

**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES  
DE MONTERREY  
UNIVERSIDAD VIRTUAL**



**TECNOLÓGICO  
DE MONTERREY**

**COMUNIDADES DE PRÁCTICA DE PROFESORES DE  
ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS: UN CASO COLOMBIANO**

**TESIS PRESENTADA  
COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO  
DE MAESTRA EN ADMINISTRACIÓN DE INSTITUCIONES  
EDUCATIVAS**

**AUTORA: ANÁLIDA PÉREZ CARDONA**

**ASESORA: IRMA PEREA HENZE**

**TOLUCA, EDO. DE MÉXICO**

**NOVIEMBRE, 2008**

COMUNIDADES DE PRÁCTICA DE PROFESORES DE ESCUELAS  
PRIMARIAS PÚBLICAS: UN CASO COLOMBIANO

Tesis presentada

por

Análida Pérez Cardona

ante la Universidad Virtual

del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

como requisito parcial para optar

por el título de

MAESTRA EN ADMINISTRACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Noviembre, 2008

## Hoja electrónica de firmas

El trabajo que se presenta fue APROBADO POR UNANIMIDAD por el comité formado por los siguientes académicos:

Mtra. Irma Perea Henze (asesora principal)  
Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey  
[irma.perea@itesm.mx](mailto:irma.perea@itesm.mx)

Mtra. Georgina Méndez Castro (lectora)  
Tecnológico de Monterrey, Campus Toluca  
[gina.mendez@itesm.mx](mailto:gina.mendez@itesm.mx)

Mtra. María Guadalupe Rossana Siller Botti (lectora)  
Centro de Innovación y Desarrollo de la Universidad de Monterrey.  
[guada.siller@itesm.mx](mailto:guada.siller@itesm.mx)

El acta que ampara este veredicto está bajo resguardo en la dirección de Escolar del Tecnológico de Monterrey, Campus Toluca, como lo requiere la legislación respectiva en México.

## **Agradecimientos**

Expreso mi gratitud a los asesores de tesis, Irma Perea Henze y Manuel Flores Fahara, por su acompañamiento durante la realización del trabajo de investigación y por sus valiosas recomendaciones puesto que fueron fundamentales para culminar este proyecto.

También doy las gracias al Rector de la Institución Educativa Nueva Esperanza por permitirme realizar el trabajo de campo en la escuela, y al Coordinador Académico y a las maestras que participaron en el estudio por su amabilidad y colaboración.

# COMUNIDADES DE PRÁCTICA DE PROFESORES DE ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS: UN CASO COLOMBIANO

## Resumen

Esta investigación se realizó durante el primer semestre del 2008, en una institución educativa pública colombiana que atiende el mayor número de población escolar desplazada en la ciudad de Sincelejo (Sucre), con el propósito de conocer los aspectos de la escuela que favorecen y/o afectan la formación y funcionamiento de comunidades de práctica de profesores de la primaria, tanto formales como informales. El tipo de investigación realizada fue un estudio de caso con un enfoque cualitativo, en el que se utilizaron como técnicas de recolección de datos la observación participante, la revisión de documentos y la entrevista cualitativa. Después de analizar los datos se concluyó que en la escuela sólo existen comunidades de práctica formales las cuales se identifican completamente con las características que Hargreaves le atribuye a la colegialidad artificial: reglamentada por la administración, obligatoria, orientada a la implementación, fija en el tiempo y en el espacio, y previsible. También se constató que el establecimiento de las comunidades formales depende de algunos de los factores propuestos por Paredes, Sunday, Crockell y Valentine: los docentes, la organización por parte de la institución del trabajo de los profesores, el liderazgo del director y las prioridades organizacionales.

## Índice de contenidos

	<b>Página</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1. Planteamiento del problema. ....</b>	<b>4</b>
1.1. Contexto.....	4
1.2. Definición del problema. ....	8
1.3. Preguntas particulares de investigación.....	11
1.4. Objetivo general	12
1.4.1. Objetivo específicos.....	12
1.5. Justificación.....	13
1.6. Beneficios esperados.....	15
1.7. Delimitación y limitaciones de la investigación. ....	16
<b>Capítulo 2. Fundamentos teóricos.....</b>	<b>19</b>
2.1. Hacia una organización de aprendizaje. ....	19
2.2. Disciplinas centrales de una organización que aprende.....	20
2.3. La escuela como organización que aprende y como comunidad de aprendizaje.....	22
2.4. Las comunidades de práctica en las escuelas.....	25
2.5. Las comunidades de aprendizaje de profesores.....	30
<b>Capítulo 3. Metodología.....</b>	<b>34</b>
3.1. Enfoque metodológico.....	34
3.2. Método de recolección de datos.....	35
3.2.1. Método. ....	35
3.2.2. Técnicas e instrumentos para recolectar los datos.....	38
3.3. Universo de estudio.....	41
<b>Capítulo 4. Análisis de resultados.....</b>	<b>44</b>
4.1. Análisis de resultados por preguntas de investigación y categorías.....	46
4.2. Modelos de relación de categorías referentes a las comunidades de práctica de profesores (Institución educativa, objeto de estudio).....	91
<b>Capítulo 5. Discusión de resultados.....</b>	<b>95</b>
<b>Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones.....</b>	<b>107</b>
6.1. Trabajos futuros.....	111
<b>Referencias.....</b>	<b>113</b>
<b>Apéndice A. Mapas.....</b>	<b>117</b>

<b>Apéndice B. Formato de guías de observación.....</b>	<b>118</b>
<b>Apéndice C. Evidencias de observación.....</b>	<b>120</b>
<b>Apéndice D. Documentos organizacionales.....</b>	<b>135</b>
<b>Apéndice E. Guías originales de entrevistas.....</b>	<b>149</b>
<b>Apéndice F. Guías de entrevistas.....</b>	<b>152</b>
<b>Apéndice G. Transcripción de entrevistas.....</b>	<b>161</b>
<b>Apéndice H. Guía para el análisis de resultados.....</b>	<b>205</b>
<b>Curriculum Vitae.....</b>	<b>215</b>

## Índice de tablas

	<b>Página</b>
Tabla 2.1. De la comunidad escolar a la comunidad de aprendizaje.....	24
Tabla 4.2. Integración de los resultados correspondientes a la primera pregunta de investigación.....	46
Tabla 4.3. Integración de los resultados correspondientes a la segunda pregunta de investigación.....	51
Tabla 4.4. Integración de los resultados correspondientes a la tercera pregunta de investigación.....	56
Tabla 4.5. Integración de los resultados correspondientes a la cuarta pregunta de investigación.....	58
Tabla 4.6. Integración de los resultados correspondientes a la quinta pregunta de investigación.....	60
Tabla 4.7. Integración de los resultados correspondientes a la sexta pregunta de investigación.....	67
Tabla 4.8. Integración de los resultados correspondientes a la séptima pregunta de investigación.....	72
Tabla 4.9. Integración de los resultados correspondientes a la octava pregunta de investigación.....	77
Tabla 4.10. Integración de los resultados correspondientes a la novena pregunta de investigación.....	83



## Índice de figuras

	<b>Página</b>
Figura 4.1. Caracterización de las comunidades de práctica de profesores (formales e informales).....	91
Figura 4.2. Visión global de las comunidades de práctica de profesores (espacios formales).....	92
Figura 4.3. Aspectos que favorecen la formación de comunidades de práctica en la escuela (formales e informales).....	93
Figura 4.4. Aspectos que obstaculizan la formación de comunidades de práctica en la escuela (formales e informales).....	94

## **Introducción**

Un aspecto clave para transformar la institución educativa en una organización que aprende y que, por lo tanto, responda a las demandas y contingencias del mundo postmoderno, es propiciar en el centro escolar la formación de comunidades de práctica las cuales son definidas por Paredes, Sunday, Crockell, y Valentine (1999) como comunidades profesionales en las que se promueve la colaboración entre los diferentes miembros del personal de la escuela para derrumbar las barreras que aíslan a los profesores en su trabajo, para compartir el nuevo conocimiento y los productos que surgen en ellas, con la amplia comunidad educativa, en general.

Por otra parte, las investigaciones más recientes en las que se aborda la importancia del conocimiento explícito, pero sobre todo tácito, que se genera en organizaciones profesionales como las escuelas, sugieren que mucho del conocimiento que es realmente útil para mejorar el trabajo se da a nivel informal pero colectivo, en esas comunidades de práctica.

Sin embargo, como plantea Palomares (2002), las comunidades de aprendizaje son concebidas por algunos profesores como requerimientos administrativos y espacios de asistencia obligatoria y no como auténticos ámbitos de reflexión, especialmente cuando los espacios para el intercambio de experiencias docentes se circunscriben a las reuniones del Consejo Técnico, a los cursos de actualización obligatorios, entre otros.

Por tanto, esta investigación, que hace parte de un proyecto más amplio llamado “Comunidades de Práctica de Profesores de Escuelas Primarias Públicas”, dirigido por el Dr. Manuel Flores Fahara del Instituto Tecnológico de Monterrey, tuvo como propósito

conocer los aspectos de la escuela que favorecen y/o afectan la formación y funcionamiento de comunidades de práctica de profesores, tanto formales como informales.

Para lograr el anterior objetivo, se llevó a cabo un estudio de caso, con enfoque cualitativo, durante el primer semestre del 2008, en una escuela pública colombiana ubicada en Sincelejo (Sucre), donde la investigadora interactuó principalmente con los Coordinadores y docentes de la primaria (grados uno a cinco) y el Rector de dicha institución.

Las técnicas que se emplearon para coleccionar los datos fueron la observación participante, la revisión de documentos y la entrevista cualitativa con el fin de describir en detalle a las comunidades de aprendizaje y comprender su funcionamiento teniendo en cuenta tanto las apreciaciones de la investigadora como las percepciones de los maestros acerca de su propio contexto.

Con esta tesis, entonces, que hace parte del proyecto “Comunidades de Práctica de Profesores de Escuelas Primarias Públicas” que va a ser llevado a cabo en distintas escuelas públicas a nivel básico en diferentes regiones de los países latinoamericanos, se pretende contribuir al desarrollo de la investigación educativa en Latinoamérica ya que como anota Flores (2004) es muy poca la investigación que se hace en este nivel educativo.

En esta investigación, se expone, en primer lugar, el planteamiento del problema en el que se presenta la naturaleza y dimensión del tema de investigación; en segundo lugar, los fundamentos teóricos en los que se señalan los conceptos más relevantes del

estudio; en tercer lugar, la metodología en la que se especifica el enfoque, el método y las técnicas de recolección de los datos; en cuarto lugar, el análisis de los resultados en el que se resumen los datos colectados así como su tratamiento cualitativo; en quinto lugar, la discusión en la que se interpretan los resultados teniendo en cuenta el marco teórico establecido y; por último, las conclusiones y recomendaciones en las que se especifican los nuevos conocimientos y se dan algunas sugerencias a los que trabajarán en futuros estudios.

## Capítulo 1

### Planteamiento del problema

#### *1.1 Contexto*

En el artículo primero de la Ley 115 ó Ley General de Educación del Gobierno de Colombia (1994) se define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes; y se señalan las normas generales para regular el servicio público de la educación el cual debe cumplir una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y la sociedad.

En esta misma Ley se estructura la prestación del servicio educativo de la siguiente manera:

- Educación formal: aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos. Este tipo de educación se organiza en tres niveles: a) preescolar, que comprende mínimo un grado obligatorio, b) educación básica, que se desarrolla en dos ciclos: la educación básica primaria (del grado uno al cinco) y la básica secundaria (del grado seis al nueve) y c) educación media que se desarrolla en los grados 10 y 11 (Congreso de la República de Colombia, 1994, artículo 10).

- Educación no formal: aquella que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados de la educación formal (Congreso de la República de Colombia, 1994, artículo 36).
- Educación informal: se define como todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido proveniente de personas, entidades, medios masivos e impresos, etc. (Congreso de la República de Colombia, 1994, artículo 43).

Por otra parte, la Ley 115 establece que la educación formal debe prestarse en un establecimiento educativo que es definido como toda institución estatal, privada o de economía solidaria organizada con el fin de prestar el servicio público educativo en los términos fijados por la ley, y el cual debe reunir los siguientes requisitos: a) tener licencia de funcionamiento o reconocimiento de carácter oficial, disponer de una estructura administrativa, una planta física y medios educativos adecuados y c) ofrecer un Proyecto Educativo Institucional (Congreso de la República de Colombia, 1994, artículo 138).

