones en ocasiones son lentos por cuestiones emocionales más que por cuestiones didácticas. Ustedes bien lo saben, por cansancio, por flojera de aprender, por miedo, porque no me gusta...” (Diario 06, octubre 2016)

Debe tenerse en cuenta que, a lo largo del ciclo escolar, en el equipo educador de 4to grado específicamente, conforme se trabajaba con esta nueva metodología, fueron desvaneciéndose paulatinamente estas barreras aumentando la participación activa de las profesoras con ideas y opiniones sobre actividades, recursos y evaluaciones viables con las alumnas. Así mismo aumentó el apoyo emocional y trabajo colaborativo en el equipo.

### Procesos arraigados

Siempre que se inicia un cambio se dan ciertas dificultades o barreras que hacen más densa la línea de flujo hacia la transformación. Varios equipos educadores mostraron incomodidad, ya que esta nueva visión y cambio abrupto del proceso de enseñanza, alteraba la zona de confort hasta el momento existente. De igual manera era difícil entender cómo hacer las cosas de una nueva manera y dejar procesos con los que se había estado funcionando

durante años. Era necesario romper hábitos y tendencias culturales para poder dar paso a la novedad.

“Resultados de la caracterización docente:

- Prácticas docentes seguían siendo tradicionales, a pesar de tener conocimientos de una nueva metodología.
- Prácticas que carecen de procesos de mediación y metacognición para integrar al alumno en su aprendizaje activo.
- Dificultad entre docentes para planear y enseñar de manera colaborativa.
- Empleo del aprendizaje por proyectos como sinónimo de una tarea para que el alumno la realizara en casa”

(Vázquez Guzmán, M., 2017).

Siempre genera miedo el adaptarse o incorporar nuevos procesos y maneras de trabajar, pues implica cambiar esquemas de conocimiento y procedimientos ya conocidos y con los que uno está familiarizado. Algunas personas pueden sentirse intimidadas al verse obligados a trabajar con nuevos procesos y productos y tienden a aislarse. Pero las relaciones de compromiso y confianza mutua son elementos que favorecen la transición. Los equipos educadores donde los miembros se apoyaban compartiendo materiales, mostrando flexibilidad y sugiriendo ideas, funcionaron de manera más eficiente y proactiva para atender la urgencia del cambio.

- Oye, se me paso decirte. Pedí las Ipads para el jueves. Para que las niñas hagan un Glogster<sup>6</sup> y ya con eso cerramos lo de conocimientos del Proyecto (Miss J.).
- No lo sé usar... (Miss Mo.).
- Yo tampoco mucho...ni creas...pero Miss J.<sup>7</sup> va a entrar con nosotras. Lo vamos a usar a diferentes horas. (Miss J.).
- ¿Cuál es la idea? (Miss Mo.).

---

<sup>6</sup> Glogster es una herramienta web 2.0 fundada en 2007 para la creación de pósters digitales interactivos o Glogs. El Glog se presenta como una imagen con contenidos interactivos y multimedia en la que los usuarios pueden interactuar con ellos ([tecnologiaedu.us.es/web21/html/Glogster/0.html](http://tecnologiaedu.us.es/web21/html/Glogster/0.html))

<sup>7</sup> Maestra de Computación y Robótica.

- Que escojan una cultura de las que vimos y que hagan un collage con imágenes y datos. O bueno de todas las culturas...como ellas quieran (Miss J.).

(Diario 13, noviembre 2016)

El texto previo refleja la confianza existente entre las integrantes, sin pena o miedo a indicar que no sabían usar cierta aplicación. Esto fue lo que se experimentó en el grupo educador de cuarto grado, ya que las relaciones de apoyo y franqueza existentes entre las maestras favorecieron el proceso de transformación.

Esto no significa que no existiera temor e incertidumbre a no saber adaptarse al nuevo enfoque pedagógico o aprensión a no poseer habilidad en el nuevo entorno, sin embargo, el que se tuviera mentalidad abierta y hubiera un clima de compañerismo en el equipo permitió que fluyera de manera menos agresiva el cambio.

Una de las cuestiones más complicadas de transformar fue el método de evaluación de las alumnas. Durante mucho tiempo se evaluó el proceso de apropiación del conocimiento a través de exámenes, ya que estos permiten hacer un sondeo a cualquier nivel educativo para dictaminar si los conocimientos fueron adquiridos o no a lo largo de un cierto periodo, colocando una calificación numérica. No es una manera equivocada de evaluar, pero únicamente refleja conocimientos de tipo declarativo dejando fuera aprendizajes sociales, de conducta, de habilidades, etc. Los exámenes deben de ser individuales, se realizan en silencio, por lo general son preguntas cerradas, son de manera estándar, etc.

Las docentes estaban acostumbradas a esta manera de proceder para evaluar a sus alumnas, se dejaba estudiar cierto contenido, se realizaba un examen y éste arrojaba una calificación. De esta manera se valoraba el aprendizaje.

“El fundamento de la Pedagogía de Proyectos, desde la perspectiva del C.E.L.A, corresponde a un marco más amplio de la educación en perspectiva cognitiva, social y cultural que se centra en el alumno y en sus procesos de aprendizaje y cuestiona la educación tradicional”.

(Vázquez Guzmán, M. ,2017).

A partir de que se inicia el ciclo y se lanza la propuesta de trabajo por Proyectos las maestras de 4to grado deciden explorar e incorporar nuevas maneras de evaluar a sus alumnas. Averiguando sobre el tema e incorporando ideas externas deciden realizar rúbricas para evaluar el desempeño a lo largo del Proyecto y rúbricas para las alumnas potenciando la autoevaluación.

“Podemos hacer rúbrica para las alumnas como autoevaluación y la rúbrica que vamos a evaluar nosotros.

Podemos hacer una rúbrica desde la planeación y no es producto terminado. Pero tenemos que tener claro qué queremos evaluar... esa parte de la trascendencia. ¿Cómo lo vamos a hacer? Son como nuestros aprendizajes esperados (Miss Mo.)” (Diario 13, noviembre 2016)

Esto requirió sensibilidad, paciencia y aprendizaje continuo por parte del docente dejando atrás ideas y creencias enraizadas de lo que significaba evaluar, para poder aprender de otros puestos u oficios, asumir la responsabilidad de los instrumentos de evaluación que generaban, explicar por qué deseaban evaluar de esta manera y qué se estaba evaluando, trabajar de manera colegiada, entre otros.

### Falta de información

El patrón de flujo de la comunicación que se vivía en el colegio era de forma vertical descendente, es decir, que la información y los datos circulaban de mandos superiores hacia mandos inferiores con el propósito de dar instrucciones, establecer tareas, atribuir roles y maneras de laborar, señalar situaciones que requerían atención, evaluar el desempeño de las empleadas, etc.

En una empresa de manera regular, pero sobre todo en momentos de transición, los directivos o mandos superiores deben brindar información sobre el modo de operar, la situación y relato de la empresa en general para mantener el ritmo y afluencia de trabajo.

Es por lo tanto tarea primordial proporcionar información cuando se inicia un proceso de cambio, y en consecuencia expresar los canjes que se planean comunicándolo de manera constante y con indicaciones claras. La información inicial debe ser de tipo general, y debe ir puntualizando progresivamente las características específicas del cambio, para qué se hace, qué se espera de los implicados, tiempos de respuesta, objetivos y alcances, etc.

Durante las actividades del CTE, se expone a las maestras sobre el coaching.

“C.M. explica que es un proceso conversacional en el que hay preguntas poderosas (reflexiones)... Una es el coach y la otra la coachee.

Ahora les explicará algo M.V

- Para poder dar seguimiento al coaching trabajaremos mediante la memoria reflexiva. es una herramienta en la que se retoman experiencias significativas (prácticas, emociones, actividades, estrategias, etc.) ¿Cómo se promueve el programa? La idea es que con otra maestra puedan hacer coaching. Espacio de reflexión conjunta (juntas del equipo educador).

Se propone un formato para poder registrar qué sucede en el trabajo por proyectos.

Descripción de lo que sucede

Informe

Confrontación

Reconstrucción”

(Diario 06, octubre 2016)

La cita anterior muestra cómo se explicó a las maestras sobre el coaching que se pretendía llevar a cabo para la transformación docente. La explicación dada, fue sucinta y rápida, no se profundizó mucho en las operaciones y programaciones para lograr dicha forma de ser mentor de otra maestra. No hubo mayor seguimiento después de esta charla. No se le dio continuidad y no hubo seguimiento puntual de este procedimiento, no se usó el formato de registro.

“M. V. expone de nuevo.

Explica la actividad que haremos durante 40 min.

Empezar a generar memoria reflexiva. Varias maestras comparten sus dudas en cuanto al trabajo.

Se explica varias veces el proceso.

- Creo que no hemos sido claras. Los veintes que te caen sobre tu propia práctica. La disciplina de tu clase, tu manera de planear, etc. Es una pequeña charla para tomar consciencia (C.M.)”

(Diario 13, noviembre 2016)

La falta de conocimiento, sobre cómo proceder en las nuevas tareas, cómo acometerlas, y qué se espera, generó resistencia a cambiar lo que se tiene ya asegurado. Siguiendo la idea de Martínez, M. (2011) los implicados en procesos organizacionales sufren cuando reciben información fraccionada con la que no pueden armar un todo o una visión completa del panorama. No hay un contexto o marco de referencia claro al cual vincular los hechos de su vida laboral.

Hay aspectos que pueden permitir que se incremente la confianza en una organización. Un primer punto, se refiere a que deben existir niveles elevados de honestidad en la empresa. Esta honestidad debe estar relacionada tanto con el hecho de informar sobre la situación real que está viviendo la empresa, así como con predicar con el ejemplo, haciendo coherentes las acciones con las palabras (Wenger E., 2001).

### Carga burocrática

Los docentes tienen que realizar multiplicidad de funciones y tareas y esto merma el tiempo dedicado a la mejora del aprendizaje, pues carecen de tiempos y espacios para trabajar sobre este aspecto que es la función sustantiva del quehacer docente.