Los establecimientos educativos pueden ser de carácter privado; es decir, centros escolares fundados por particulares que ponen su patrimonio y sus recursos, y tienen autonomía para su administración; pero que a la vez deben regirse por la regulación estatal; y de carácter oficial; es decir, instituciones establecidas por el gobierno, en las que la educación es financiada con los recursos del situado fiscal, con los demás recursos públicos nacionales dispuestos en la ley, más el aporte de los departamentos y los municipios (Congreso de la República de Colombia, 1994, artículo 173).

La escuela donde se lleva a cabo la investigación, es un establecimiento educativo de carácter público (oficial o estatal) que se creó en 1996 y en el que se iniciaron procesos de formación en los grados de primero y segundo de primaria. Sin embargo, es en el año 2002 que el centro escolar es fundado como una institución educativa no sólo porque se inauguró una nueva construcción (un bloque de tres pisos, con 18 aulas y unas baterías de baño), sino también porque se empezó a brindar el servicio de básica secundaria.

Esta institución se localiza en el barrio La Gran Colombia, que está ubicado en la zona sur de Sincelejo, una ciudad que se hace parte del departamento de Sucre en Colombia (véase el Apéndice A para Mapas). El barrio en el que se encuentra la escuela está habitado por personas muy pobres que han llegado de otras zonas del país y las cuales han sido desalojadas de sus tierras por grupos armados ilegales colombianos. Es por esto que la institución atiende el mayor número de población escolar desplazada, que se ubica en los estratos sociales uno y dos, que son los más bajos dentro de la escala de clasificación para ubicar el nivel socio- económico de los habitantes en Colombia (los estratos medios son el tres y el cuatro y; los más altos, el cinco y el seis).

Actualmente, el centro escolar ofrece los siguientes niveles de educación: transición (preescolar), aceleración (en el que manejan alumnos extra edad), básica primaria (del grado uno al cinco) y secundaria (básica, del grado seis al nueve; y media, del grado 10 al 11), en los horarios matutino y vespertino; y a él asisten aproximadamente 2.103 estudiantes, tanto de sexo femenino como masculino.

Las edades de los estudiantes oscilan entre los cinco y 20 años y, por lo general, los rangos de edad según los niveles de estudio son los siguientes: de cinco a seis años en preescolar, de seis a 12 años en primaria, y de 12 a 20 años en la secundaria. Esos alumnos están distribuidos en 61 grupos escolares así: 35 en la mañana (cuatro grupos de transición, tres grupos de aceleración, 14 de primaria y 14 de secundaria) y 26 en la tarde (11 de primaria y 15 de secundaria).

La organización es dirigida por un Rector, Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas, y Magíster en Sociología de la Educación; quien tiene a su cargo cuatro personas en el área directiva (dos Coordinadores Académicos, uno para la jornada matutina y otro para la vespertina; y dos Coordinadores de Disciplina, uno para la jornada matutina y otro para la vespertina); cinco personas en el área administrativa (cuatro secretarías y una trabajadora social), seis en el área de intendencia (dos celadores y cuatro señoras que hacen el aseo) y 58 profesores (33 en la jornada de la mañana, y 25 en la de la tarde).

Los profesores están repartidos, por jornadas y niveles de educación, de la siguiente manera: en la jornada de la mañana, cuatro maestros en preescolar, tres en aceleración, 12 en primaria y 14 en secundaria; y en la jornada de la tarde, 13 maestros en primaria y 12 en secundaria.

Los profesores, además, se caracterizan por pertenecer tanto al sexo femenino como al masculino, con edades entre los 35 y 45 años. La mayoría posee título profesional de licenciado y sólo nueve han cursado estudios de especialización. Ninguno de ellos tiene grado de maestría o doctorado. En el caso específico de los profesores de



primaria (25 en total), dos de ellos tienen especialización (uno en trabajo social y otro en educación ambiental), tres son normalistas, y el resto son licenciados.

El centro escolar sigue un modelo pedagógico social – humanista que se enfoca en la formación ciudadana y define su horizonte institucional por medio de la misión y la visión que se encuentran consignadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), de la siguiente manera:

Misión: promover la formación integral de sus alumnos, mediante la práctica de los valores humanos y el desarrollo de competencias básicas, laborales y ciudadanas, para acceder con responsabilidad a la vida social y a niveles superiores de educación. (Institución Educativa de Sincelejo, 2003, p.13)

Visión: convertir a la Institución Educativa en un centro de desarrollo académico, cultural, laboral y social, comprometido y solidario con la formación de ciudadanos competentes, con alta responsabilidad social y humana, constructores de su futuro. (Institución Educativa de Sincelejo, 2003, p.13)

## ***1.2 Definición del problema***

Fullan y Stiegelbauer (1997) plantean que los profesores son un factor importante en el cambio educativo, entendiendo éste como un “proceso dinámico que comprende variables que interactúan para determinar el éxito o fracaso” (p.67), y cuyo propósito es ayudar a “las escuelas a que logren sus objetivos con mayor eficacia, reemplazando algunas estructuras, programas y/o prácticas con otras mejores” (p.24).

Además, los autores señalan que cuando las escuelas llegan a tener normas de mejora continua, los maestros buscan nuevas formas para poner en práctica esos adelantos, pero que esto se ve truncado porque las condiciones de trabajo en la mayoría de las escuelas no son propicias para que ellos mismos prosigan con las innovaciones.

Por ejemplo, uno de los obstáculos con los que se encuentran los docentes es la falta de oportunidad para realizar un trabajo colegiado y, por lo tanto, ellos efectúan su trabajo individualmente alejados de sus colegas; o como plantea Rosenholtz (citado en Fullan y Stiegelbauer, 1997), los maestros se mueven en un contexto más de aislamiento que de diálogo profesional, lo cual a su vez incide en su desarrollo profesional porque los maestros aprenden al azar, no deliberadamente qué y cómo enseñar.

Pero si se tiene en cuenta que la implementación del cambio es una construcción en curso de una realidad compartida entre miembros del grupo por medio de su interacción mutua dentro del programa, se hace necesaria la creación de culturas de colaboración en las que “las relaciones de trabajo en equipo entre los profesores sean espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo, omnipresentes en el tiempo y en el espacio, e imprevisibles” (Hargreaves, 1999, p.218); o de comunidades de práctica (CP) en las que “el aprendizaje no consiste en la adquisición de estructuras, sino en una mayor posibilidad de participación de los aprendices en actuaciones especializadas” (Lave y Wenger, citados en Day, 2005, p.229).

Las investigaciones más recientes en cuanto al desarrollo profesional de maestros y de la importancia del conocimiento explícito, pero sobre todo tácito, que se genera en organizaciones profesionales como las escuelas, sugieren que mucho del conocimiento

que es realmente útil para mejorar el trabajo se da a nivel informal pero colectivo, en esas comunidades de práctica. Esto explicaría en gran parte, según Flores (2004), la causa del fracaso generalizado de modelos industriales de capacitación aplicados a instituciones educativas y a otras organizaciones que realizan trabajo no industrial así como lo relativo a los problemas que se han encontrado en los esquemas actuales de preparación y formación docente continua en Latinoamérica. Al generarse la mayor parte del conocimiento útil a nivel informal y colectivo, y al no existir en las escuelas condiciones que faciliten esta forma de generación de conocimiento y lo hagan explícito para otros maestros; se está perdiendo un recurso importante de formación profesional para los maestros que está disponible en la misma escuela y con sus mismos compañeros.

Sin embargo, apunta Flores (2004), la investigación sobre las condiciones que favorecen o no la existencia de las Comunidades de Práctica (CP) en escuelas y en otros tipos de organizaciones está en un estado muy incipiente, y es así como hay mucho trabajo realizándose actualmente sobre este problema y sobre sus variantes como, por ejemplo, el trabajo sobre comunidades de aprendizaje (CA) de profesores o sobre comunidades profesionales de maestros.

Este trabajo de investigación es parte de un proyecto más amplio llamado “Comunidades de Práctica de Profesores de Escuelas Primarias Públicas” que es dirigido por el Dr. Manuel Flores Fahara del Instituto Tecnológico de Monterrey, y cuyo propósito es conocer cómo la organización de la escuela favorece o limita la formación de comunidades formales o informales que permitan compartir el conocimiento y

experiencias de la práctica de los profesores; para lo cual parte de la idea de que al investigar los contextos de diferentes escuelas, se puede describir, comprender y caracterizar las realidades múltiples e, incluso, establecer comparaciones entre éstas.

En este trabajo, que es un caso dentro el proyecto mencionado anteriormente, debido a que se realiza en el nivel de primaria de una institución educativa pública colombiana, el proceso investigativo se orienta a partir de la siguiente pregunta general: ¿Qué aspectos de la escuela favorecen y/o afectan la formación y funcionamiento de comunidades de práctica de profesores?

### ***1.3 Preguntas Particulares de Investigación***

- ¿Qué tipos de espacios (formales, informales) tienen los profesores de la escuela para compartir sus experiencias?
- ¿Qué percepciones tienen los profesores y el director sobre los espacios (formales, informales) que existen en la escuela?
- ¿Cuáles son los motivos por los que los profesores de la escuela hacen parte de esos espacios?
- ¿Qué tipos de aprendizajes han logrado los profesores en las comunidades de práctica?
- ¿Qué aspectos importantes han surgido en las comunidades de aprendizaje y cuáles de ellos se han puesto en práctica para el desarrollo de la escuela?
- ¿Qué aspectos obstaculizan la formación de comunidades de práctica en la escuela?

- ¿Cuáles son los aspectos que más favorecen la conformación de comunidades de práctica en la escuela?
- ¿Cuáles son las características de las comunidades de práctica de la escuela?
- ¿Qué papel juega el director en la conformación de comunidades de aprendizaje en la escuela?

### ***1.4 Objetivo General***

- Conocer los aspectos de la escuela que favorecen y/o afectan la formación y funcionamiento de comunidades de práctica de profesores.

#### *1.4.1 Objetivos Específicos.*

- Identificar los tipos de espacios (formales, informales) que tienen los profesores de la escuela para compartir sus experiencias.
- Conocer las percepciones que tienen los profesores y el director sobre los espacios (formales, informales) que existen en la escuela.
- Establecer los motivos por los que los profesores de la escuela hacen parte de esos espacios.
- Reconocer los tipos de aprendizajes que han logrado los profesores en las comunidades de práctica.
- Especificar los aspectos importantes que han surgido en las comunidades de aprendizaje y cuáles de ellos se han puesto en práctica para el desarrollo de la escuela.

- Establecer los aspectos que obstaculizan la formación de comunidades de práctica en la escuela.
- Identificar los aspectos que más favorecen la conformación de comunidades de práctica en la escuela.
- Señalar las características de las comunidades de práctica de la escuela.
- Conocer el papel que juega el director en la conformación de comunidades de aprendizaje en la escuela.

### ***1.5 Justificación***

Según Flores (2004), la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) ha detectado que la mayoría de la investigación educativa en México y en Latinoamérica se enfoca en escuelas a nivel superior, principalmente universidades, y en función de la cobertura. En consecuencia, es muy poca la investigación que se hace en educación básica, sobre todo en escuelas primarias públicas que son las que menos recursos tienen y más población atienden.

Con esta tesis, entonces, que hace parte de un proyecto más amplio llamado “Comunidades de Práctica de Profesores de Escuelas Primarias Públicas” que va a ser llevado a cabo en distintas escuelas públicas a nivel básico en diferentes regiones de los países latinoamericanos, se pretende contribuir al desarrollo de la investigación educativa en Latinoamérica y, principalmente, en aquella cuyo objeto de estudio son las comunidades de práctica de maestros en escuelas primarias públicas (CP).

Aunque la generalización no es la preocupación de los que realizan estudios de caso (Merriam, citado en Leithwood, Leonard & Sharrat, 1998); Miles y Huberman (citados en Leithwood et al., 1998) sostienen que no hay una razón teórica por la cual el estudio de caso no pueda ser usado para este propósito. Es por esto que la información resultante de este estudio, que fue obtenida a través de un proceso de investigación sistemático y riguroso, al alimentar el proyecto que ha sido mencionado anteriormente, sirve, a su vez, para que los resultados de ese proyecto sean más confiables.

Es decir, si con este caso (el que se realiza en la institución educativa colombiana) no se podrían generalizar los resultados porque se está estudiando una situación problemática en un contexto determinado; con la relación, sistematización y análisis de los casos hechos por varios estudiantes, que pertenecen a diferentes países latinoamericanos, sí va a ser posible presentar un panorama general de lo que son las comunidades de aprendizaje de maestros en las escuelas primarias públicas de Latinoamérica.

Desde una perspectiva más particular, esta tesis puede ser útil como antecedente de investigación educativa en Colombia sobre las comunidades de práctica de profesores en las escuelas públicas del país para los investigadores educativos, las instituciones actualizadoras de docentes, los administradores educativos, etc., que estén interesados en indagar sobre la problemática y emprender nuevos estudios sobre la misma; ya que las investigaciones sobre comunidades de aprendizaje que han empezado a llevarse a cabo en diferentes ámbitos académicos en Colombia se han enfocado en la formación de comunidades de aprendizaje en redes para la educación virtual (Castaño, 2003), o en la

conformación, planeación y desarrollo de la comunidad de aprendizaje que contribuya a la transformación de las prácticas pedagógicas con soportes en tecnologías de la información y comunicación (Gutiérrez, 2007).

### ***1.6 Beneficios Esperados***

Se espera que la socialización de los resultados de investigación en la comunidad en la que se realizó el proyecto le sirva a los mismos actores (docentes y directores) para reflexionar sobre un tópico del que no tienen conocimientos teóricos, las comunidades de práctica de profesores, pero el cual puede estar presente en su quehacer escolar ya sea bajo la forma de comunidades formales o informales.

Los profesores al reflexionar sobre los resultados de la investigación, en los que van a estar expuestos aspectos como: qué es lo que ellos saben o no sobre el funcionamiento de las comunidades de práctica, cuáles son sus beneficios, cuáles imperan en su institución (formales o informales), qué factores inciden en la formación de esas comunidades, etc., pueden sentirse motivados para mejorar las comunidades, en especial las informales, o de formar otras nuevas con el objetivo de empezar a expandir la red de personas que trabajan en problemas similares y en las que la interacción se puede dar a partir de la puesta en común de lo que llama Schön, el conocimiento tácito en la acción:

El profesional en su práctica diaria hace innumerables juicios de calidad para los que puede establecer unos criterios adecuados y exhibe habilidades de las que no puede fijar las reglas y los procedimientos. Incluso cuando hace un uso



consciente de teorías basadas en la investigación de las técnicas, está dependiendo de reconocimientos, juicios y hábiles actuaciones que son tácitos. (1998, p.56)

Por otra parte, se aspira a que los docentes y directores, al deliberar sobre el significado e importancia que la formación de comunidades de práctica puede tener para su escuela; se motiven a conformar comunidades en las que se involucren diferentes actores, no sólo profesores, para intercambiar experiencias referentes al quehacer educativo, y para empezar incluso, a concebir la transformación de la escuela en sí misma en una Comunidad de Aprendizaje definida como: “El espacio y proceso en el cual directivos, docentes, padres, representantes, alumnos y comunidad están interconectados en una red de relaciones para aprender juntos” (Maldonado, 2005, p.211).

### ***1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación***

La investigación se llevó a cabo durante el primer semestre del año 2008 en una escuela pública de Colombia la cual está ubicada en el departamento de Sucre y más precisamente en la zona urbana de Sincelejo, sector sur, en la parte más extrema del barrio La Gran Colombia.

A pesar de estar subsidiada por el Estado colombiano, la escuela tiene muchas necesidades en cuanto a infraestructura y recursos didácticos para la enseñanza: faltan zonas recreativas, los baños son insuficientes y están en mal estado, las sillas y pupitres no son suficientes para la cantidad de alumnos matriculados, únicamente hay un Video

Beam, un televisor y una grabadora, y sólo en algunos espacios de trabajo se tiene acceso a Internet. Este último, por ejemplo, está limitado a las oficinas del Rector (un computador) y las secretarías (dos computadores), el aula de informática (11 computadores en buen estado) y la sala de profesores (un computador).

Aunque este centro escolar ofrece servicios educativos tanto en el nivel de la primaria como de la secundaria, esta tesis se centra sólo en las comunidades de práctica de profesores de la primaria, en la que actualmente trabajan 12 profesores en la jornada de la mañana y 13 en la de la tarde.

En toda la fase de trabajo de campo, la investigadora interactuó, principalmente, con el Rector, los Coordinadores Académicos, y los docentes de la jornada de la mañana que están a cargo de varios grupos escolares en la primaria (grados primero a quinto, en los que las edades de los niños oscilan entre 6 y 11 años), para poder recabar información por medio de la observación participante, revisión de documentos y las entrevistas cualitativas.

Con respecto a las limitaciones de la investigación, se puede señalar que debido a que la investigadora no labora en la institución, su posición como observadora externa, fue paradójica. Por un lado fue beneficiosa para la recogida de datos porque al no tener una relación directa con la comunidad estuvo más dispuesta a “suspender o apartar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones para interrelacionarse con otros” (Taylor y Bogdan, 1987, p.21); pero por otro lado, fue desventajosa ya que la recolección de datos se tornó un poco difícil en la medida que las personas no tenían tanta confianza para brindarle la información que ella necesitaba.

Otra limitación fue que la disposición de los maestros para colaborar en la investigación estuvo mediada no sólo por sus alta carga de actividades escolares, sino también por una característica que hace parte de la idiosincrasia de algunas ciudades de la costa colombiana: la cultura del incumplimiento. Lo anterior, en consecuencia, afectó un poco el seguimiento del cronograma al realizar el trabajo de campo.

Por último, otro aspecto que causó demoras en la investigación fue el acceso a los documentos públicos porque la organización de la documentación en la institución no está debidamente clasificada y archivada, y porque apenas desde el año pasado se empezó con el proceso de sistematización.

## Capítulo 2

### Fundamentos Teóricos

#### *2.1 Hacia una organización de aprendizaje*

Hargreaves plantea que las exigencias de la postmodernidad entendida ésta como “una condición social que comprende determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales” (1999, p. 65) entre las que se encuentran, por ejemplo, el final de las certezas, la instauración del principio de la acumulación flexible en la economía, la simulación segura, la comprensión del espacio y el tiempo, etc., están afectando la educación y, por ende, a los profesores y las escuelas.

Sin embargo, él afirma que las respuestas que los profesores y escuelas le están dando a las demandas y contingencias del mundo postmoderno son inadecuadas puesto que tratan de aplicar soluciones burocráticas que dejan intactos los sistemas y estructuras de la modernidad, o se anclan en los mitos premodernos del pasado en los que la lealtad vincula a los profesores y a otros, en redes protegidas de objetivos y experiencias comunes. En consecuencia, el carácter anacrónico de la escolarización es cada vez más evidente, ya que “las escuelas siguen siendo instituciones modernistas y, en algunos casos, incluso premodernas, que se ven obligadas a operar en un complejo mundo postmoderno” (Hargreaves, 1999, p.50).

Este autor también señala que las organizaciones escolares con probabilidad de prosperar en el mundo postmoderno no van a ser las organizaciones convencionales y burocráticas (autoritarias y de control) en las que “las estructuras, papeles y

responsabilidades creadas para satisfacer un conjunto de objetivos durante el desarrollo de la organización tienden a solidificarse y a hacerse incapaces de adaptarse a los nuevos objetivos y oportunidades que pudieran surgir” (Hargreaves, 1999, p. 91); sino aquellas organizaciones postmodernas caracterizadas por: “La flexibilidad, adaptabilidad, creatividad, colaboración, orientación positiva hacia la resolución de problemas, el aprovechamiento de las oportunidades, perfeccionamiento continuo, compromiso para maximizar su capacidad de aprender sobre su ambiente y sobre ellas mismas” (p.94).

Por otra parte, Senge plantea que las organizaciones que aspiren a sobrevivir en el contexto actual de la era postindustrial y postmoderna (era del conocimiento) deberán ser organizaciones inteligentes o comunidades abiertas al aprendizaje en las que “la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto” (1998, p.11). Estas organizaciones que aprenden se caracterizan, además, por el dominio de ciertas disciplinas básicas; es decir, por un “corpus teórico y técnico que se debe estudiar y dominar para llevarlo a la práctica” (p.20).

## ***2.2 Disciplinas centrales de una organización que aprende***

Las cinco disciplinas que Senge identifica como claves del aprendizaje organizacional, entendido éste como: “Un proceso que puede liderar un cambio de segundo orden, es decir, un cambio que es el resultado de una evaluación crítica que resalta los valores y los supuestos que guían el comportamiento de los integrantes de la

organización” (Garvin, citado en Paredes, Sunday, Cockrell & Valentine, 1999, p. 134), son, de forma resumida, las siguientes:

- Dominio personal: disciplina del crecimiento y aprendizaje individual que permite aclarar y ahondar continuamente en la visión personal y ver la realidad objetivamente (Senge, 2002).
- Construcción de una visión compartida: disciplina que supone aptitudes para que las personas que integran una comunidad que aprende configuren la imagen del futuro que todos desean crear. Esa construcción se origina a partir de las visiones personales puesto que los individuos con fuerte sentido de dirección personal puede unirse para crear una realidad mental que creen poder alcanzar y de la cual son todos responsables (Senge, 1998).
- Modelos mentales: desarrollar la disciplina de los modelos mentales que son “supuestos hondamente arraigados, generalizaciones, e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el modo y actuar” (1998, p.175), es uno de los retos que afrontan quienes quieren aprender en equipo ya que el problema de los modelos mentales no radica en que sean atinados o erróneos; sino en que permanezcan intactos, porque pueden limitar la capacidad de cambiar a la gente y, por lo tanto, del aprendizaje (Senge, 2002).
- Aprendizaje en equipo: disciplina de la interacción en grupo en la que las personas al utilizar técnicas como el diálogo y la discusión, transforman su criterio colectivo y aprenden a movilizar sus energías para alcanzar metas

comunes y desarrollar una inteligencia y una capacidad mayores que la suma de los talentos individuales de cada miembro del grupo (Senge, 2002).

- Pensar en sistemas: disciplina en la que se aprende a establecer interrelaciones en vez de las concatenaciones lineales de causa – efecto que siempre se tratan de determinar en las situaciones complejas, para ver las estructuras que subyacen a ellas (2002).

Aunque la integración de todas estas disciplinas es crucial para construir organizaciones con capacidad de aprendizaje, Senge (1998) comenta que esto no significa que todas ellas tienen que desarrollarse simultáneamente o en forma secuencial, ya que es la dinámica de cada organización la que va demarcando la forma como se experimentan las diferentes disciplinas.

### ***2.3 La escuela como organización que aprende y como comunidad de aprendizaje***

Giles y Hargreaves (2006) comentan que desde la divulgación del libro de Peter Senge, “La Quinta Disciplina” (1990), no sólo él sino otros escritores han sostenido que las escuelas, en la compleja sociedad del conocimiento, deben convertirse en organizaciones que aprenden o, en otras palabras, en escuelas que aprenden. Para Senge (2002), una escuela que aprende es un terreno común para el aprendizaje en el que todos sus integrantes, individual y colectivamente, reforzarán y ampliarán continuamente su conciencia y sus capacidades a través de la práctica de las cinco disciplinas; y para Mitchell y Sackney (citado en Hargreaves & Giles, 2006) una escuela que aprende sería

aquella cuyos miembros, a través del pensamiento en sistemas, tendrían la capacidad de entender cómo las partes y el todo están interrelacionados y cómo las acciones en un dominio tienen efectos en otro.

El concepto de escuelas que aprenden está relacionado con la noción de la escuela como comunidad de aprendizaje (CA), la cual es definida por Maldonado como: “El espacio y proceso en el cual directivos, docentes, padres, representantes, alumnos y comunidad están interconectados en una red de relaciones para aprender juntos” (2005, p.211). Esta autora agrega que en las escuelas transformadas en CA se promueve el aprendizaje colectivo el cual se orienta hacia el desarrollo del potencial de aprender a aprender bajo un enfoque sistémico y holístico.