Es una realidad que durante muchos años se ha escuchado lamentarse a los docentes de la cantidad de trámites administrativos y tareas burocráticas que se les demandan reduciendo o limitando sus labores docentes prácticas (diseñar materiales, investigar contenidos, explorar posibilidades de proyectos, evaluar, etc.)

Los centros escolares consideran que teniendo registros cuantitativos similares a los de las empresas podrán tener un mayor seguimiento de lo que ocurre en las aulas. Cuando en realidad llenar plataformas, completar formatos y registros, cumplir actas, tener reuniones que no son necesarias, entre otros, entorpecen que el maestro se enfoque y utilice su tiempo en buscar respuestas de las demandas de sus alumnos, pensar estrategias pedagógicas, mejorar la calidad de los aprendizajes, etc. (Educación 2020., 2020).

“...En particular el espacio de 4to grado está lleno de hojas de repuesta de PLANEA.

Estando las maestras de 4to vaciando los resultados de la prueba PLANEA con el apoyo de Miss Ma., está recuerda que es el día asignado para tener reunión de Proyectos.

- Chicas hoy es jueves ¿Quieren que revisemos Proyectos? (Miss Ma.)

Con cara de desasosiego.

Se voltean a ver Miss J. y Miss Mo.

- Prefiero terminar esto, porque nos lo pidieron de ya para ya....

Además, no sé cómo se guardan los datos... ¿Te dijeron cómo? (Miss J.)

Continúan capturando y leyendo el documento de SEP para conocer cómo vaciar resultados”

(Diario 03, septiembre 2016).

Los docentes tienen como responsabilidad principal la realización del proceso de enseñanza aprendizaje con los grupos que atienden, pero también deben realizar actividades de índole administrativa y el tiempo destinado para atender todas estas actividades es un factor que con frecuencia se convierte en una limitante. El tiempo ha representado una barrera para elaborar las planeaciones y reflexiones del trabajo por Proyectos.

“Debido a carga de trabajo por cuestión de exámenes de 1° bimestre no hubo reunión del equipo educador”.

(Diario 05, septiembre 2016).

Es preciso realizar otras actividades académicas y administrativas dentro del colegio. Elaborar y preparar una clase es necesario para conocer el contenido, temas posibles a abordar, dudas e inquietudes que puedan surgir, para diseñar dinámicas o juegos que potencien el aprendizaje significativo, conocer cómo evaluar a los alumnos, etc.

Es por esta razón que es de vital importancia contar con el tiempo necesario para hacer planeaciones, ya que estas son brújula que guía a los docentes y a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“...Miss C. comenta algunos avisos generales de la sección.

- Entregar planeación 10 y 11 de octubre y cierre de proyectos 22-25 noviembre (Miss C.)

Calificaciones deben estar capturadas en SIE el viernes. No se les olvide entregar sus tiras a las titulares”.

(Diario 07, octubre 2016).

Para mantener la sinergia en el trabajo con los demás miembros del equipo docente y con la propia marcha de la institución, es necesario que los docentes se involucren en el funcionamiento del centro educativo, más allá de sus propias aulas. Es decir, se requiere un registro, dar seguimiento al desempeño y rendimiento de cada alumno, así como tener noción del funcionamiento del centro educativo para poder, de esta manera, mantener el curso del trabajo del modo más óptimo posible. En los colegios es una realidad el exceso de carga burocrática a la que son sometidos los docentes y administrativos. Esta obligación burocrática se incrementa al inicio y el cierre del ciclo escolar y al momento de realizar exámenes Estatales o de la Secretaría de Educación Pública, estos últimos además deben entregarse gráficas y evidencias fotográficas.

El tiempo que se dedica a la elaboración y llenado de estos documentos menoscaba el tiempo dedicado a la planeación del aprendizaje, de la evaluación y retroalimentación del trabajo de los alumnos y de la preparación de materiales y recursos didácticos. Es por esto por lo que se requiere se establezcan tiempos por parte de la institución para promover el diálogo y la comunicación entre todos sus miembros para mantener la perspectiva del trabajo, así como orientar los cambios que son necesarios. Cuando esto no ocurre, la percepción de los docentes puede ser de confusión e incertidumbre, lo cual se convierte en una barrera para lograr las transformaciones planteadas.

### Actividades extracurriculares

Las personas adquieren conocimientos y mejoran sus habilidades en contextos que no son siempre académicos formalmente. Es decir, no forman parte de las materias oficiales, ni cuentan para calificar el desempeño escolar de las alumnas. La vida dentro del colegio involucra diversas actividades extracurriculares que aportan al crecimiento social, emocional y cristiano de las alumnas. Algunas de estas actividades son confesión, cursos para primera comunión, festival del día de las madres, pastorela navideña, etc.

“Debido a los ensayos de la pastorela no hubo reunión del equipo educador”

(Diario 14, diciembre 2016).

Ambos tipos de actividades, académicas y extracurriculares, tienen la responsabilidad compartida de favorecer el desarrollo de las niñas y de formar personas con habilidades

sociales. No obstante, este tipo de actividades merman los tiempos dedicados a las labores claramente académicas y de corte escolar y en ocasiones los porcentajes de tiempos dedicados a cada una no es proporcional.

“Reunidas en la oficina de Miss C. se inicia la junta del equipo educador.

En esta ocasión Miss L. no puede asistir porque se encuentra en el taller madre-hija de primera comunión”

(Diario 08, octubre 2016).

Debido al requisito de que las docentes participen y colaboren en festivales, labores religiosas o actividades varias del colegio, en algunas ocasiones no fue posible trabajar de manera grupal en la planeación del trabajo por Proyectos o bien, dichas reuniones se cancelaban. Solo la gestión vinculada de ambos tipos de actividades permite practicar y potenciar los objetivos educativos y responder a las demandas de la sociedad. Por esta razón es necesario diseñar y plantear estrategias que posibiliten esa unión de la colectividad escolar y así como la distribución eficaz de los tiempos destinados a cada una de ellas.

#### 4.2 Vivencia del equipo educador o de la comunidad de práctica (CoP)

Las transformaciones pedagógicas tienen diferentes niveles de implementación, desde el nivel macro de la institución donde se señalan los objetivos últimos, hasta los procesos que ocurren al interior de las aulas y en los pasillos. Es en este último nivel donde se concretan las propuestas lanzadas desde la Dirección. En este caso, los docentes son los encargados de operar el cambio junto con sus alumnos. Tienen la encomienda de transformar en acciones concretas y operativas las líneas de acción marcadas desde la autoridad educativa. En este proyecto el equipo de docentes de primaria estuvo conformado por 3 profesoras, en 4to grado de primaria. Cada grado tiene 2 profesores titulares (Matemáticas y Español) aunado a profesores de Religión, inglés, educación Física, Arte, Computación, Hogar, etc. Los encargados de implementar la nueva propuesta educativa serían las maestras titulares sumado a la maestra de Religión.

Cada equipo educador vivió de manera distinta la implementación. Esta sección describe la vivencia del equipo educador de 4° grado específicamente, y se toman algunos elementos del resto de profesores para ampliar la mirada.

Como se aludió anteriormente, la demanda institucional del cambio en las maneras de trabajar generó incertidumbre entre los docentes, sin embargo, existieron condiciones que facilitaron o dificultaron el proceso en cada nivel. Ante la urgencia de dar respuesta a las demandas institucionales y poner en marcha la metodología de proyectos sin contar con el conocimiento completo o los datos necesarios, fue imperioso que las propias profesoras asumieran el liderazgo para buscar información y proponer maneras de implementar la metodología. Esto se vio reflejado en la capacidad de negociación de significados en el equipo educador y establecer una meta común al interior del equipo.

### Negociación de significados para construir un repertorio compartido y una empresa común en el equipo

El equipo educador de cuarto logró formar una comunidad de práctica, ya que fue un grupo constituido con el fin de desarrollar un conocimiento especializado, el trabajo basado en Proyectos. Esto se pudo obtener gracias a la compartición de aprendizajes y a la reflexión colaborativa sobre la experiencia y el poner en práctica (Wenger, E., 2001).

Durante los espacios que tenían de diálogo las maestras expresaron lo que sabían o entendían del Trabajo por Proyectos, comentaron que tipo de proyectos habían realizado anteriormente, expectativas, etc. Se aprendió en el forjar e implementar.

“Miss L. entra a sala de Misses, se acerca al escritorio de cuarto grado.

- Buenos días. Me fueron a observar a clase. Qué pena con los de las santas encima. La verdad no prepare nada con Miss J. (Miss L.)

Miss Mo. Deja de calificar.

- Pero habíamos quedado en revisar lo de la línea del tiempo ¿no? Les ponemos lo del video y hacemos lo que comentaste de la cuerda. Antes y después de Cristo y que las niñas ubiquen fechas importantes (Miss Mo.)

- ...Nos salió bien lo de ayer...bueno las niñas muy alborotadas con lo de las Santas. Pero creo que bien. Espero no nos pongan comentarios feos en las observaciones (Miss L.)

(Miss Ma. observó la clase de Proyectos el día lunes)

- Yo creo que estuvo bien. La idea era que entendieran que algunas de las culturas prehispánicas estuvieron después de Cristo. (Miss Mo.)”

Diario 10, noviembre 2016.

La comunidad docente de 4to grado se mostró flexible y dispuesta a trabajar de maneras que no habían implementado o bien desconocían. Aprendió a escuchar, improvisar, diseñar, buscar en red, trabajar en línea, entre otros a lo largo del trabajo por Proyectos. Muchas de las actividades y decisiones que tomaban lo hacían “creyendo” que era la mejor manera de proceder, negociaban y construían el significado propio del Trabajo por Proyectos y desarrollaban micro políticas de ejecución en sus aulas.

Se debe entender el conocimiento como un acto relacional y no como contenido, donde lo importante es el “conociendo” y no “lo conocido” (Wenger, E., 2001). La comunidad fue la que construyó y cuestionó sus procesos. Evaluaron el quehacer de manera interna.

Se cruzan en el pasillo Miss L. y Miss Mo.

- Hola (Miss L)
- Hola L. (Miss Mo.)
- Te mandé la circular. Ya la revisé. Puse en rojo algo que no entendí...y agregué unas cosas...están en azul...luego te digo. Me voy a clase (Miss L)
- Miss J. también hizo algunas aportaciones. Mañana tenemos reunión, sirve que entre todas hacemos la circular (Miss Mo.)

(Diario 11, noviembre 2016).

Siguiendo las ideas de Wenger E. (2001), sin negar la relevancia del conocimiento individual, lo importante es el intercambio que produce nuevo conocimiento, y en consecuencia el lugar donde se produce el intercambio y la puesta en práctica.

Con esta idea, rescatamos todas aquellas interacciones y diálogos recíprocos que hubo entre el equipo educador, pues es a través de ellos que se planearon y se diseñaron las estrategias para trabajar por proyectos. Juntas el equipo educador creó y materializó el conocimiento en relación al Trabajo por Proyectos.

## Generación de cohesión y compromiso en el equipo

Un equipo es un conjunto de personas que trabajan para cumplir con ciertos objetivos o metas. Pero para que se genere una comunidad auténtica, un equipo con conexión, no solo basta con agrupar a las personas y delimitar tareas a realizar.

Para las organizaciones la cohesión constituye un espacio de creación, confianza y de recreación. Facilita la comunicación asertiva, permitiendo interacción entre los miembros, consolidando y dinamizando los procesos de generación y recuperación de conocimiento. Así mismo se robustece el clima laboral en positivo (Ramírez Alcántara ,1995).

“Miss Mo. Se encontraba en clase de Matemáticas con 4ºA. Una alumna le hace ver que Miss L. le hace gestos en la puerta. Deja al grupo trabajando y sale.

- Hola perdón...salte dos minutos (Miss L.)
- Dime ¿qué pasó? (Miss Mo.)
- Recuerdas lo de la tabla que les mandé, pensé hacerla hoy con las niñas, ya no tuve tiempo de buscarte ni a J... pero ¿qué te parece que la imprimo y se la damos a las niñas? (Miss L.)
- ¿Con la información? ¡Nooo! El chiste es que piensen ellas y ellas lo saquen (Miss Mo.)
- ¿Entonces cómo? (Miss L.)
- En todo caso imprimir una tabla con las preguntas, pero vacía (Miss Mo.)
- ¿Qué será? ¿Les haré un texto con la información y que lo contesten? Que subrayen las ideas (Miss L.)
- No. Que se en lluvia de ideas. Ya tienen la información suficiente para sacarlo (Miss Mo.)
- ¿Tú crees? (muestra duda) (Miss L.)
- Si hombre...nos arriesgamos (Miss Mo.)
- Ay...bueno. Imprimo la tabla y la llenamos. Pero tú me ayudas con lo de Historia (Miss L.)
- Y tú a mí con lo de Religión. Te dejo...me voy a clase (Miss Mo.)

Miss L. se va caminando. Miss Mo. Regresa al aula de la que había salido.”

(Diario 11, noviembre 2016)

Un factor que contribuyó a facilitar el trabajo por Proyectos, en cuarto grado, fue la existencia de compañerismo al inicio del ciclo, que se fue transformando en amistad. Así mismo la existencia de solidaridad, escucha, confianza, integración de funciones y roles, liderazgo compartido, etc. La confianza se patentiza en la posibilidad de interrumpir clase y hablar con los miembros del equipo educador sin miedo a enojo o a negaciones, y a la facilidad de dialogar en espacios no formales con la intención de aclarar asuntos de la clase de Proyectos. Fue palpable el compromiso mutuo, ya que cada participante estuvo involucrada, cumplió con sus responsabilidades, aportó y actuó para favorecer el trabajo del equipo (Wenger, E. 2001).

“Por cuestiones de planeación de horarios y guías de estudio para exámenes no hubo reunión (Formal) del equipo educador.

En sala de Misses se reúnen Miss Ju., Miss L. y Miss Mo. Para revisar algunos detalles de la circular a mandar. Se corrigen y se llevan a Miss. C. (secretaria de la sección) para que mediante ella se haga llegar a coordinación.

A la salida Miss Mo. Se topa con Miss MaC.

- Recibí la circular. ¡Súper la actividad! Te pido que la cambies, el colegio va a absorber algunos materiales. A las niñas se les pude pedir la plasti y la tabla. Lo demás hazme una listita y lo pedimos en el colegio (Miss MaC.)

- Aaaa. Ok. Corregimos la circular entonces. Gracias. Te hago la lista...deja avisar a las demás (Miss Mo.)

(Diario 11, noviembre 2016)

Los equipos destacados de las organizaciones desarrollan la misma clase de relación, un "ímpetu operativo" donde cada miembro permanece consciente de los demás miembros y actúa de maneras que complementan los actos de los demás (González Eckermann, N., 2001). De manera informal se reunían las docentes para terminar de revisar pendientes escuchándose y aportando. Así mismo los directivos de área al conocer sus propuestas las validan y las apoyan. Siguiendo la idea previa el equipo docente se complementa para beneficiar el trabajo, manifestando diálogo, cohesión y trabajo colaborativo.

### Uso y función de los espacios informales

La comunicación es un elemento esencial en la vida de las organizaciones, gracias a ella es posible que se faciliten acuerdos, se reflexione sobre las experiencias, se diseñen objetivos, se evalúen procesos, etc.

El primer trimestre del ciclo escolar gozó de tener horarios asignados para el diálogo y el análisis del Trabajo por Proyectos, pero debido a la carga misma de las actividades académicas, obligaciones administrativas y actividades extracurriculares estos tiempos fueron siendo cada vez menores, hasta incluso solo tener una reunión quincenal destinada al seguimiento del Trabajo por Proyectos.

Por esta razón y ante la demanda institucional, las maestras optaron por buscar medios que les permitiera comunicarse, participar y trabajar de manera colaborativa de modo virtual, a pesar de la situación burocrática escolar, de la carga de trabajo y de los pocos espacios de encuentro existentes. Por iniciativa de las profesoras, se hizo uso de las Tics para generar canales de comunicación y compartición de ideas y trabajos. Finalmente, el equilibrio y la sucesión de las actividades organizadas se consiguen gracias a la comunicación. Se crearon carpetas en Google Drive, en las cuales se compartía y editaba material. Igualmente se estableció un grupo de WhatsApp para tener comunicación precisa e inmediata. Coordinación no formaba parte de estos grupos.

Por otra parte, la sala de maestras se tornó en un sitio para trabajar y planear los proyectos cuando las docentes coincidían en recesos o intervalos de clase, Esta área puede considerarse un lugar informal y no dedicado necesariamente para esta labor, sin embargo, resultó muy útil conversar cara a cara e ir resolviendo situaciones y circunstancias que se producían al llevar a cabo el nuevo enfoque.

“En la mañana a la hora de llegar al colegio se cruzan Miss Lu. y Miss Mo.  
Buenos días. (Miss Mo)  
Buenos días. (Miss L.)  
Pedí las Ipads, hoy las niñas graban los videos. (Miss Mo)  
Perfecto hoy tienen que terminar el proyecto, porque la próxima semana hacen el parcial. (Miss L.)  
Ok. (Miss L.) subiendo las escaleras.”  
(Diario 04, septiembre 2016).

Las maestras sabían que existía una zona destinada para crear, aportar, escuchar y generar conocimiento sobre la experiencia del trabajo por proyectos. Como menciona Canals. A (2003), pueden gestionarse activos, como el espacio físico de manera que se fomenten las condiciones idóneas para la creación de conocimiento y su difusión. De cierta manera la escuela intentó que se diera un ambiente operacional en el que se aprendiera y a través de esto se innovara. Con el programa de Transformación se pretendía estimular a que hubiera comunicación abierta y transparente entre colegas.

Es rescatable el que las maestras pudieron compartir y comentar acerca del trabajo sobre proyectos en cualquier lugar, sin la necesidad de tener un único espacio en el cual era “permitido” conversar acerca de la metodología y los avances del proyecto. Espacios como los pasillos se convirtieron en sitios de diálogo informal para poder concretar y negociar actividades o bien tareas que se llevarían a cabo durante las clases. Según Silva de Jesús, I. (2014) los espacios informales son aquellos en los que las personas se reúnen sin el propósito definido de desarrollar conocimientos de forma sistemática. Los mecanismos para generar y crear información pueden ser los espacios informales que facilitan la socialización, incluidos los espacios tecnológicos, que permiten el intercambio y adquisición de información y conocimiento.

### Uso de tecnología como herramienta de comunicación

La comunicación digital es el intercambio de información, conocimiento y datos haciendo uso de las herramientas digitales disponibles, puestas a nuestra disposición por la investigación y desarrollo tecnológico. Implica comunicarse por diferentes vías al mismo tiempo ya que ocurre en un contexto multinivel y multicanal. La comunicación digital yace como un ecosistema que para funcionar precisa de una coordinada simbiosis entre estas y las personas que participan en el intercambio de información, además permite esto sin necesidad de la presencialidad y la simultaneidad de tiempos (Laclériga, N.,2016).

Las maestras, debido a la escasez de espacios y tiempos para la planeación del trabajo por Proyectos recurrieron a espacios digitales para tomar decisiones referentes al trabajo frente a grupo. “Las intervenciones sociales tienen como esencia el activar e institucionalizar el diálogo abierto, permitiendo la detección de problemas, la formulación de soluciones tentativas y la eliminación de errores” (Aportela Rodríguez, I. & Ponjuán Dante, G., Pp. 8, 2008).

“En la tarde Miss Lu. manda por WhatsApp un video para usarlo como ancla en el próximo proyecto. Manda por Drive el formato de planeación”.

(Diario 06, octubre 2016).