Por su parte, Torres puntualiza que una comunidad de aprendizaje es “una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades” (s.f., b, p.1).

Además, Torres (s.f., a) plantea que para transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje es necesario dejar de pensar en las instituciones educativas como tradicionalmente se las ha concebido: como una comunidad escolar. El tránsito de comunidad escolar a comunidad de aprendizaje se concreta en la siguiente tabla.



Tabla 1

*De la comunidad escolar a la comunidad de aprendizaje (Torres, s.f., a, p.3)*

<b>DE</b>	<b>A</b>
<b>Comunidad Escolar</b>	<b>Comunidad de Aprendizaje</b>
Niños y jóvenes aprendiendo	Niños, jóvenes y adultos aprendiendo
Adultos enseñando a niños y jóvenes	Aprendizaje inter-generacional y entre pares
Educación escolar	Educación escolar y extra - escolar
Educación formal	Educación formal, no – formal e informal
Agentes escolares (profesores)	Agentes educativos
Los agentes escolares como agentes de cambio	Los agentes educativos como agentes de cambio
Los alumnos como sujetos de aprendizaje	Alumnos y educadores como sujetos de aprendizaje
Visión fragmentada del sistema escolar	Visión sistémica y unificada del sistema escolar
Planes institucionales	Planes y alianzas inter-institucionales
Innovaciones aisladas	Redes de innovaciones
Red de instituciones escolares	Red de instituciones educativas
Proyecto Educativo Institucional (Escuela)	Proyecto educativo comunitario
Enfoque sectorial e intra-escolar	Enfoque inter-sectorial y territorial
Ministerio de educación	Varios ministerios
Estado	Estado, sociedad civil, comunidad local
<b>Educación permanente</b>	<b>Aprendizaje permanente</b>

En la información presentada en la Tabla 1 se refleja, entonces, la idea de Torres de que la transformación de la escuela en CA “no resulta de la suma de intervenciones aisladas sino de la construcción de planes educativos territorializados” (s.f., a, p.3) lo cual implica la búsqueda y el respeto por lo diverso para crear proyectos educativos y culturales específicos, ajustados a cada realidad y contexto.

#### ***2.4 Las comunidades de práctica en las escuelas como CA***

Un aspecto fundamental para poder transformar la escuela en una organización que aprende y una comunidad de aprendizaje es promover en el centro escolar la formación de comunidades de práctica (CoP).

Según Buysse, Sparkman y Wesley (2003), el término comunidades de práctica está estrechamente asociado al trabajo colectivo de Lave y Wenger (1991), y de Wenger (1998) quienes sugieren que los aprendices, cuando entran a una comunidad, empiezan a realizar actividades periféricas simples, pero luego van legitimando su participación en la medida que ganan conocimiento y aprenden las costumbres y los rituales de la comunidad y se ven a ellos mismos como integrantes de esa comunidad.

Wenger (1998) define las comunidades de práctica como aquellos grupos de personas unidos informalmente por medio de la experiencia compartida y el aprendizaje colectivo. Asimismo, expone que estas comunidades no son simplemente sinónimo de grupo, equipo o red; sino que se caracterizan por la interrelación de tres dimensiones: compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido.

Al hablar de compromiso mutuo, Wenger (1998) hace referencia a que las personas se dedican a realizar ciertas prácticas cuyos significados son negociados entre ellas mismas. Es decir, las personas se integran a una comunidad de práctica no por una categoría social, proximidad geográfica, etc.; sino porque establecen fuertes relaciones en torno a lo que ellas hacen. El compromiso mutuo, por tanto, implica que cada participante contribuya con su experiencia y conocimiento a las prácticas que la comunidad emprende y que, a la vez, sea receptivo a las experiencias y conocimientos de los otros. En estas prácticas en las que los participantes se conectan en formas diversas y complejas, y que no están exentas de conflictos; cada individuo va asumiendo una identidad única que a la vez se va integrando, pero no fusionando u homogeneizando, a las identidades de los otros en el curso de la práctica compartida.

En cuanto a la empresa conjunta, Wenger (1998) plantea que, no obstante toda comunidad de práctica está mediada por condiciones externas (históricas, culturales, institucionales, etc.), que están por fuera de su control; son los miembros de la comunidad los que al responder a esas condiciones pueden configurar su propia práctica. Es por esto que el tipo de iniciativa que puede mantener una comunidad de práctica unida es aquella que no ha sido impuesta, sino que ha sido definida por los participantes en el proceso mismo de buscar una empresa conjunta y, en consecuencia, ha sido el resultado de un proceso colectivo de negociación. Esta negociación colectiva, que no es estática y que no supone una homogenización de las creencias, origina una responsabilidad de todos los participantes hacia la iniciativa común, puesto que implica

que ellos sean los que definan lo que es importante o no para la comunidad, lo que se debe o no hacer, lo que se debe mantener o cambiar, etc.

En lo referente al repertorio compartido, Wenger (1998) expresa que a medida que los integrantes de la comunidad de práctica buscan una iniciativa común, van creando recursos para negociar el significado. Esos recursos o elementos del repertorio pueden ser rutinas, palabras, herramientas, historias, artefactos, gestos, símbolos, acciones, conceptos, etc., que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y los cuales han llegado a ser parte de su práctica. El repertorio incluye además, el discurso por el cual los miembros crean enunciados significativos acerca del mundo, así como los estilos por medio de los cuales ellos expresan sus formas de afiliación y sus identidades como miembros de una comunidad de práctica.

Por último, Wenger (1998) agrega que aunque las comunidades de práctica no son intrínsecamente beneficiosas o dañinas, la interrelación de las tres dimensiones genera una fuerte energía social para crear un contexto para la negociación del significado en la práctica, o en otras palabras, para forjar un proceso en el que las personas experimenten el mundo y su compromiso con él como algo significativo.

Aunque, como se ha expuesto anteriormente, la noción de comunidades de práctica fue usada por Lave y Wenger (1991) para describir la forma en la cual los significados son negociados y examinados en las prácticas de grupos ocupacionales específicos; en el campo de la educación, en palabras de Buysse et al. (2003), las comunidades de práctica se originan como respuesta a las barreras de desarrollo profesional que existían en la cultura de la educación americana y en las instituciones de

educación superior encargadas de la preparación de los profesionales. Entre esas barreras, se mencionan: la naturaleza aislada de la enseñanza, los marcos teóricos pobremente articulados para abarcar las prácticas educativas específicas, la separación entre la investigación y la práctica, etc.

Las comunidades de práctica, consideradas como un modelo para el desarrollo profesional en la literatura de educación docente, son definidas por Buysse et al. (2003) como un grupo de profesionales en busca de una iniciativa de aprendizaje compartida, enfocada comúnmente en un tópico en particular. En esta definición, aclaran los autores, se cuestiona la visión del aprendizaje en la que los investigadores son percibidos como los expertos y generadores de conocimiento, y los profesionales son considerados como principiantes y receptores de conocimiento y se propone una experiencia de aprendizaje en la que ambos grupos contribuyen a la base del conocimiento de la comunidad profesional.

Asimismo, Buysse et al. (2003) señalan que en una comunidad de práctica, idealmente, sus miembros deben hacer uso de la práctica reflexiva entendida ésta como: “El proceso continuo de examinar críticamente las prácticas profesionales presentes y pasadas, como un método para mejorar las prácticas futuras e incrementar el conocimiento” (Laborkey y Han, citados en Buysse et al., 2003, p.267).

Si se tiene en cuenta, como propone Schön (1998), que la práctica profesional se compone tanto de habilidades técnicas (aplicación de una serie de reglas en un problema bien definido con el supuesto de que se puede resolver con una única respuesta) como del arte de la práctica (resolver problemas complejos en situaciones que son únicas o

inciertas), la práctica reflexiva haría posible que los profesionales examinaran los métodos y enfoques cotidianos que utilizan para enfrentar las diferentes situaciones que surgen en la práctica de su profesión, ya que esto les permitiría identificar no sólo aquellos que no son efectivos sino también a reformularlos.

Otros autores como Paredes, Sunday, Crockell, y Valentine (1999) se refieren a las comunidades de práctica como comunidades profesionales en las que se promueve la colaboración entre los diferentes miembros del personal de la escuela para derrumbar las barreras que aíslan a los profesores en su trabajo, para apoyar las prácticas profesionales de mejoramiento y para compartir el nuevo conocimiento y los productos que emergen con el tiempo, con la amplia comunidad educativa, en general. En estas comunidades profesionales, por tanto, el aprendizaje está distribuido entre los diferentes participantes dentro de la comunidad. Estos participantes que tienen diferentes conocimientos, habilidades y experiencias, se transforman a través de sus propias acciones y las de los otros participantes.

Además, Paredes et al. (1999) aclaran que no obstante, la formación de comunidades profesionales depende en parte del compromiso que adquieran los profesionales (entre ellos los profesores) para participar en una comunidad y analizar las observaciones y experiencias de las otras personas, como una forma para refinar continuamente la práctica y contribuir a la base del conocimiento formal; también existen unos factores organizacionales que influyen en el establecimiento de las comunidades profesionales en las escuelas. Entre ellos están: el liderazgo del director, la organización por parte de la institución del trabajo de los profesores, la historia o

cultura organizacional (normas, valores, rituales, historias, etc.) y las prioridades organizacionales.

## ***2.5 Las comunidades de aprendizaje de profesores***

Palincsar, Magnusson, Marano, Ford y Brown (citados en Wesley & Boyse, 2001) señalan que en el campo de la educación, el énfasis ya no está en describir varias comunidades de práctica o comunidades profesionales sino en crear comunidades de aprendizaje con el propósito de mejorar la práctica.

Una de esas comunidades de aprendizaje es la de los profesores, que es definida por Palomares como: “El espacio y el tiempo en el que los educadores de un nivel/grado escolar, una asignatura, de una institución o varias, hablan de su práctica profesional: de sus aciertos y logros, de sus preocupaciones y dudas, intercambiando lo que cada uno sabe y sabe hacer” (s.f., p.9). Con estas comunidades, agrega Palomares (2002), se van imponiendo formas de organización en la docencia que, sin restarle valor a los esfuerzos individuales, plantean la necesidad de encuentros sistemáticos. Estos encuentros, a su vez, se van convirtiendo en comunidad de intereses para el conjunto de profesores participantes, en un equipo de trabajo y en una alternativa para promover la actualización docente.

Las comunidades de aprendizaje de profesores, entonces, se pueden considerar, en palabras de Palomares (s.f.), como una estrategia que puede impulsar el trabajo colegiado de los maestros en torno a su quehacer docente cotidiano, para revertir la tendencia del aislamiento profesional en el que el profesor valida un espacio personal

donde ejerce su autonomía con respecto a los demás profesores y en el que delimita su práctica ante las autoridades educativas, colegas, alumnos y padres de familia.

Desde esta perspectiva, las comunidades de aprendizaje de profesores se pueden asociar al término definido por Hargreaves (1999, pp. 218- 219) como culturas de colaboración o colegialidad en las que las relaciones de trabajo en equipo entre los profesores tienden a ser:

- Espontáneas: surgen de los mismos docentes, en cuanto grupo social.
- Voluntarias: surgen del valor que los profesores les reconocen y no de una imposición administrativa.
- Orientadas al desarrollo: los profesores actúan juntos, sobre todo para desarrollar sus propias iniciativas o para trabajar sobre otras apoyadas o impuestas desde afuera con las que se comprometen.
- Omnipresentes en el tiempo y en el espacio: no están clara ni estrictamente reguladas.
- Imprevisibles: como los docentes juzgan y controlan lo que hacen, los resultados de la colaboración son inciertos y no pueden preverse con facilidad.

Sin embargo, como plantea Palomares (2002), las comunidades de aprendizaje de profesores que, en lo posible, deben constituirse como ambientes abiertos e informales donde los docentes hablan de sus problemas y éxitos cotidianos, son concebidas por algunos de ellos como requerimientos administrativos y espacios de asistencia obligatoria y no como auténticos ámbitos de reflexión, especialmente cuando los espacios para el intercambio de experiencias docentes se circunscriben a las reuniones



del Consejo Técnico, a las reuniones de academias de profesores por asignatura, a los cursos de actualización obligatorios, entre otros.