A pesar de que WhatsApp puede considerarse como una red social más que una plataforma de comunicación empresarial, se utilizó como espacio de contacto y diálogo entre las titulares de cuarto grado. Es importante destacar que el uso de herramientas *per se* no abonan nada si detrás de su uso no hay una finalidad y una intención clara, esto sumado a un equipo humano organizado con los objetivos de la agrupación, en este caso el equipo educador de 4to grado. Por lo que, esta aplicación de mensajería sirvió para facilitar los procesos de comunicación entre las docentes permitiendo que la información del trabajo por Proyectos fuera compartida y discutida, dando paso a la toma de decisiones asincrónicas y no presenciales sobre la ejecución y material de las clases.

“Se acerca miss Lu.

- Chicas mañana me voy a la Up, tengo que dejar concentrados en Proxy y subidos al SIE. ¿Les importa tener la junta sin mí? (Miss L.)
- La verdad yo no he acabado. ¿Cómo vas? (volteando a ver a Miss Mo.) (Miss J.)
- Yo tampoco. (Miss Mo.)
- ¿Te importa si hoy no hay reunión? (Miss J.) (todas ponen cara más relajada)
- Pues no. Si se les ocurre alguna idea lo suben al Drive y luego lo platicamos. Gracias”. (Diario 07, octubre 2016).

Igualmente, otras herramientas que simplificaron la interacción no simultánea y a distancia entre colaboradoras fueron Google Doc’s y Drive. Google Doc’s es una herramienta sin costo que sirve para elaborar cuestionarios, documentos, presentaciones y hojas de cálculo, es posible trabajar en ellos de manera individual o compartida desde la nube (Unión Guanajuato, 2017).

Drive es un servicio de almacenamiento de datos en internet que provee Google. Permite crear carpetas para guardar y subir archivos de cualquier tipo, documentos, presentaciones,

música, fotos y vídeos. Ambos son los mecanismos de un servicio que suministra un espacio único para almacenar, crear, modificar, compartir y acceder a documentos, archivos y carpetas de todo tipo.

La información se crea y comparte utilizando tecnología (Google Doc's, Drive y redes sociales). Como menciona Belloch (2012), las posibilidades que brindan las TIC's conllevan un cambio cualitativo en los procesos más que en los productos. Es importante señalar el notable incremento del papel activo de cada sujeto, puesto que puede y debe aprender a construir su propio conocimiento sobre una base mucho más amplia y rica. Por otro lado, un sujeto no sólo dispone, a partir de las TIC, de una "masa" de información para construir su conocimiento, sino que, además, puede construirlo en forma colaborativa asociándose a otros sujetos o grupos. Esto se relaciona con la capacidad de producir saberes en comunidad, como menciona Wenger (2001).

Estos instrumentos posibilitaron el trabajo de manera simultánea y compartida (sin necesidad de la presencialidad) sobre un documento, lo que permitió que varias docentes tuvieran y manejaran la misma información y advirtieran las modificaciones que se hacían en tiempo real. Además, esta plataforma permite se anexen comentarios, lo que facilitó que cada colaboradora ingresara y manipulara el documento a su ritmo y tiempo. Como resultado, el uso de la tecnología favoreció el diálogo, la creación de ideas y la toma de decisiones a pesar de no siempre contar con espacios físicos o tiempos para el trabajo colegiado en relación al trabajo de Aprendizaje por Proyectos.

### Liderazgo y su efecto en el equipo

Para conversar acerca del equipo educador de cuarto grado, su logística de trabajo y estilo de liderazgo es importante primero entender un poco sobre este concepto. Los seres humanos somos seres sociales y al vivir en comunidad es necesario organizarnos y establecer cierto orden. Un líder es una persona capaz de conducir, encauzar e influir a otras personas, y que éstos lo reconozcan como tal.

El liderazgo es entonces un fenómeno que facilita el establecer valores, ideas, hábitos, conductas, entre otros que dan sentido a una comunidad y permiten que se logren objetivos. Es decir, llegar a cambios y resultados que reflejen los propósitos que tanto el líder y el seguidor comparten (Daft, 2006).

Debemos entender que líder no es lo mismo que jefe. Jefe implica mando superior, cuya función es ser autoridad para dirigir y asignar responsabilidades y trabajo. Un líder es aquella persona capaz de influir y motivar a un grupo de personas a trabajar en consecución de ciertos logros. No se descarta la idea de que puede que un jefe sea líder. El liderazgo se distribuyó en el quipo educador de cuarto grado. No recayó únicamente en una persona. El liderazgo fue un proceso interactivo, recíproco y participativo.

“Bueno pues qué haremos (Miss L.)

- ¿Qué se hará el lunes en clase? (Miss Mo.)
- Por eso digo... ¿lo planeamos entre nosotras y se los pasamos no? (Miss L.)
- Les gustó ver distintas expresiones de arte. Cuando te fuiste y revisamos la cultura Olmeca les llamó la atención el jaguar, que lo vieran como algo sagrado (Miss Mo.)
- Si me imagino (Miss L.)
- Pero está bien, la idea es que vean cómo adoraban a la naturaleza. ...Lo que les ha costado trabajo es entender la temporalidad. Podemos hacer una línea del tiempo (Miss Mo.)” (Diario 08, octubre 2016).

La conversación anterior manifiesta que existió libertad y confianza de planear las actividades, aunque no estuvieran todas las integrantes del equipo educador. Puede decirse que en el equipo educador de cuarto hubo un liderazgo compartido, ya que todas las docentes se sentían con libertad de generar actividades y producir opiniones en lugar de esperar a que les proporcionaran ideas y resoluciones de mandos medios o superiores.

Las maestras demuestran que comparten la responsabilidad del trabajo por Proyectos y por lo tanto cada una de ellas se siente con autoridad y con capacidad de tomar decisiones.

“Podemos hacer eso. Una línea del tiempo. Y que ellas ubiquen las culturas, Cristo y la conquista...como eventos básicos y poquitos (Miss Mo).

Me late... ¿que lo hagan cómo? ¿en grande puede ser? (Miss L.)

Aquí hay papel kraft...podemos hacerlo en eso y que hagan una cruz grande que divida el a.C. y el d.C. (Miss Mo).

Tú aportas las fechas de Historia y yo de religión. Por favor tú dile a Miss J (Miss L.)” (Diario 08, octubre 2016).

Cada maestra aporta desde su individualidad para hacer crecer y dar valor al equipo, y simultáneamente permite que exista cohesión y sinergia al realizar las actividades. El equipo educador de cuarto grado puso de manifiesto que tenían objetivos alineados, compartían una visión de lo que deseaban lograr con las alumnas y trabajaban al mismo ritmo.

### Generación de una identidad como CoP

La manera de proceder de los equipos educadores de primaria anteriormente estaba caracterizado por el trabajo aislado, sin mayor conversación y consulta entre docentes, ya que cada una se avocaba al trabajo de su asignatura. Por ende, no era necesario mantener comunicación en relación a la planeación, trabajos y actividades a realizar con el grupo de otra materia, ya que cada docente definía y diseñaba de acuerdo a su asignatura y forma de enseñar. La comunicación interdisciplinaria y el trabajo colegiado no eran necesarias.

Debido a la situación de cambio pedagógico y a las demandas institucionales se generaron dudas sobre cómo operar, por lo que fue necesario consolidar comunicación y apoyo mutuo entre las profesoras. Implicó un cambio de trabajo individual a trabajo colaborativo.

“Miss C.M. felicita el trabajo que han hecho Miss Mo., Miss J. y Miss L. y por lo que han hecho porque se nota en el trabajo de las niñas y los productos que hicieron.

De manera breve Miss Mo. Y Miss J. expresan su sentir en el equipo educador. Se comenta que saben que no ha funcionado igual en todos los grados”

(Diario 08, octubre 2016)

El trabajo por Proyectos realizado por el equipo educador de cuarto grado fue satisfactorio para la coordinación académica de primaria. Este se ha manifestado en los proyectos expuestos, la motivación y participación de las docentes, trabajo constante de las alumnas, cambios en los cuadernos, etc. La frase recobrada de los diarios revela que la situación de trabajo colaborativo y resultados no ha sido similar en todos los equipos educadores de primaria.

Las docentes del equipo educador de cuarto grado perciben que pertenecen a un equipo, no únicamente entendido como las personas con las que se les encomendó trabajar durante el ciclo escolar, si no como un conjunto de personas que auténticamente construyen y colaboran

con un propósito común. Lograron una sinergia. Se conocen y reconocen como personas con nombre y apellido, conocen datos de su familia, su apodo, identifican su rol dentro del grupo, etc. Pudieron crear una cultura entre ellas y a traspasar a la organización.

#### 4.3 Transformaciones pedagógicas logradas

Con el propósito de conservar y aumentar el alumnado, el colegio decidió actualizar su metodología e implementar nuevos enfoques pedagógicos. Las innovaciones pueden darse en diferentes niveles. Los más visibles son los productos o materiales. En un nivel más profundo son los cambios en las prácticas y procesos. Pero los realmente transformadores son los cambios en las creencias de los actores educativos.

Durante el ciclo escolar en el que se implementó la transformación docente y se efectuó el trabajo por proyectos ocurrieron varios cambios, que a continuación se refieren:

##### Productos o evidencia de trabajo

Las actividades y trabajos de aula estaban basados en las temáticas que el libro de Historia de la Secretaría de Educación Pública marcaba, acotado a realizar lecturas, apuntes, subrayar ideas claves, resúmenes y ocasionalmente tablas de contenido. Estos materiales son una importante fuente de información para los docentes ya que sirven para evidenciar si los alumnos están comprendiendo, reflejan el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque no son de mucha utilidad o son limitados para visualizar diferentes habilidades de comunicación, combinación de información, pensamiento crítico, etc. Una vez que se vincularon las asignaturas de Historia, Geografía, Civismo y Religión, a este tipo de trabajos (en 4to grado) se le sumaron producciones que reflejaran la integración de todas las asignaturas, así como la creatividad e ingenio de las alumnas. Algunos productos solicitados fueron videos, carteles, creación de obras plásticas, exposiciones, elaboración de páginas de Facebook, etc.

“Se retoma que no tuvimos sesión la semana pasada.

Miss Ma. Habla sobre el cierre del proyecto, la exposición. Felicita a las maestras.

- Las felicito por haber incluido arte, porque les hace falta a las niñas. Le tenemos miedo al cochinerero... les agradezco por lanzarse. ¿cómo le hicieron para no perder lo del contenido de Historia? ¿pueden dar cuenta de las culturas? Traten de recuperar las piezas. Es importante para dar

seguimiento de cómo fue la experiencia docente (Miss C.M.)” (Diario 13, noviembre 2016).

El cierre del Proyecto en el que se estudiaron temáticas como Mesoamérica, culturas prehispánicas, politeísmo, monoteísmo, cultivos, entre otros temas, fue realizar una obra plástica, una escultura en la que cada alumna plasmara su cosmovisión de Dios. Las piezas realizadas fueron determinadas por las necesidades, conocimientos, aprendizajes e intereses de las alumnas. Este tipo de producción refleja el cambio de creencias de las docentes al permitir consolidar temáticas declarativas mezcladas con ideologías, sentimientos y arte.



Exposición Cierre de Proyecto / Obras plásticas  
¿Cómo veo a Dios?  
Ciclo, 2016

### Evaluación

Anteriormente las evaluaciones eran de corte cuantitativo y respondían exclusivamente a pruebas o exámenes de conocimiento, únicamente dando importancia a conocimientos declarativos. Se aplicaba un examen y este marcaba el nivel de discernimiento alcanzado.

“Hablando de otra cosa se comenta que se evaluará con rúbrica, en la que se vean los procesos de trabajo en equipo, creatividad, tolerancia, entre otros. Se harán pequeños parciales para verificar que tengan contenidos declarativos” (Diario 03, septiembre 2016).

La nueva visión por su parte apostaba a que el aprender les brindara respuestas e incluso nuevas preguntas, capacidad de resolver y relacionar los contenidos con su vida cotidiana. Por esta razón se decide fraccionar la evaluación y asignar porcentajes para que de esta manera fuera viable rescatar la memoria e información de cultura general, potenciar la creatividad y expresión a través de proyectos y fomentar la participación activa de las estudiantes.

- ...La rúbrica me encantó. ¿La calificaremos niña por niña? (Miss L.)
- Sí, la idea es que veamos que cada niña logro los aprendizajes (Miss Mo.)
- Creo que es importante que ellas también se evalúen. Podemos usar la misma rubrica (Miss L.)
- Podemos modificar la rúbrica y ponemos el nombre de cada niña (Miss Ma.) Pide una pluma y raya en una hoja. Realiza columnas y filas.
- Así, fulanita y que se evalué. Todas en la misma evaluación y se evalúan entre ellas.
- ¿Eso no generará muchos problemas entre ellas? (Miss L.)
- ¿Por qué? (Miss Ma.)
- Conflictos justo (se ríe). Creo que primero tenemos que enseñarlas a que se autoevalúen y después hacer que evalúen a sus compañeras.

Se propone anexar en los exámenes de caso una rúbrica más breve para que cada alumna se autoevalúe.

- ¿Todas están de acuerdo con eso? (Miss Ma.) Lo paso en limpio y lo comento con C.M. Tú (viendo a Miss Mo) ¿haces la rúbrica otra vez por favor?

(Diario 03, septiembre 2016).

Las maestras cambiaron el enfoque que tenían de la evaluación. Ahora se ve con la finalidad de preparar a las estudiantes para detectar relaciones entre los contenidos de las materias, generar preguntas, identificar contenidos significativos, relacionar lo aprendido con la realidad, autoevaluarse y evaluar el trabajo colaborativo, etc. Se logró una evaluación formativa. Se diseñaron rúbricas para valorar Historia, Civismo y Religión de manera conjunta. Cada proyecto debía tener al finalizar el trimestre un arte objeto, una exposición o evidencia que demostrara el trabajo realizado a lo largo del periodo académico, a este trabajo se le dio cierto porcentaje dentro de la calificación para boleta.

### Organización espacial del aula

Es importante entender la relación entre medio y el comportamiento humano. Los colores, las formas, la temperatura, la disposición hacen que se actúe de determinada manera.

Teniendo esto en cuenta es que se decide alterar el acomodo habitual del aula para promover una visión diferente ante el aprendizaje y los contenidos de Historia, Geografía, Civismo y Religión.

Las maestras optaron por acomodar a las alumnas de manera diferente a la colocación tradicional de filas, en equipos (4 o 5 alumnas) e ir las rotando cada semana, de manera que convivan con todas sus compañeras y conozcan diferentes formas pensar, resolver situaciones, liderazgo, etc.

Dentro de esta nueva organización las maestras se desplazan por todo el salón, no están exclusivamente en la parte delantera cerca del pizarrón. La intención es captar la atención de cada alumna, fomentar que participen y exhortar a que ellas tomen notas. El espacio debe ser un elemento que facilite el aprendizaje.



Disposición en equipos de 4to grado

### Organización social de trabajo

En correspondencia con la organización espacial del aula, previamente las alumnas trabajaban de modo individual. Cada una en su pupitre viendo hacia el frente en donde se encontraba el pizarrón y por ende la maestra. La distribución del aula no es algo superfluo ya que el espacio se convierte en factor didáctico puesto que ayuda a definir la situación de enseñanza-aprendizaje.

Con esta nueva disposición del aula, ahora en equipos, se aspira a favorecer el trabajo colaborativo con la intención de desarrollar diversas competencias de orden intelectual y social como la escucha, la tolerancia y la apertura. Para dar seguimiento real a esto, las planeaciones y las actividades se pensaron en torno a diligencias en las que realmente fuera

necesaria la participación activa de cada alumna y no únicamente fueran un grupo de personas sentadas en un mismo espacio.

“Se trabajó una autoevaluación impresa por alumna para que de manera individual evaluaran su proceso de trabajo colaborativo. Cada alumna evaluaba con una rúbrica su trabajo a lo largo del bimestre. Esta rúbrica se pegó en el cuaderno.

Posteriormente se les pidió acomodarse con su equipo. Cada alumna debía de señalar de cada integrante cosas positivas de su trabajo y cosas a mejorar. Se les pidió ser asertivas sin ser hirientes. La maestra osciló entre los equipos escuchando la interacción de las alumnas.

Los comentarios fueron adecuados. El trabajo por equipos mostraba risas, diálogo fluido, confianza, etc.”

(Registro del proceso de intervención, octubre 2016)

Este tipo de dinámicas potenciaron el aprendizaje colaborativo. Las docentes a través de preguntas fomentaron la interacción, la expresión de ideas y opiniones, debates, entre otras. También al cambiar a las alumnas semanalmente de lugar se acometía a desarrollar la paciencia, la resolución conjunta de los problemas, la interacción con diferentes personalidades, potenciar diferentes talentos y habilidades, etc.

### Trabajo docente

El camino hacia el cambio no es sencillo, ya que implica adoptar patrones de conducta diferentes, tener apertura y flexibilidad para hacer las cosas de modo distinto. La manera de interactuar de las maestras se modificó radicalmente al imponerse la nueva metodología de trabajo. Ellas debieron adaptarse a los cambios dando respuesta a la interdisciplinariedad. Cambió la manera de interactuar, de planear, de evaluar y de concebir el aprendizaje.

“Se presenta un video con caricaturas que explica, de modo sencillo, algunas épocas relevantes de la historia. Las narra de acuerdo al orden cronológico en el que sucedieron. Parte del video muestra con dibujo una línea vertical que indica el nacimiento de Cristo.

Posterior a ver el video se les pregunta a las niñas si comprendieron. La mayoría menciona que sí.

- Para ver si entendieron queremos hacer un juego con ustedes. (toma una cuerda y se para frente al salón) (Miss L.)

Toma de la mano a dos niñas y estas se levantan. Se pone Miss L. deteniendo un extremo y el otro extremo otra niña. La tercera niña se le pide ponerse a la mitad de la cuerda.

Miss Mo. Se pone de pie y se pone cerca de las gavetas en la parte delantera del aula.

Miss L. camina hacia el escritorio y toma una cuerda.

- Esta cuerda representa la línea del tiempo. Niña 3 es la raya que marca el nacimiento de Cristo. (Miss L.)

- Les voy a decir algunas fechas de eventos relevantes y se tienen que parar en donde consideren que está ubicada esa fecha en la cuerda. ¿Se entendió la instrucción?

Niña 4, Descubrimiento de América. (Miss Mo.)

La alumna se pone de pie y se coloca después de Cristo en la cuerda.

- ¿Están de acuerdo? (Miss Mo.)
- Sí gritan varias alumnas. Levantan la mano algunas alumnas.
- Muy bien. Niña 5, La cultura Olmeca. (Miss Mo.)

La alumna se pone de pie y se coloca antes de Cristo en la cuerda.

- ¿Están de acuerdo? (Miss Mo.)

(Registro del proceso de intervención, noviembre 2016)

La actividad realizada con alumnas muestra la intención de las docentes de innovar en cuanto a la metodología, la manera de comunicar contenidos y evaluar el aprendizaje de las alumnas. Es una actividad que involucra tecnología a partir del video, e incorpora la cuestión kinestésica para potenciar el aprendizaje declarativo y comprender lo que se estudia, en este caso la división histórica de A.C. y D.C.

Las maestras tuvieron que re- aprender a ser docentes en el proceso de transformación a la vez que se reconocía a las alumnas como seres activos reflexivos y con producción creativa de conocimiento y acción crítica.

“En una presentación de Power Point se muestran algunas preguntas con imágenes intercaladas.

Algunas de las imágenes son personas de varias religiones orando, gente ayudándose entre sí, símbolos de religiones, entre otras.

Las caras de las niñas van desde el asombro, la seriedad y la duda.

Varias alumnas levantan la mano a lo largo de la presentación, pero se les pide bajarla y únicamente observar. Se escucha cuchicheo... Después de ver esto ¿qué preguntarían? (Miss Mo.)

Inmediatamente se levantan varias manos y hablan varias niñas a la vez.

De manera ordenada se va cediendo la palabra a las alumnas. Muchas hablan sin que se les de la palabra.