Hargreaves, por su parte, apunta a que las culturas de colaboración si se revisan desde una perspectiva micro política “se derivan del ejercicio del poder de los administradores conscientes de su control en la organización” (p.216); y que , por lo tanto, la colaboración entre profesores puede adoptar la forma de colegialidad artificial, entendida ésta como “una simulación administrativa segura de colaboración” (p.222).

Según Hargreaves (1999, pp. 221 – 222), la colegialidad artificial se caracteriza por ser: a) reglamentada por la administración: los docentes trabajan juntos por una imposición administrativa, b) obligatoria: los maestros actúan juntos en situaciones impuestas de apoyo a los compañeros y planificación cooperativa, c) orientada a la implementación: se exige o persuade a los profesores para que trabajen juntos a fin de implementar lo ordenado por otros, d) fija en el tiempo y espacio: se ejerce en determinados lugares y en momentos concretos y e) previsible: está diseñada para que sus resultados puedan ser vistos con anticipación en un grado relativamente elevado.

Por último, ante la posibilidad de que las comunidades de aprendizaje de maestros y las culturas de colaboración se conviertan en colegialidad artificial, es cada vez más necesario que en las escuelas se transforme: “La cultura organizacional individual, lineal y autoritaria, por otra de carácter circular en la que los propósitos comunes en un proyecto institucional sean el factor de integración de la diversidad cultural e ideológica que caracteriza a cualquier grupo” (Palomares, s.f., p.1).

## Capítulo 3

### Metodología

#### *3.1 Enfoque metodológico*

El enfoque cuantitativo de investigación, en palabras de Hernández, Fernández y Baptista, “usa la recolección de datos para comprobar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (2006, p.5), mientras que el enfoque cualitativo “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p. 8).

Bonilla y Rodríguez (1997) señalan que desde el enfoque cuantitativo, la realidad social es definida como si fuera exterior al individuo, visualizada como un orden social similar al orden natural; y desde el enfoque cualitativo, la realidad social es conceptuada desde una perspectiva cultural; es decir, vista como el resultado de un proceso interactivo en el que participan los miembros de un grupo para negociar y renegociar la construcción de esa realidad.

Si se tiene en cuenta que la pregunta de investigación, ¿Qué aspectos de la escuela favorecen y/o afectan la formación y funcionamiento de comunidades de práctica de profesores?, está enmarcada en una realidad cultural; y que en la investigación no se persigue evaluar el desempeño de los maestros en los colegios, ni utilizar técnicas estadísticas para analizar la información referente a los aspectos que

afectan o no las comunidades de práctica de profesores , el enfoque de investigación elegido es el cualitativo.

Por último, si se considera que las escuelas (organizaciones escolares) desde una perspectiva cultural pueden definirse como “artefactos simbólicos que se construyen desde la experiencia subjetiva cuyo funcionamiento es dinámico puesto que está condicionado por el entorno” (Nieto, 2003, p.11) y que la metodología cualitativa “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987, p.19), el enfoque cualitativo, entonces, va a permitir describir en detalle las comunidades de aprendizaje de profesores a partir de la percepción que tienen los maestros de su propio contexto.

### ***3.2 Método de recolección de datos***

#### *3.2.1 Método.*

Stake (1999) plantea que una investigación con estudio de casos es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.12); y Salkind (1999) agrega que el estudio de casos es un método empleado para estudiar un individuo, un grupo, una comunidad o una institución en un entorno o situación único y de una forma lo más intensa y detallada posible.

Por su parte, Muñoz y Muñoz (2000) no sólo exponen que el objetivo fundamental del estudio de casos es llegar a la comprensión de la particularidad del caso

en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que lo componen y las conexiones entre ellas para formar un todo (dimensión holística), sino que también presentan las funciones que cumple el estudio de casos. Algunas de ellas son: a) proporcionar descripciones abiertas sobre realidades múltiples, b) fomentar la comprensión de fenómenos y hechos sociales y c) facilitar la comprensión del objeto de estudio a través de la búsqueda de información desde diferentes perspectivas.

Los conceptos desarrollados anteriormente, encierran los fundamentos para señalar que el método utilizado para la recolección de datos fue el estudio de casos ya que en esta investigación se buscó conocer un fenómeno determinado, los aspectos que favorecen y/o afectan la formación y funcionamiento de comunidades de práctica de profesores, en una situación geográfico-temporal concreta y teniendo contacto con grupos naturales dentro de su propio contexto de ubicación.

Es decir, el estudio se llevó a cabo durante el primer semestre del año 2008 en una escuela pública ubicada en Sincelejo, una ciudad de un país latinoamericano, Colombia, donde la investigadora interactuó principalmente con los Coordinadores y docentes de la primaria (grados uno a cinco), y el Rector de la institución educativa, para tratar de conocer cómo la organización de esta escuela, en particular, promueve o limita la formación de comunidades formales o informales que permitan compartir el conocimiento y experiencias de la práctica de los profesores.

Dado que la definición de método en sí misma hace alusión a la realización de un proceso por etapas, no necesariamente de forma lineal sino también de forma simultánea y en el que se ha de permitir la suficiente flexibilidad para dar cabida a los diferentes

contenidos que el propio caso genera (en concordancia con el enfoque que lo orienta, que es el cualitativo); el proceso para desarrollar este estudio de casos se estructuró de la siguiente manera:

En una primera etapa, se fueron realizando simultáneamente: a) la aproximación a la institución educativa, objeto de estudio, y su contexto, b) la definición del tema, del problema, de las preguntas y de los objetivos de investigación, y c) el inicio de la búsqueda de antecedentes sobre las comunidades de práctica de profesores.

En una segunda etapa, se empezaron a hacer algunas observaciones sobre la escuela misma y las comunidades formales de profesores en ella, y se efectuó el proceso de revisión de la literatura para configurar el marco teórico con el que se sustenta conceptualmente la investigación y con el que se orientó, posteriormente, la interpretación de los resultados del estudio.

En una tercera etapa, se llevó a cabo completamente el trabajo de campo en la institución educativa, objeto de estudio, en el que se utilizaron como técnicas de recolección de datos la observación participante, la revisión de documentos y la entrevista cualitativa, que van a ser detalladas más adelante.

En una cuarta etapa, se presentaron el análisis y la interpretación de resultados, y las conclusiones de la investigación.

### *3.2.2 Técnicas, instrumentos y procedimientos para recolectar los datos.*

A diferencia de los datos cuantitativos que son numéricos, Bonilla (citada en Bonilla y Rodríguez, 1997) expresa que los datos cualitativos consisten en descripciones

detalladas de situaciones, eventos, e interacciones; e incluso de citas textuales de la gente sobre sus experiencias, apreciaciones, etc. Para tener acceso a este tipo de aspectos que les permiten a los investigadores captar lo que saben las personas y comprender las perspectivas desde las cuales ellas interpretan su mundo, ellos pueden recurrir a ciertas técnicas de recolección de datos como la observación participante, la revisión de documentos y la entrevista cualitativa.

La observación participante que es definida como una técnica que ayuda a “acceder al conocimiento cultural de los grupos a partir de registrar las acciones de las personas en su ambiente cotidiano” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p.118) y la cual “involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en su propio contexto” (Taylor y Bogdan, 1987, p.32) fue empleada en esta investigación con el fin de: a) describir la escuela y el ambiente escolar, b) especificar las características de directivos, profesores y alumnos, c) detallar los tipos de interacciones en las comunidades de práctica de profesores (reuniones formales e informales), y d) describir las actitudes de las personas que fueron entrevistadas. El instrumento que se empleó para registrar los aspectos mencionados anteriormente fue la guía de observación (véanse el Apéndice B para Formato de guía de observación, y el Apéndice C para Evidencias de observación).

Para poder lograr los fines de la observación; en primer lugar, fue necesario establecer contacto con el “portero de la organización” (Becker, 1970; citado en Taylor y Bogdan, 1987), es decir con el responsable de la institución educativa, que en este caso es el Rector, para obtener el permiso de hacer la investigación en la escuela.

Después de tener la aprobación del Rector, éste se encargó de relacionar a la investigadora con el Coordinador Académico de la jornada vespertina para que le administrara la información que la investigadora le solicitara así como de presentar a éste último ante los otros actores de la institución que forman parte del Consejo Académico (Consejo Técnico), en la sesión que se efectuó en marzo, para explicarles su presencia en la institución.

Esta reunión fue importante, no sólo porque se realizó la primera observación de un espacio formal de reunión de profesores (véase el Apéndice C para Evidencias de observación, particularmente, la sección tres), sino también porque se detectó que tanto el Coordinador Académico de la tarde como la representante de los profesores de primaria de la jornada matinal podían ser informantes clave. El contacto con estas dos personas fue fundamental ya que ambos accedieron a ser entrevistados y permitieron a la investigadora observar otros dos espacios formales (Véase el Apéndice C para Evidencias de observación, particularmente la sección tres): la reunión de profesores del Departamento de Humanidades, en la que participan dos profesores de primaria, y la Comisión de evaluación en la que se reúnen los directores de grupo de primaria.

A medida que se fueron realizando las observaciones y registrando lo observado en las guías diseñadas para ello; también se empezó a hacer la revisión de documentos, la cual se empleó básicamente para a) conseguir información relevante sobre la escuela como su historia, misión, visión, etc., y así tener más elementos para especificar y comprender el contexto de la investigación, y b) tener pruebas empíricas (circulares y actas) con las que se pudiera verificar la existencia de comunidades de práctica formales

y/o informales en la escuela, y la dinámica de trabajo en esas comunidades (véase el Apéndice D para Documentos organizacionales).

En la investigación, además, se hizo uso de la entrevista cualitativa (abierta y personal) que es definida como una “conversación o intercambio verbal cara a cara, que tiene como propósito conocer en detalle lo que piensa o siente una persona con respecto a un tema o una situación particular” (Maccoby y Maccoby, citado en Bonilla y Rodríguez, 1997, p.93), para conocer los aspectos de la escuela que favorecen y/o afectan la formación y funcionamiento de comunidades de práctica de profesores.

Debido a que la entrevista cualitativa, según Patton (citado en Bonilla y Rodríguez, 1997), puede tomar la forma de entrevista semi estructurada con una guía en la que el investigador ha definido previamente una serie de tópicos y sus respectivas preguntas abiertas; pero en la que además, el entrevistador es libre de dirigir las preguntas de manera que crea conveniente e, incluso, de formular otras preguntas (emergentes) para propiciar que los entrevistados expresen su perspectiva personal sobre el tema; en cada una de las entrevistas realizadas, se utilizó como instrumento de recolección de datos, una guía de entrevista.

Aunque el diseño original de las guías de entrevistas tanto para directores como docentes fue elaborado por el asesor titular del proyecto “Comunidades de Práctica de Profesores de Escuelas Primarias Públicas” (véase el Apéndice E para Guías originales de entrevistas a directores y profesores), la investigadora hizo algunas variaciones en el inicio del formato de cada una de las guías para ajustarlas al perfil de cada uno de los entrevistados (véase el Apéndice F para Guías de entrevistas).



Como la aplicación de los instrumentos se planeó para llevarse a cabo en cuatro semanas, en la primera semana se entrevistó a un Coordinador Académico; en la segunda, al Rector; en la tercera, a una profesora representante de los docentes de primaria en el Consejo Académico y; en la cuarta, a otra profesora de español. Todas las entrevistas se realizaron dentro de la institución (oficinas y sala de profesores) y en los horarios escogidos por los participantes, además de ser registradas en grabadoras de sonido, con el permiso de los entrevistados.

Para finalizar, las cuatro entrevistas se transcribieron (Véase el Apéndice G para Transcripción de entrevistas), ya que la información que se obtuvo en ellas fue clave para desarrollar otras de las fases de esta investigación: el análisis y la interpretación de resultados.

### ***3.3 Participantes***

Como esta tesis se enfoca sólo en las comunidades de práctica de profesores de la primaria, en la que actualmente trabajan 12 profesores en la jornada de la mañana y 13 en la de la tarde; la población está constituida por 30 personas: 25 docentes de primaria, dos Coordinadores Académicos, dos Coordinadores de Disciplina y el Rector.