- En orden pide una maestra.
  - ¿Quién inventó a Dios? (niña 1)
  - ¿Es verdad que hay personas que cuando se mueren se vuelven cucaracha? (niña 2)
  - ¿Los animales se van al cielo? (niña 3)
  - ¿Qué religión es la de verdad? (niña 4) Las maestras intercambian miradas
  - ¿Si es verdad el infierno y el diablo y así? (niña 5) Miss L. sonrío
  - ¿Existe el cielo? (niña 6)
  - ¿Los bebés que se mueren en la panza de su mamá se van al cielo? (niña 7) (Registro del proceso de intervención, octubre 2016)

Cada integrante del equipo educador tenía ciertas representaciones mentales, paradigmas y creencias sobre lo que debería de ser y cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (se puede mencionar la idea repeticiones y memoria, el maestro es el centro, el conocimiento se aprende no se construye, entre otros).

Como mencionan Mendoza de Graterol, E. & y Mendoza de Lorbes, M. A. (2008) “...la transformación cultural incluye cambios en: la conciencia, el conocimiento, en la motivación y el compromiso; las habilidades y aptitudes”. Siguiendo con esta idea, el fragmento anterior refleja entonces, cómo el proceso de aprendizaje ya no estaba centrado en las preguntas que hacían las docentes. Muestra un cambio de paradigma, cuando las maestras “cede la batuta” a las alumnas de modo tal que sean ellas quienes cuestionaron y debatieron sobre el tema.

## Trabajo discente

Con el modelo de educación tradicional que existía en la escuela, las alumnas solían adoptar un papel pasivo, dependiendo de sus docentes para adquirir conocimientos y resolver problemas. Sin embargo, a lo largo del ciclo escolar, mientras se ponía en marcha el trabajo por Proyectos se fomentó una dinámica más activa y participativa en la que las estudiantes asumieron un rol más proactivo en su proceso de aprendizaje.

Como señala Vásquez, L. (2012), en un entorno de trabajo colaborativo, las alumnas se involucran actividades que promueven la interacción y cooperación con sus compañeras.

A través de discusiones grupales, debates y proyectos conjuntos, las estudiantes aprenden a comunicarse de manera efectiva, escuchar diferentes perspectivas y colaborar en la resolución de problemas. Este enfoque fomenta habilidades sociales, como el trabajo en equipo, la empatía y la negociación, que son fundamentales en el mundo laboral y en la vida cotidiana.

“Las alumnas trabajan con los Ipads para filmar videos de cada situación propuesta.

- Validad en el colegio (2)
- Meterse en la fila de la tiendita
- Que los papás jueguen con ellas
- Reciclaje en la escuela.

...Habían contestado un cuestionario para delimitar el problema/conflicto, así mismo determinaron posibles alternativas de solución. Posterior a esto realizaron en un rotafolio ideas principales, slogan, mascota y/o canciones para solucionar o motivar la solución de cada conflicto. Distribuyéndose en la escuela cada equipo filmó un video. Se les dio tiempo para filmar y para editarlo”.

(Registro del proceso de intervención, septiembre 2016).

Además de desarrollar habilidades sociales, el trabajo colaborativo también permitió que las estudiantes ejercitaran el pensamiento crítico y resuelvan problemas de manera autónoma. Al no depender exclusivamente del docente para obtener respuestas, se vieron alentadas a buscar soluciones por ellas mismas y a tomar decisiones informadas basadas en su investigación y comprensión. También se les dieron espacios para que compartieran sus

hallazgos con el resto del grupo, promoviendo el aprendizaje mutuo y la construcción colectiva del conocimiento.

“Se ha notado un avance en el trabajo de las alumnas. En la primera sesión se mostraban dudosas e inseguras sobre el trabajo que se les planteó, proponer soluciones ante algún conflicto real que vivieran.

A lo largo de las sesiones se ven más confiadas y con mejores argumentos en las propuestas de sus proyectos”.

(Registro del proceso de intervención, septiembre 2016).

Además, el trabajo colaborativo fomentó la exploración y el uso de diversas herramientas y recursos para abstraer, expresar y almacenar información. Las estudiantes utilizaron además tecnologías educativas, como aplicaciones interactivas, plataformas en línea y herramientas de creación de contenido, para presentar sus ideas y demostrar su comprensión de manera creativa y visualmente atractiva.

“... el que trabajaran en grupos más pequeños (6-7 alumnas), permitió que las alumnas expresaran con mayor libertad sus opiniones y fueran creativas, sobre todo a aquellas alumnas que se les dificultaba participar frente al grupo completo”.

(Registro del proceso de intervención, septiembre 2016).

Por ejemplo, en lugar de simplemente entregar un informe escrito, las alumnas transmitieron sus indagaciones y conclusiones creando presentaciones multimedia y/o videos explicativos que mostraban lo aprendido del tema y su capacidad para comunicar ideas de manera efectiva.

El cambio de enfoque desde la educación tradicional hacia el trabajo colaborativo empoderó a las estudiantes para que fueran más independientes y activas en su proceso de aprendizaje. Al interactuar con sus compañeras, resolver problemas juntos y utilizar diversas herramientas para expresar sus ideas, las alumnas desarrollaron habilidades valiosas para el mundo laboral y se convirtieron en aprendices más autónomas y creativas.

## Conclusiones

Indudablemente el trabajo por proyectos tuvo implicaciones tanto a nivel personal como institucional. Movilizó la dinámica de la escuela y obligó al personal docente y administrativo a ver y entender la educación desde otra perspectiva. Esta transformación generó un revuelo que se percibió como amenaza y discontinuidad en la forma de trabajar para algunas maestras, y como área de oportunidad y crecimiento para otras. Las planeaciones, la distribución de los pupitres, las rúbricas, el uso de TIC's, el tipo de preguntas, los cuadernos y apuntes de las alumnas, las obras plásticas, en fin, todo nos habla del tipo de modificaciones que logró realizar el quipo educador de cuarto.

La ejecución y puesta en marcha del Trabajo por Proyectos fue resultado del trabajo colaborativo entre docentes y posteriormente entre alumnos y docentes. El trabajo cooperativo fue algo que se fue aprendiendo durante el recorrido al cambio. Hubo oportunidad de discutir con el equipo (y en ocasiones con coordinación), cuáles eran los objetivos que se querían lograr con las alumnas, desde cuestiones académicas, ubicación y disposición de los pupitres, trabajo en equipo, modos de evaluación, entre otros, y esto ayudó a clarificar qué es lo que se pretendía lograr antes de empezar a trabajar.

Se trabajó de manera experimental, por ensayo y error. Aludiendo a los conocimientos y experiencia de las docentes sumado a la escasa información que se brindaba en las capacitaciones y Consejos Técnicos. Fue necesario por parte del equipo de cuarto una buena organización de procesos, de tiempos, espacios físicos y virtuales, así como flexibilidad, comunicación, creatividad, paciencia, apertura y mucha tolerancia a la frustración.

Para las alumnas también representó un reto el estudiar y aprender de una manera tan diferente a la que estaban acostumbradas. Les implicó modificar su organización cognitiva y aprender a trabajar de manera colaborativa, escuchar ideas, ir soltando la dependencia del docente para recurrir a sus pares y a sus propias maneras de resolver problemas e investigar, explorar maneras de abstraer, expresar y almacenar la información, entre otras capacidades y habilidades que se reflejaron. Consiguieron trasladarse de la memorización para utilizar la comprensión y dar significado a los conceptos logrando plasmarlos (en mapas mentales, esquemas, dibujos, obras plásticas, etc.) y trasladarlos a situaciones nuevas.

El colegio siempre se refirió al cambio como un hecho dado. La narrativa que se manejó fue de información general y solicitud de resultados, hicieron falta explicaciones más puntuales,

ejemplificaciones y guía del proceso, espacios de reflexión y trabajo colegiado, así como nociones claras de qué se esperaba lograr. Las transformaciones pedagógicas hay que entenderlas como procesos complejos y paulatinos, no deben verse como productos inmediatos, finitos y delimitados, ya que requieren de muchas variables para poder gestarse, llevarse a cabo y, sobre todo, mantenerse.

A raíz de esta experiencia, señalo algunas de las condiciones que son necesarias para que se generen cambios pedagógicos de la manera más óptima:

\* **Información y datos**, esto hace referencia a que quienes insertan el cambio deben brindar el suficiente conocimiento, ideas y fundamentos de lo que se pretende acometer, cómo, cuándo y dónde. Asegurarse de que el concepto fue entendido y está depositado en los participantes, de modo que lo comprendan para poder llevarlo a cabo.

\* **Acompañamiento pedagógico**, entendido como el monitoreo y seguimiento regular para con las docentes con la finalidad de mejorar la transición al cambio y lograr una adaptación al nuevo método. Apoyar durante el trayecto hacia el cambio, orientando procesos, resolviendo dudas, reflexionando sobre las prácticas, construyendo ideas, etc. Esto facilitará que las docentes se alineen con la iniciativa de cambio favoreciendo su desarrollo y haciendo más fluido el proceso.

\* **Tiempos y espacios**, buscar o crear periodos asignados específicamente para trabajar de manera colegiada. Es decir, tener momentos determinados para la planeación y diseño del Trabajo por Proyectos independiente de los tiempos destinados a carga administrativa en general. Es importante que estos momentos sean establecidos y se respeten, con la finalidad de realmente consolidar ideas, temáticas, estrategias, productos, etc.

\* **Insumos materiales**, es importante para poder laborar y crear contenido en las aulas contar con recursos suficientes, desde materiales curriculares como planes y programas de estudio, materiales de trabajo y materiales de apoyo didáctico. Esto abarca desde insumos básicos como lápices, colores, plumones, cartulinas, pinturas, etc., hasta materiales educativos de apoyo para el aprendizaje como monografías, posters con información, material concreto, acervos bibliográficos, entre otros.

Considero que existieron ciertas limitaciones o complicaciones que dificultaron la realización del Aprendizaje Basado en Proyectos. Podemos mencionar, por ejemplo, la falta de acompañamiento y seguimiento puntual con cada equipo educador. Dado que la metodología de

trabajo era nueva para la institución era pertinente la guía constante y supervisión. Existió también la resistencia del talento humano, docentes aferradas a sus metodologías y técnicas de trabajo, quizá temerosas de probar nuevas ideas o de no poder llevarlas a cabo.

Algunas recomendaciones que facilitarían el proceso de un cambio de esta naturaleza. En primera instancia es vital oír a quienes trabajan “desde las trincheras” día con día, es decir, los docentes. Los principales focos de cambio son los individuos, en este caso los docentes. Ellos pueden innovar, modificar procesos y hacer cambios en su aula, sin la necesidad de que esto sea impuesto por un coordinador o un director. Son ellos quienes deben estar motivados para transformar y poder incidir de manera positiva en la educación. Se debe realizar estrategias y propiciar espacios que permitan la expresión de ideas, el trabajo colegiado y la escucha auténtica de los docentes.

Escuchar a los expertos en educación para que germinen de ellos propuestas, soluciones y metodologías para llevar a cabo en las mismas instituciones en las que laboran.

Por otro lado, sería ideal contar con un “workshop” o un “atelier” destinado a reunir material y recursos predestinados al Trabajo por Proyectos, desde cartulinas, plumones, telas, plastilina, tablas de madera, pinturas, hasta una base de datos accesible para todas las maestras con información de varios temas y un compilado de proyectos ya realizados en la institución.

Así mismo, para dar seguimiento más puntual y articular cada uno de los proyectos con el apoyo conveniente, sería conveniente contar con una figura dedicada a supervisar, retroalimentar y acompañar a los docentes a medida que se desarrollan los proyectos. Esta persona estaría encargada del atelier y mediaría la temática, elaboración, producto y evaluación de cada Proyecto. Se contaría con una hora semanal fija destinada a reunirse con las maestras para revisar los avances y desarrollo de cada grado. En consecuencia, sería pertinente contar con apoyo de otras docentes (además de las titulares) para lograr proyectos integrales y complejos, ya sea apoyo de tecnología, materias exactas de otros grados, asesores externos<sup>8</sup>, cooperación de padres de familia, etc. Y tener de manera regular una supervisión de coordinación de modo que haya unificación de procesos, registro de evidencias, retroalimentaciones puntuales y evaluación de los contenidos.

Demarcar el currículo con la finalidad de establecer temáticas claves para diseñar programas de calidad, que trabajen los aprendizajes significativos transversales a lo largo del trayecto de

---

<sup>8</sup> Sí la institución lo permite, incluso programar visitas con el alumnado a empresas, espacios públicos, museos, etc.

primaria. De esta manera se organizarían horarios de clase que permitieran además de las asignaturas base, incorporar clases de Proyectos que potencien habilidades y capacidades situados en contextos reales.

Sumado a esta reingeniería curricular, es necesario modificar los métodos de evaluación. Habría que generar prácticas de evaluación variables y eclécticas, de modo que puedan considerarse saberes declarativos, respuesta ante diferentes situaciones, habilidades verbales, niveles de comprensión, trabajo con otros, etc.

Finalmente, disminuir la carga administrativa y burocrática, ya que esto entorpece el logro de los fines educativos en sí mismos, como la preparación de clases, evaluación de alumnos, actualización docente, etc. De manera que las instituciones educativas reduzcan el papeleo y llenado de formularios triviales, que, en ocasiones, no es siquiera tomado en cuenta o revisado por los administrativos y coordinadores, ya que no constituye una base efectiva para el proceso de aprendizaje, la creación de contenido educativo o la misma reflexión de la práctica docente. Evitar la robotización y el exceso de trámites ya que esto perjudica la productividad de los profesores y afecta la motivación.

Los colegios son estructuras dinámicas y en constante movimiento y por ende me parece sustancial el poder hacer conciencia de la importancia generar una cultura en la que los docentes estén en constante formación, tengan tiempos de colegiado para el diálogo y la reflexión de su práctica a partir del trabajo horizontal y colaborativo entre pares.

Pienso que la manera en la que yo aporté a esta transformación fue la disponibilidad y flexibilidad ante los retos, incorporé el uso de tecnología para el aprendizaje como Kahoot y el uso de documentos compartidos. Propuse el uso de métodos de evaluación diferentes, como la rúbrica y la autoevaluación.

Lo que sigue a continuación es socializar mis aprendizajes. Es decir, estructurar los “cómos”, plantear esquemas y definir parámetros para realizar cursos-talleres para que se capacite a docentes en torno al Aprendizaje Basado en Proyectos con la finalidad de compartir experiencias, contextualizar y encuadrar los procesos y logística para llevar a la práctica esta estrategia de enseñanza.

## Referencias

- Aportela Rodríguez, I. & Ponjuán Dante, G. (2008). La Segunda Generación de la Gestión del Conocimiento: un nuevo enfoque de la gestión del conocimiento. *Ciencias de la Información*, 39 (núm. 1), 19-30.
- Aprendizaje basado en proyectos, (2021, 6 mayo). Kit de Pedagogía y TIC. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagogic/aprendizaje-basado-proyectos/>
- Aragay, X. Arnó, J., et al. (2015). *Enfocamos el objetivo. 40 consideraciones para el cambio educativo*. España: Jesuites Educaio.
- Arecucuta, (2019). ¿Cuáles son los modelos educativos más destacados del mundo? Recuperado el 3 de abril de 2021, de AREACUCUTA Sitio web: <https://www.areacucuta.com/cuales-son-los-modelos-educativos-mas-destacados-del-mundo/>
- Aula Planeta, (2015). Las diez claves de la educación en Corea del Sur. Recuperado el 3 de abril de 2021, de Aula Planeta Sitio web: <https://www.aulaplaneta.com/2015/02/17/noticias-sobre-educacion/las-diez-claves-de-la-educacion-en-corea-del-sur-infografia/>
- Belloch, C. (2012) *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje*. Material docente [on-line]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia.
- Blanco, R., & Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Convenio Andrés Bello-UNESCO.
- Blase, J. (2002). Las micro políticas del cambio educativo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2), Pp. 1-15. Recuperado el 4 de julio de 2020, De Google Académico Base de datos.
- Carrión, J. (s. f.). Diferencia entre dato, información y conocimiento. [gestiondelconocimiento.com](http://gestiondelconocimiento.com). Recuperado 24 de enero de 2023, de <https://iibi.unam.mx/voutssasmt/documentos/dato%20informacion%20conocimiento.pdf>
- CELA (2012). *Modelo Educativo del Centro Escolar Los Altos*. Jalisco, México.
- CELA (2015). *Actualización al Modelo Educativo del Centro Escolar Los Altos*. Jalisco, México.
- CELA (2016). *Organigramas del Centro Escolar Los Altos. Ciclo 2015-2016*. Jalisco, México. Centro Escolar los Altos, Historia, página web; <https://losaltos.edu.mx/>

- Daft, R. (Ed.). (2006). La Experiencia del Liderazgo. México: CENGAGE Learning.
- De Val Prado, I. (2019). Organización vertical versus horizontal. Marzo 2022, Research Gate, de Universidad Pública de Navarra Sitio web: [https://www.researchgate.net/publication/277196175 Organizacion vertical ver sus horizontal](https://www.researchgate.net/publication/277196175_Organizacion_vertical_ver_sus_horizontal)
- del Valle García Carreño, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. Omnia, Año 16, No. 3, Pp. 19 - 36.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (mayo, 2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. Revista iberoamericana de educación superior, vol.3 no.7.
- Educación 2020. (2020). Menos carga administrativa, más calidad educativa. Recuperado febrero 2022, de Educación 2020 Sitio web: <https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2018/06/M%C3%A1s-calidad-menos-carga.pdf>
- Fullan, M. (2012). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2), Pp.1-14.
- G. Barnés, H. (2017). Canadá es un éxito educativo y las razones son sorprendentes: qué podemos aprender. Recuperado el 17 de noviembre de 2021, de Alma, corazón y vida Sitio web: [https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2017-08-21/canada-exito-educativo\\_1429440/](https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2017-08-21/canada-exito-educativo_1429440/)
- Galvis Pérez, J. (2009). Mapas del conocimiento como una herramienta de apoyo para la gestión del conocimiento, INTERACTIC, No. 9, año 1., Pp. 10-16.
- García Córdova, F. (2002). El cuestionario; Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionario. Sonora, México: Universidad de Sonora, Unidad Regional Centro División de Ciencias Exactas Y Naturales.
- Gibbons, J. (2003). Que Ningún Niño Se Quede Atrás Una guía para los padres. Recuperado el 1° de septiembre de 2021, de Departamento de Educación de EEUU o de Educación de EEUU Sitio web: <https://www2.ed.gov/espanol/parents/academic/involve/nclbguide/parentsguide.pdf>
- Global Education Park Finland. (2017). Sistema Educativo de Finlandia. Recuperado el 3 de abril de 2021, de Global Education Park Finland Sitio web: <https://www.globaleducationparkfinland.fi/es/sobre-global-education-park-finland/sistema-educativo-de-finlandia>

- González Eckermann, N. (2001). La organización de aprendizaje y su aplicación en una empresa Global. Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Contaduría Pública y Administración División de Postgrado, Pp. 1-85. Recuperado 2016, noviembre 8, De Google Académico Base de datos.
- González, J. (2017). Qué es innovar. Recuperado el 10 de abril de 2021, de Think & Sell Sitio web: <https://thinkandsell.com/blog/que-es-innovar/>
- Gordó (2009), Gestión del Conocimiento en las organizaciones-red.
- Guber R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad, Norma editores, Bogotá, Página 57.
- Günnter L. Huber. (2002). El análisis de datos cualitativos. Revista de Educación., XXI, 141-156.
- Gutiérrez, O. (2009). El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje. Septiembre 1, 2016, de Universidad Autónoma Metropolitana Sitio web: <http://scenfer.licenfer.umich.mx/avisos/modulo2/OfeliaGtz.pdf>.
- Iborra Cuéllar, A. (2019). Qué es Soka, el modelo educativo japonés basado en la felicidad. Recuperado el 3 de abril de 2021, de BBC News Sitio web: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-49209330>
- Jociles Rubio, M.I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. revista colombiana de antropología, Vol. 54, N.0 1, pp. 121-150.
- L.A. Martínez. (2007). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. Recuperado el 31 de octubre de 2020, de Fundación Universitaria los Libertadores Sitio web: <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01>
- Laclériga, N. (2016). Qué es comunicación digital y por qué es importante en las empresas. Recuperado marzo 2022., de iLB Sitio web: <https://ilifebelt.com/que-es-comunicacion-digital-y-por-que-es-importante-en-las-empresas/2016/09>
- Margalef García, L. Arenas Martija, A. (2006). ¿Qué entendemos por Innovación educativa? A propósito del Desarrollo curricular. Recuperado el 10 de abril de 2021, de Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Chile Sitio web: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>
- Martínez Diloné, H. & González Pons, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. Ciencia y Sociedad, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, XXXV (Núm. 3), Article julio-septiembre. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>