La muestra, a su vez, está formada por cuatro personas que fueron seleccionadas por medio de un muestreo con base en un propósito que se caracteriza por no centrarse en “la determinación de muestras probabilísticas sino en la selección de casos con abundante información para estudios detallados” (Patton, citado en McMillan y Schumacher, 2005, p.406). Por lo tanto, para acceder a esa información, “el investigador

busca informantes clave, grupos, escenarios o acontecimientos para estudiarlos”

(McMillan y Schumacher, 2005, p.407).

Las personas que formaron parte de la muestra se seleccionaron por el conocimiento que tienen de la organización escolar, por las diferentes funciones que desempeñan dentro de la institución, lo cual es clave para entender las interacciones que se dan en las comunidades de práctica en la escuela, y por su disposición a participar en el estudio. Esas personas fueron:

- El Rector: tiene 50 años, es Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas, y Magíster en Sociología Educativa, se desempeñó como docente y Coordinador Académico durante siete y 15 años respectivamente en un colegio de Sincelejo, y hace cinco años que ocupa el cargo de Rector en la institución educativa, objeto de estudio. Además, fue el encargado de presentar al investigador ante el Consejo Académico que está conformado por el Rector, los Coordinadores Académicos y de Disciplina de ambas jornadas (matutina y vespertina), la trabajadora social, un representante de los profesores por cada uno de los niveles de estudio (preescolar, aceleración, primaria y secundaria), y dos jefes por cada una de las áreas (humanidades, ciencias sociales, matemáticas, ciencias naturales y educación física), uno de la jornada matutina y otro de la vespertina.
- El Coordinador Académico de la jornada de la tarde: tiene 28 años, es Licenciado en Biología, actualmente está realizando una especialización en Investigación Educativa, se desempeñó como docente durante siete años y hace dos años que ocupa el cargo de Coordinador en la escuela. Él se convirtió en la

persona con la que la investigadora tuvo comunicación durante todo el tiempo que se llevó a cabo el trabajo de campo, lo cual facilitó que éste último pudiera asistir a otras dos reuniones formales en las que participaron profesores de la primaria.

- Dos profesoras de la primaria, de la jornada de la mañana: una de ellas tiene 22 años, es normalista, enseña español e inglés en los grados de cuarto y quinto, es la representante de los docentes de primaria en el Consejo Académico, y hace cuatro años que trabaja en la escuela. Esta docente fue identificada como informante clave en la reunión del Consejo Académico y fue la encargada de contactar a la investigadora con otra profesora de primaria que estuviera dispuesta a ser entrevistada. La otra docente tiene 44 años, es Licenciada en Educación Infantil, enseña español en los grados primero y segundo y hace tres años que trabaja en la institución.

## Capítulo 4

### Análisis de resultados

A diferencia del análisis de datos cuantitativos cuyo proceso es “bastante estandarizado” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.623), el análisis cualitativo no es predeterminado ya que “más que seguir una serie de reglas y procedimientos concretos sobre cómo analizar los datos, el investigador construye su propio análisis” (Coleman y Unrau, citados en Hernández et al. 2006, p.624). Teniendo en cuenta lo anterior, el proceso que se llevó a cabo para analizar los resultados, el cual abarca la organización y el tratamiento cualitativo de los datos colectados, fue el siguiente:

- De cada una de las preguntas de investigación (véase el capítulo 1, numeral 1.3) se derivó una categoría de análisis. Esta categoría se escribió entre paréntesis al final de cada una de las preguntas que se encuentran organizadas, más adelante, en tablas.
- Cada una de las preguntas formuladas en las entrevistas hechas a los profesores y los directores (Rector y Coordinador Académico) se relacionó, por lo menos, con una pregunta de investigación y su categoría. Lo anterior no se aplicó a las preguntas de las entrevistas de los profesores de la segunda sección, relativas a la existencia de espacios informales (de la 15 a la 21), que no fueron contestadas por los docentes, ya que estos expresaron que en la institución no existían grupos informales de profesores.

- Se tomó como unidad de análisis la intervención completa de los entrevistados que está redactada en varios párrafos. En cada una de los párrafos se resaltó con negrilla la información que está directamente relacionada con la categoría derivada de cada pregunta de investigación. Además, se escribieron entre paréntesis otros datos que no guardaban una relación directa con la categoría y pregunta formulada en la tabla asignada para ello, pero sí con otras categorías.
- Al final de cada tabla, que integra los resultados referentes a cada una de las preguntas de la investigación, se hizo una síntesis de ellos y, después, se comparó la respuesta dada por las diferentes fuentes (entrevistados) con los datos obtenidos a través de otros instrumentos como la guía de observación y la revisión de los documentos organizacionales. Esta comparación se hizo únicamente en los casos específicos en los que se pudiera contrastar la información. También se resumieron los datos importantes que no guardaban una relación directa con la categoría y pregunta formulada en la tabla asignada para ello, para luego ser integrados a las preguntas de investigación correspondientes.

En el Apéndice H se muestran, de forma detallada, los elementos que hacen parte del proceso que se explicó anteriormente.

Por último, se presentan unos modelos gráficos para mostrar las relaciones entre las categorías y la información relevante asociada a ellas.

#### 4.1 Análisis de los resultados por preguntas de investigación y categorías

Tabla 2

*Integración de los resultados correspondientes a la primera pregunta de investigación*

1. ¿Qué tipos de espacios (formales, informales) tienen los profesores de la escuela para compartir sus experiencias?  <b>(Categoría 1: Tipos de espacios existentes en la escuela para que los profesores compartan experiencias)</b>		
Preguntas de las entrevistas relacionadas con la categoría.	Respuestas de los entrevistados	
Pr. /1. ¿Existen en la escuela espacios de profesores para compartir sus experiencias?	<p style="text-align: center;"><b>Profesor 1</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Sí se tienen espacios</b> para compartir las experiencias que se tienen en el aula, o sea espacios académicos. Por ejemplo, hay un espacio en la semana, los departamentos de áreas donde miramos conflictos buscamos solución a ellos. Se llaman <b>departamentos académicos</b> y yo estoy en el área de</p>	<p style="text-align: center;"><b>Profesor 2</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Sí existen</b>, por ejemplo, las reuniones por <b>departamentos académicos, la reunión mensual de los directores de grupo, el Consejo Académico y comités de actividades.</b></p>

	<p>humanidades. Cada departamento se reúne cada ocho días. También tenemos <b>reuniones de departamento por área con los docentes de la tarde</b>, pero éstas se hacen una vez al mes.</p> <p>Además, también está el <b>Consejo Académico (Consejo Técnico)</b> en el que participan cada uno de los jefes de área de las dos jornadas y los representantes de primaria y secundaria, de las dos jornadas, y la representante de preescolar.</p> <p>Entonces, yo que soy representante de la primaria de la jornada de la mañana, junto con los jefes de área <b>planeamos una reunión con los docentes de la primaria de la mañana</b> y les (exponemos lo que se trató en el Consejo Académico).</p> <p>También tenemos una</p>	
--	--	--

	<p><b>reunión mensual en la que estamos solamente los directores de grupo de la primaria de la mañana,</b> el Coordinador de Disciplina y el Académico en la que (se pone en común lo que se está desarrollando en cada área, y se comparten problemas, propuestas, se dan avisos, se entregan informes, se evalúan a los estudiantes...).</p> <p>También están <b>los Comités de actividades</b> que se forman a partir de las decisiones que se toman en las diferentes reuniones.</p>	
<p>Pr. /2. ¿De qué tipo son esos espacios: formales o informales?</p>	<p><b>Profesor 1</b></p> <p>Diría que <b>formales,</b> es decir, <b>obligatorios porque es una norma dada por la institución,</b> por ejemplo, que los departamentos académicos se</p>	<p><b>Profesor 2</b></p> <p>Son <b>de tipo formal</b> ya que hay unas fechas, horarios, etc. que son <b>determinados por los coordinadores, el Rector, o lo jefes de área</b> (para que los docentes</p>



	<p>reúnan cada ocho días, que el Consejo Académico se realice una vez al mes, etc.</p> <p>Por otra parte, en la escuela <b>no existen espacios informales</b> porque realmente (nosotros los profesores de primaria no tenemos tiempo para crear grupos de trabajo, estudio, etc. diferentes a los que conformamos) porque son establecidos por la institución, (ahí es donde nosotros compartimos las experiencias y conocimientos, tratamos los problemas, organizamos actividades, lo cual es fundamental para nuestra práctica docente). Es que es muy difícil, tener otros espacios, porque (los profesores de primaria no tenemos horas libres), salimos de una clase y entramos a</p>	<p>puedan reunirse y hablar sobre lo que sucede en su práctica docente, evaluar a los estudiantes, planear eventos culturales, etc.).</p> <p>Con respecto a los informales, <b>no existen espacios informales</b>, es decir, que nosotros creemos porque la idea sale de nosotros, (porque a duras penas podemos asistir a los espacios de reunión que ya están designados por la institución).</p> <p>Tanto es así que los profesores de primaria ya ni nos encontramos en los descansos porque los horarios son diferentes y algunos hasta están encargados de los turnos de disciplina en los descansos.</p> <p>Entonces, tampoco podemos reunirnos en la sala de profesores de forma espontánea para abordar temas que a todos nos pueden</p>
--	--	---

	la otra, y las horas en las que no dictamos clase las dedicamos a las reuniones formales, a atender padres y estudiantes.	interesar, porque (no tenemos horas libres), mientras que los docentes de secundaria sí.
--	---	--

Los profesores afirman que existen espacios de profesores para compartir sus experiencias, pero que estos espacios son solamente de tipo formal, es decir, asignados por la institución. Entre ellos se encuentran: los Departamentos Académicos, la reunión mensual de directores de grupo, el Consejo Académico (Técnico) y los comités de actividades.

La existencia de estos espacios se puede verificar con la observación realizada a la Reunión del Consejo Académico (Consejo Técnico), la Reunión del Departamento de Humanidades, la Comisión de evaluación y promoción (véase la evidencia 5, registrada en el Apéndice C), la copia de las actas que se redactaron en cada uno de estos encuentros y las circulares en las que se les informa a los docentes las decisiones tomadas en el Consejo Técnico, y las actividades que deben realizar los docentes al finalizar el periodo (véase el Apéndice D para Documentos organizacionales).

De la respuesta dada por los docentes se puede inferir, además, que los espacios formales son utilizados, por lo general, para compartir conocimientos e información relacionada con la vida de la institución y, para discutir sobre dificultades que se generan en la práctica educativa con el fin de darles solución, y que una de las finalidades específicas de uno de esos espacios formales, Consejo Académico, es

socializar entre los docentes el conocimiento generado en él (esta respuesta se relaciona con la Categoría 2: Percepción de varios actores educativos sobre los espacios formales).

Los profesores también expresan algunas de las razones por las que no se forman espacios informales, entre las que sobresalen: el exceso de actividades que tienen los profesores de primaria en su quehacer diario y la falta de horas libres (falta de tiempo) para reunirse espontáneamente, por ejemplo, en la sala de profesores (esta respuesta se relaciona con la categoría 6: Aspectos que obstaculizan la formación de comunidades de práctica).