- Medina, M.A., Tapia- Calvopiña, M.P. (2017). El aprendizaje basado en proyectos una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma., Vol.14 No.46, octubre-diciembre, PP. 1- 11.
- Mendoza de Graterol, E. & y Mendoza de Lorbes, M. A. (2008). El cambio de paradigma en las organizaciones como fundamento del estilo de liderazgo ético. Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata, V, Pp. 1-19. <https://www.aacademica.org/000-096/678.pdf>
- Muñoz Moreno, J.L., Rodríguez Gómez, D., et al. (2013). Herramientas para la mejora de las organizaciones. Perspectiva Educacional, Vol.52, Pp. 97-123. Recuperado 2016, octubre 29., De Google Académico Base de datos
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Volumen 10, Número 1, Pp. 1-19.
- Nonaka, I. (2007) La empresa creadora de conocimiento. Harvard Business Review: América Latina.
- Nonaka, I. (1994, febrero). Una teoría dinámica de Creación de Conocimiento Organizacional. Organization Science, Vol. 5, 1-42. septiembre 9,2015. De Organization Science Base de datos.
- Ortiz, Sara. Et al., (2009). GESTION DEL CONOCIMIENTO DE SEGUNDA GENERACIÓN: MODELO DE FIRESTONE Y MCELROY. Guadalajara, Jalisco.
- P., Fernández, S., Pértegas Díaz, S., (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. Recuperado el 13 de octubre de 2020., de Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Complejo Hospitalario-Universitario Juan Canalejo. Sitio web: [https://www.fisterra.com/gestor/upload/guias/cuanti\\_cuali2.pdf](https://www.fisterra.com/gestor/upload/guias/cuanti_cuali2.pdf)
- Padilla, R.; Sánchez, X.; Pérez, S. (2020) Propuesta pedagógica para el diseño de apoyos didácticos. México: Exponencial.
- Pentimento: Estrategias para el análisis de los datos, en Shagoury, R., y Miller, B. (2000). El arte de la indagación en el aula. Barcelona: Gedisa.
- Prácticas colaborativas, (2013). Recuperado el 25 de enero de 2017, de Plataforma de investigación en prácticas culturales Sitio web: <https://redesinstituyentes.wordpress.com/glosario-y-referentes/practicas-colaborativasarte-comunitarioarte-socialmente-comprometido/>
- Prieto Jiménez, E. (2008). El papel del Profesorado en la Actualidad. Su función docente y social. Foro de Educación, No. 10, Pp. 325- 345.

- Ramírez Alcántara, H. (1995). Impacto de la confianza en la organización. Profesora e Investigadora del Centro de investigación "Estrategia y Gestión de las Organizaciones", P.p. 1-23. Recuperado 8 de noviembre de 2016, De Google Académico Base de datos.
- Rimari Arias, W. (SF). La Innovación Educativa. Un instrumento de desarrollo. Recuperado el 11 de abril de 2021, de Educa Aragón Sitio web: [http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/G\\_Recursos\\_orientacion/g\\_8\\_innovacion\\_educativa/g\\_8\\_1.docum.basicos/1.3.Innovacion\\_educativa\\_desarrollo.pdf](http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_8_innovacion_educativa/g_8_1.docum.basicos/1.3.Innovacion_educativa_desarrollo.pdf)
- Romero, C.A. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1 No. 1, pp. 1-26.
- Romo, P. (2010). Somos el cambio. Recuperado el 2 de septiembre de 2021, de Somos el cambio Sitio web: <https://www.disenaelcambio.com/quienessomos/>
- Ruiz Cuéllar, Guadalupe. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. REIFOP, 15 (1), 51-60. (Enlace web: <http://www.aufop.com>. Recuperado el 13 de julio de 2020.
- Ruiz Cuéllar, Guadalupe. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. REIFOP, 15 (1), 51-60. (Enlace web: <http://www.aufop.com>. Recuperado el 13 de julio de 2020.
- Santos Ancira, C. (2008). LINEAMIENTOS DE TRABAJO COLEGIADO. Recuperado febrero 11, 2017, de Secretaría de Educación Pública Sitio web: <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/otros/l-trabajocolegiado>
- Santos Guerra, M.A. (s/f). La escuela que aprende. Recuperado mayo 3, 2017, de Google Académico Sitio web: <https://colaboreu.files.wordpress.com/2012/01/laescuelaqueaprende.pdf>
- Schmelkes, S. (2010). Mejorar las escuelas, Estrategias para la acción en México. Recuperado el 21 de noviembre de 2021, de OCDE Sitio web: <https://www.oecd.org/education/school/47101613.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009). Supervisión XXI Herramientas para su actuación. En Aprender entre pares: Una propuesta de Desarrollo Profesional para la mejora de la Escuela. (Pp. 1-25.). Distrito Federal (D.F.): Dirección General de Operación de Servicios Educativos.

- Secretaría de Educación Pública. (2019, 16 de julio). *Secretaría de Educación Pública | Gobierno | La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. El portal Único del gobierno. | gob.mx. <https://www.gob.mx/sep>
- Senge, P. (2014). La quinta disciplina. Noviembre 26, 2015, de Parizi.
- Silva de Jesús, I. (2014). Aprendizaje en los espacios informales y re significación del existir de los estudiantes de enfermería. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, sept.-oct. 2014;22(5):731-8, Pp. 1-8.
- Sotomayor, C., Vaccaro, C., & Téllez, A. (2021, septiembre). Aprendizaje basado en proyectos, Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy. Fundación Chile, Recuperado 24 de enero de 2023, de <https://fch.cl/wp-content/uploads/2021/10/ABP-un-enfoque-pedagogico-para-potenciar-aprendizajes.pdf>
- Torres Herrera, L. (2019). Impacto del modelo Kotter para la gestión del cambio, como herramienta de mejora continua en las organizaciones. UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA, Pp. 1-32. Recuperado marzo, 2022, De Universidad Militar Nueva Granada Base de datos.
- UNESCO, (2018). Estadísticas para Fomentar el Aprendizaje. Recuperado 3 de abril de 2021, de Instituto de Estadística de la UNESCO Sitio web: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-digest-data-nurture-learning-exec-summary-2018-sp.pdf>
- Unión Guanajuato. (2017). Qué es y para qué sirve Google Docs. Recuperado marzo 2022., de El Universal Sitio web: <https://www.unionguanajuato.mx/2017/12/19/que-es-y-para-que-sirve-google-docs/>
- Valdez Ibarra, A. (2015). El papel de la educación en el desarrollo económico. Recuperado 24 de noviembre del 2021, de IMPLAN Sitio web: <http://www.trcimplan.gob.mx/blog/papel-educacion-desarrollo-economico.html>
- Varela Salas, L., Baca Pumarejo, J. (2010). Gestión del conocimiento. Recuperado noviembre 20, 2016, de Contribuciones a las Ciencias Sociales Sitio web: <http://www.eumed.net/rev/cccss/10/vsbsp.htm>
- Vásquez, L. (2012). Aprendizaje Colaborativo a lo largo de la historia y sus Características. Recuperado febrero 10, 2017., de Aprender en Comunidad Sitio web: <https://aprenderencomunidad.wordpress.com/2012/08/07/aprendizaje-colaborativo-a-lo-largo-de-la-historia-y-sus-caracteristicas/>

- Vázquez Guzmán, M. (2016). Diplomado para la Transformación de la Práctica Docente, Pp. 1-9. Recuperado febrero 2022., De CELA Base de datos.
- Vázquez Guzmán, M. (2016). En La cultura Organizativa en los CEOR; de la Organización que aprende a la Organización que aprende en red (Pp.1-3). Guadalajara, Jalisco: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Vázquez Guzmán, M. (2016). En La cultura Organizativa en los CEOR; de la Organización que aprende a la Organización que aprende en red (Pp.1-3). Guadalajara, Jalisco: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Vázquez Guzmán, M. (2017). TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA A TRAVÉS DE UN PROCESO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO [Tesis de Maestría]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Vélez, A. (2016). Holanda: un sistema educativo que da voz y apoyo al alumno. Recuperado el 4 de abril de 2021, de Euronews Sitio web: <https://es.euronews.com/2016/11/25/holanda-un-sistema-educativo-que-da-voz-y-apoyo-al-alumno>
- Walss Auriolés, M.E., Valdés Perezgasga, U. (2017). El Trabajo Colaborativo como herramienta de los docentes y para los docentes. Recuperado 5 de febrero de 2017, de ITESM Campus Laguna Sitio web: [http://sitios.itesm.mx/va/boletininnovacioneducativa/26/docs/El\\_TC\\_herramienta\\_para\\_docentes](http://sitios.itesm.mx/va/boletininnovacioneducativa/26/docs/El_TC_herramienta_para_docentes)
- Wenger E. (2001). Comunidades de práctica. Barcelona, España: Paidós.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad, Barcelona: Paidós.
- Zárate Moreno, L.G. /Espinosa Salcido, M.R. (2019). Nuevas prácticas educativas: educación inicial, básica y especial. México: Consejo de Transformación Educativa. Edición: Amapsi Editorial.