Tabla 3

*Integración de los resultados correspondientes a la segunda pregunta de investigación*

2. ¿Qué percepciones tienen los profesores y el director sobre los espacios (formales, informales) que existen en la escuela?  <b>(Categoría 2 : Percepción de varios actores educativos sobre los espacios formales)</b>		
Preguntas de las entrevistas relacionadas con la categoría	Respuestas de los entrevistados	
Pr. /3. ¿Qué percepciones tienen los profesores de	<b>Profesor 1</b>  <b>Son espacios en los que se puede buscar la solución a las</b>	<b>Profesor 2</b>  <b>Para muchos de nosotros esos espacios son importantes</b>

<p>este espacio? (espacio formal)</p>	<p><b>distintas dificultades que se presentan en nuestro proceso de enseñanza y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes,</b> en los que podemos enriquecer nuestra experiencia como docentes porque <b>pensamos en estrategias que podemos utilizar en nuestras clases y así ayudar a los alumnos.</b></p>	<p>porque antes no teníamos un tiempo, dado por la institución, en los que uno pudiera enterarse de cómo va la institución, de cuáles son los derroteros a seguir en todo lo referente a los aspectos académicos. Por ejemplo, cuando la representante de área y la representante de la primaria se reúne con los docentes de primaria, <b>uno puede exponer las inquietudes que uno tiene, digamos de problemas en la lecto-escritura de los niños, los analizamos y unificamos criterios para tratar los problemas.</b></p> <p>Pero claro, también <b>están los que no les gusta reunirse, los que van a las reuniones porque tienen que estar,</b> porque en el acta van aparecer sus nombres.</p>
<p>Pr. /5. ¿Cuál es su percepción del</p>	<p><b>Rector</b> El Consejo Académico</p>	<p><b>Coordinador Académico</b> Las reuniones del Consejo</p>

<p>Consejo Técnico mensual como espacio de reunión de los profesores?</p>	<p>como instancia suprema de la dirección curricular debe ser un espacio de privilegio para sus miembros. Allí uno hace escuela, <b>allí uno aprende a través del intercambio con los compañeros y allí deben estar los verdaderos líderes pedagógicos de la institución, ese es un espacio valioso para el mejoramiento de la academia.</b></p> <p>Agrego algo, una de las primeras resoluciones internas que salen de la Rectoría es la conformación del Consejo Académico y lo instalamos formalmente a principio de año, allí lo primero que hago yo es referirme a las funciones del Consejo, pero <b>a pesar de que se da una orientación clara sobre el papel que cumple el Consejo Académico dentro de la</b></p>	<p>Académico que se realizan mensualmente y las preside el rector y estamos los Coordinadores Académicos de ambas jornadas, los de Disciplina de ambas jornadas, los jefes de área y un representante de cada nivel preescolar, primaria, y secundaria, son el <b>espacio propicio para mantener la fluidez en la comunicación entre los diferentes estamentos porque allí debatimos los temas más trascendentes en cuanto a la parte académica</b> y esto, a su vez, es llevado por los docentes que participan en él a cada una de las reuniones de área.</p> <p>Veó también que tanto <b>los docentes como los jefes de área participan activamente, no asisten al Consejo por obligación.</b> Los jefes de área vienen desempeñando esta función desde el año pasado y ellos se han mantenido allí. En</p>
---	---	--

	<p><b>institución y los miembros al interior dentro y fuera del Consejo le encontramos como debilidad que a muchos compañeros les falta liderazgo.</b></p> <p>Resultaría contradictorio que los miembros del Consejo Académico, entre ellos los docentes, estén mal informados, menos actualizados, que un maestro común y corriente, cuando ellos tienen el privilegio de recibir de primera mano las informaciones más actualizadas del momento y tienen la oportunidad de estudiarlas. Pero, entonces, <b>algunos no participan y asisten allí como por asistir y no llevan las decisiones del Consejo, de lo que se debate allí, al resto de los compañeros y menos a la clase.</b></p>	<p>cada oportunidad, los Coordinadores y el Rector estamos haciendo referencia a la importancia de hacer parte del Consejo Académico, de tal forma que <b>percibo que ellos han estado participando todo este tiempo en la toma de decisiones.</b> Obviamente que nosotros los directivos llevamos las propuestas y allí se hacen los ajustes pero en algunas situaciones ellos también ellos llevan las propuestas.</p>
--	---	--

Se pueden clasificar las percepciones de los diferentes actores educativos sobre los espacios formales, entre ellos el Consejo Académico, en dos tipos de apreciaciones: positivas y negativas.

Por ejemplo, las profesoras consideran que los espacios asignados por la institución para reunirse son importantes porque en ellos los docentes pueden poner en común los problemas que enfrentan en el proceso de enseñanza aprendizaje y buscar estrategias que ayuden a mejorar el aprendizaje de los alumnos. No obstante, una de ellas también opina que algunos maestros asisten a las reuniones programadas por obligación.

Con respecto al Consejo Académico, el Coordinador tiene una visión totalmente positiva de este espacio formal puesto que él estima que es el lugar donde se debaten los temas académicos entre los diferentes estamentos, se toman decisiones que luego socializan entre otras instancias; y se da una participación activa de los docentes y jefes de área que tienen voz en la toma de decisiones y que asisten por su interés y no por obligación.

El Rector, por el contrario, aunque de manera general expresa de forma positiva una concepción ideal de lo que debe ser el Consejo Académico como un espacio valioso para el mejoramiento de la Academia del que deben hacer parte los líderes pedagógicos de la institución, se centra más en los aspectos negativos que observa en el desarrollo del mismo como: la falta de liderazgo de los docentes que lo conforman, la actitud de acatamiento de los docentes para asistir a la reunión y la falta de socialización de lo que

allí se trata y decide, por parte de los participantes, entre los otros actores de la comunidad educativa.

Tabla 4

*Integración de los resultados correspondientes a la tercera pregunta de investigación*

3. ¿Cuáles son los motivos por los que los profesores de la escuela hacen parte de esos espacios?		
<b>(Categoría 3: Motivos por los que los docentes participan en los espacios formales)</b>		
Preguntas de las entrevistas relacionadas con la categoría	Respuestas de los entrevistados	
Pr. /4. ¿Cuál es la motivación para pertenecer a este espacio? (espacios formales)	<p><b>Profesor 1</b></p> <p><b>Enriquecer mi labor como docente.</b> Uno como docente no lo sabe todo. Por ejemplo, hay casos en que uno no sabe qué hacer pero los compañeros de al lado nos pueden brindar alternativas que nos sirven para mejorar.</p>	<p><b>Profesor 2</b></p> <p>El amor que le tengo a los niños, como en estos se comentan los problemas de los alumnos, <b>yo siento que voy a poder tener más herramientas para ayudarlos en lo académico, pero también en lo afectivo</b> porque ellos son niños desplazados y viven en situaciones difíciles, y su calidad de vida es muy baja.</p>



<p>Pr. /5. ¿Se siente a gusto y en confianza? (espacios formales)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Profesor 1</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Yo pienso que sí, bueno,</b> me voy a referir a los docentes que vamos a las reuniones de departamento, porque como <b>estamos trabajando en la misma área hay interés por saber cómo desarrolla una compañera un tema determinado, o cómo soluciona problemas que son comunes a todas con respecto a la disciplina de los estudiantes.</b> Además, todos dan sus puntos de vista, <b>no hay temor a ser criticados.</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Profesor 2</b></p> <p>Bueno... no podría responder con seguridad esta respuesta. <b>Yo sí me siento a gusto y en confianza</b> porque como lo había expresado antes quiero mucho a los niños y entonces <b>todo esfuerzo que hagamos en conjunto</b> por el bien de ellos para mí es satisfactorio.</p>
---	---	---

En términos generales, los motivos por los que los docentes se hacen parte de los espacios formales son:

- Para tener herramientas que los ayuden a mejorar tanto su labor docente como los aspectos académico y disciplinar de los alumnos (motivaciones pedagógicas).
- Para tener herramientas que los ayuden a resolver los problemas afectivos de sus alumnos (motivaciones afectivas).

- Por la oportunidad de trabajar en equipo con otros docentes y así poder compartir de forma crítica y respetuosa diferentes puntos de vista (motivaciones interpersonales).

Tabla 5

*Integración de los resultados correspondientes a la cuarta pregunta de investigación*

4. ¿Qué tipos de aprendizajes han logrado los profesores en las comunidades de práctica? <b>(Categoría 4: tipos de aprendizajes logrados por los profesores en las comunidades de práctica)</b>		
Preguntas de las entrevistas relacionadas con la categoría	Respuestas de los entrevistados	
Pr. /6. ¿Qué aprendizajes importantes han logrado de sus compañeros?, ¿De qué tipo son esos aprendizajes?	<p><b>Profesor 1</b></p> <p>Los aprendizajes están <b>relacionados con todo lo que sirva para mejorar la práctica docente y mejorar el aprendizaje de los estudiantes</b>, por ejemplo: <b>enriquecer los métodos de trabajo</b>, encontrar nuevas formas para solucionar conflictos que se presentan en las</p>	<p><b>Profesor 2</b></p> <p><b>Principalmente académicos</b>, porque si un compañero tiene una estrategia que veo que es buena y yo no la he trabajado, yo aprendo de él y yo después la puedo aplicar en mis clases. O si yo soy la que tengo un <b>método</b> que me ha resultado efectivo, también lo comparto y</p>

	<p>clases porque nuestros estudiantes tienen muchos problemas, no sólo de pobreza sino de maltrato familiar, pensar estrategias para aumentar los niveles de lectura.</p> <p>Ahora mismo, incluso, estamos buscando cómo atacar un problema que se está generando en los grados de tercero, y es el bajo nivel de comprensión lectora y las dificultades de redacción que tienen los niños. Bueno, aunque (este es un problema generalizado en la institución, y por eso es uno de los temas que se va a manejar en el próximo Consejo Académico).</p>	<p>ellos aprenden de uno.</p>
--	--	-------------------------------

Los aprendizajes que han logrado los docentes en las comunidades de práctica son principalmente de tipo académico, es decir, que les han servido para mejorar su práctica docente y el aprendizaje de sus estudiantes. Entre ellos se señalan el adquirir conocimiento tanto teóricos como prácticos para utilizar y enriquecer distintas metodologías de trabajo, y discutir estrategias para solucionar problemas de aprendizaje y conflictos que surgen en los salones de clase.

De la respuesta dada por los docentes se puede deducir, además, que una de las finalidades del Consejo Académico, es tratar en él los problemas académicos principales que aquejan a un grupo o que están generalizados en la institución, como por ejemplo, las dificultades en lecto - escritura que presentan la mayoría de los cursos de la primaria (esta respuesta se relaciona con la Categoría 2: Percepción de varios actores educativos sobre los espacios formales).

Tabla 6

*Integración de los resultados correspondientes a la quinta pregunta de investigación*

5. ¿Qué aspectos han surgido en las comunidades de aprendizaje y cuáles de ellos se han puesto en práctica para el desarrollo de la escuela?  <b>(Categoría 5: Aspectos y decisiones importantes surgidos en las comunidades de aprendizaje y sus efectos en el desarrollo de la escuela).</b>		
Preguntas de las entrevistas relacionadas con la categoría	Respuestas de los entrevistados	
Pr. /7. ¿Qué aspectos importantes han surgido ahí para el desarrollo de la escuela? Si los hay: dar ejemplos.	<b>Profesor 1</b>  Un aspecto importante es que como en la escuela se está <b>trabajando a través de proyectos transversales, es decir, vincular un proyecto en</b>	<b>Profesor 2</b>  Sí han surgido aspectos importantes como el detectar que hay alumnos que están en un curso pero que su nivel es tan deficiente, porque las bases con las que venían

	<p><b>todas las áreas,</b> por ejemplo, nosotros en el departamento del área de Humanidades estamos trabajando el proyecto de lectura en todas las áreas, entonces nosotros compartimos nuestras ideas con los docentes de otras áreas y <b>entre todos buscamos la manera más viable para desarrollar el proyecto.</b></p> <p>Aunque apenas estamos empezando a trabajar de esta forma, en la institución creemos que <b>puede ser un método efectivo que le va a ayudar a los estudiantes a mejorar su nivel de lectura, y si su nivel de lectura aumenta, pues la escuela va a tener mejores resultados en las pruebas de lectura a nivel nacional</b> que se le aplican a los estudiantes de los grados quinto y noveno.</p>	<p>no eran suficientes, entonces hemos creado <b>grupos de refuerzo para nivelarlos.</b> O también hemos analizado que <b>las evaluaciones que estábamos diseñando no apuntaban a desarrollar la capacidad interpretativa de los alumnos al leer un texto, entonces empezamos a corregir esta falla.</b> Y si mejoramos nuestras prácticas, hay más probabilidad de que los estudiantes mejoren su aprendizaje, y por tanto <b>la escuela se va a posicionar mejor en lo académico.</b></p>
--	--	---

<p>Pr. /12. Las decisiones surgidas en la reunión, ¿qué impacto tienen en la escuela? ¿Se realizan acciones para el beneficio de la escuela?</p>	<p style="text-align: center;"><b>Profesor 1</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Las que se toman en el Consejo Académico,</b> a veces se acogen de manera positiva a veces no. Pienso que éstas que te he mencionado <b>han tenido un impacto parcial.</b> Nosotros duramos como dos o tres meses con la iniciativa de lo de los salones y la lectura, ya después como que se fue olvidando, <b>al pasar el tiempo se quedaron las cosas quietas.</b></p> <p style="text-align: center;">Ahora, <b>las decisiones que tomamos en el departamento, yo pienso tienen un impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes</b> ya que lo que <b>buscamos es que eso que planeemos se lleve al aula de clase para mejorar el nivel académico del estudiante.</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Profesor 2</b></p> <p>Sí, las decisiones que se toman en las reuniones son precisamente para mejorar diferentes aspectos de la escuela, y tienen un <b>impacto positivo,</b> aunque no sea de un día para otro. Por ejemplo, los docentes pasamos un reporte sobre las debilidades que tiene los estudiantes. Esto se lleva a la reunión de los directores de grupo de la primaria o al Consejo Académico. Los participantes analizan la situación y dan algunas sugerencias que luego el jefe de área respectivo o representante de la primaria nos comunica. Luego cada docente habla con los alumnos que tiene problemas y con sus padres de familia. Entonces <b>aquí se benefician los alumnos y los padres y, por ende, la escuela.</b></p>
--	---	---

<p>Pr. /13. ¿Qué aspectos favorecen o limitan la puesta en práctica de las decisiones tomadas en el Consejo Técnico?</p>	<p style="text-align: center;"><b>Profesor 1</b></p> <p>En los <b>aspectos que favorecen, yo pienso que la responsabilidad de cada docente y el control que tienen el Coordinador Académico.</b> Él lleva su registro de control y va llamando a cada docente. <b>Esos son aspectos positivos,</b> favorecen esa decisión porque él se encarga de supervisar que lo que se decidió lo lleven a cabo los docentes.</p> <p>En los <b>aspectos que limitan, está el tiempo.</b> A uno le toca estar pendiente de tantas cosas, entonces uno está concentrado haciendo los planes de clase y nos pasan otros documentos que hay que entregar, entonces <b>las actividades son interrumpidas y se posponen muchas de ellas.</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Profesor 2</b></p> <p>En los <b>aspectos que favorecen puedo decir que la responsabilidad de los docentes,</b> su compromiso, para que las decisiones que se tomaron y les competen directamente se hagan realidad.</p> <p>En los <b>aspectos negativos,</b> que a pesar de la disposición que uno tenga para poner en práctica las decisiones, hay veces que se toman muchas decisiones que deben ser realizadas en periodos muy cortos y <b>uno no tiene tiempo para hacer todo lo propuesto.</b> Además, en las reuniones del Consejo <b>hace falta que sean un poco más específicos en quién va a hacerse cargo de las estrategias que se proponen.</b> Hay veces que dicen lo que hay que hacer pero el trabajo se recarga siempre en los mismos.</p>
--	--	--

<p>Pr. /14. Las acciones y logros que se han emprendido en estas reuniones, han constituido una base de conocimiento “aprendizajes” para la escuela. ¿En qué medida estos “aprendizajes” son usados para la práctica docente y para la escuela como organización? Es decir que la escuela forme una base de datos y ello facilite más las cosas al director y los profesores.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Profesor 1</b></p> <p>Como te dije, anteriormente, en cada departamento hay un representante por área. Luego cada jefe de área y los representantes de la primaria, somos los responsables de unirnos a los otros compañeros y tratar junto con ellos lo que se toca en el Consejo Académico o en el departamento. Además en la reunión a la que asisten directores de grupo de la primaria de la mañana el Coordinador de Disciplina y el Académico, <b>los profesores estamos retroalimentándonos. Además lo que es tratado en esas reuniones queda consignado en las actas que se deben hacer después de que éstas terminen, y luego en la reunión siguiente</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Profesor 2</b></p> <p>Bueno, después de cada reunión <b>la secretaria elegida siempre debe hacer un acta en la que quede registrado lo que se trató en ella.</b> También a <b>los docentes nos llegan circulares o las pegan en las carteleras de la sala de profesores donde están consignadas las decisiones, propuestas, los proyectos</b> para que siempre estemos informados de lo que está pasando en la institución y de las tareas que nos piden, las cuales hay que entregar en las reuniones o hacer llegar a los Coordinadores Académicos o de Disciplina.</p> <p>        Cuando trabajamos en un proyecto específico por departamento, luego se hace un <b>documento en el que se resuman los aspectos más importantes y se</b></p>
---	---	---



	<p><b>se recuerdan los acuerdos o decisiones o actividades pendientes que surgieron en la última reunión.</b></p>	<p><b>entrega al Coordinador, y si ese proyecto se puede extender a otros departamentos, entonces se socializa en el Consejo.</b></p>
--	---	---

Uno de los aspectos importantes que han surgido en las comunidades de práctica es la creación de grupos de refuerzo para atender las dificultades académicas de los estudiantes y otro es la puesta en común de propuestas de proyectos educativos y de nuevas formas de evaluación del aprendizaje cuyo objetivo es mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Por tanto, los docentes desarrollan estas propuestas y discuten la forma en que las pueden hacer viables.

La puesta en práctica de las anteriores iniciativas y de otras decisiones que se toman en los diferentes espacios formales tiene alcances distintos según los docentes entrevistados. Ellos opinan que las decisiones que se toman en las reuniones diferentes al Consejo Académico tienen un impacto positivo en el desarrollo de la escuela porque lo que se decide en las reuniones se aplica en el aula de clase y esto ayuda a mejorar el nivel académico de los estudiantes, pero que las decisiones que se toman en el Consejo Académico tienen un impacto parcial porque cuando se empieza a desarrollar una iniciativa su implementación es lenta o es interrumpida por diversos factores.

Aunque no hay alusión a una prueba estadística que demuestre el efecto de esas iniciativas en el desarrollo de la escuela, las propuestas que son aprobadas tienen como fin cumplir con propósitos específicos que redunden en beneficio de los estudiantes y

por ende de la institución educativa. Este es el caso de la implementación de los proyectos de lecto – escritura y de nuevas formas de evaluación que apunta a que los que los estudiantes obtengan mejores resultados en las pruebas institucionales y nacionales.

La existencia de esas propuestas y del inicio de las mismas se puede observar en:

a) la Reunión del Consejo Académico (Consejo Técnico), en el que se socializa el proyecto de lecto-escritura para los grados primero y segundo, y el Plan de Mejoramiento Institucional 2007 – 2008, b) en la reunión del Departamento de Humanidades, en la que se iban a especificar los íconos de las competencias laborales que deben aparecer en los proyectos transversales para ser compartidos con los jefes de área de los otros departamentos (véase la evidencia 5, registrada en el Apéndice C) y c) las actas que corresponden a cada una de las reuniones y en las que quedaron consignadas las propuestas (véase el Apéndice D para Documentos organizacionales).

Por otra parte, las actas son lo medios más comunes que utilizan los directores y docentes para registrar el conocimiento y las decisiones generados en las reuniones para después recuperarlos y ponerlo en uso. Por ejemplo, al inicio de cada reunión se recuerdan las conclusiones y los acuerdos a los que se llegaron en los encuentros anteriores.

Los docentes mencionan que algunos de los aspectos que limitan la puesta en práctica de las decisiones tomadas en el Consejo Académico son: la sobrecarga de trabajo, la falta de tiempo para desarrollar todas las actividades que se proponen y la

delegación desigual de las responsabilidades entre los participantes de los proyectos (estos aspectos pueden catalogarse como factores organizacionales).

Entre los aspectos que favorecen la puesta en práctica de las decisiones tomadas por el Consejo Académico, se pueden encontrar las actitudes de los participantes como, por ejemplo, el compromiso de cada docente con la tarea, y el control del Coordinador Académico para que los docentes lleven a cabo lo que se decidió en la reunión (estos aspectos pueden ser considerados como factores personales y organizacionales, respectivamente).

Tabla 7

*Integración de los resultados correspondientes a la sexta pregunta de investigación*

6. ¿Qué aspectos obstaculizan la formación de comunidades de práctica en la Institución? <b>(Categoría 6: Aspectos que obstaculizan la formación de comunidades de práctica en la escuela)</b>		
Preguntas de las entrevistas relacionadas con la categoría	Respuestas de los entrevistados	
Pr. /8. ¿Cuáles son los aspectos más relevantes y los obstáculos a los que	<b>Profesor 1</b> <b>El tiempo no es suficiente</b> y hay veces que estamos ocupados dando clase y	<b>Profesor 2</b> <b>El tiempo es un obstáculo grandísimo.</b> Mire...aunque ya tenemos un horario de reunión

<p>se enfrentan estas reuniones?</p>	<p>no podemos bajar, entonces tenemos que esperar hasta la última hora para poder reunirnos con los demás. Pero, a veces, <b>se interrumpen esos momentos por otras actividades</b> culturales o académicas y a veces nos reunimos, pero faltan algunos y con los docentes de primaria de la tarde <b>no nos reunimos por que no hay espacio para hacerlo.</b></p> <p>A las reuniones, <b>hay veces, faltan algunos profesores.</b></p> <p>Aquí hay una docente que se le cruzan las horas, tienes unas horas extras puede estar un momento en el departamento pero luego tiene que irse porque debe dictar su clase. Otra, yo soy la representante de primaria y a veces se me dificulta bajar a la hora señalada porque me toca dejar los niños solos y dejarlos</p>	<p>todos los lunes de 11:40 a 12:30 hay veces, me parece que <b>en ese tiempo no alcanzamos a tratar todo lo que tenemos que ver</b>, pero no podemos planear otra reunión para otro día por la carga de trabajo que tenemos, o porque otros también <b>tenemos otras obligaciones por fuera del colegio entonces uno no puede disponer de otros horarios en la tarde para reunirse.</b></p> <p>O hay veces que son tantas las actividades que tenemos, que se superponen, entonces tenemos que elegir entre hacer una o la otra. O <b>algunos profesores deciden utilizar ese espacio de la reunión para finalizar las obligaciones que tienen pendientes.</b></p> <p>Por otro lado, también <b>hay profesores muy apáticos</b> entonces su disposición para participar no es</p>
--------------------------------------	--	--

	trabajando para poder asistir a la reunión de área.	muy positiva, hay docentes que <b>nunca están de acuerdo con las propuestas pero tampoco proponen alternativas.</b>
Pr. /7. ¿Qué impide la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en su escuela?	<p style="text-align: center;"><b>Rector</b></p> <p>El problema está en la <b>actitud del docente y de algunos directivos porque hay maestros que no se han identificado con su profesión. Así que uno ve maestros muy comprometidos, pero otros, no.</b></p> <p>Hasta hace poco yo era del criterio que los maestros nuevos eran mucho más comprometidos con lo que hacían que los maestros antiguos, pero eso obedecía a que en la escuela habían muchos maestros provisionales antes del concurso, y estos maestros provisionales en aras de acceder al sistema y obtener su estabilidad, caminaban</p>	<p style="text-align: center;"><b>Coordinador Académico</b></p> <p>Si somos realistas sabemos que formar comunidades de aprendizaje, de alguna forma, necesita <b>recursos, de diferente tipo, económicos, humanos, de tiempo, etc.</b></p> <p>Por ejemplo, en la parte de recursos, pienso que <b>los económicos son digamos la mayor debilidad en la institución</b> porque las ideas y los proyectos que se gestan muchas veces no se pueden llevar a cabo porque <b>mucha parte del presupuesto se va en gastos administrativos;</b> pero pienso que sí tenemos que buscar la manera que se inyecten recursos para potenciar esas ideas que se gestan</p>

	<p>maravillosamente, cosa diferente a aquellos maestros que ya tenían su situación laboral definida. Pero últimamente a raíz del nombramiento de los docentes nuevos, en propiedad, ellos están incurriendo en los mismos vicios que tienen algunos de los antiguos, <b>lo que quiere decir que no es problema de antigüedad, sino de identidad y actitud hacia su profesión.</b></p> <p>Hace poquito se retiró el maestro más antiguo de la institución que tenía 37 años de servicio y, sin embargo, hasta el último momento mostró entusiasmo por el trabajo, en cambio, ya hay algunos aquí que ya desean la pensión, para irse.</p> <p><b>El otro obstáculo es el tiempo, el maestro y el directivo tiene muchas tareas,</b></p>	<p>en los grupos de trabajo. Como la institución es pública, y los recursos con los que cuenta son pocos, creo que nos <b>falta tocar puertas externas, ONG que apoyen también esa iniciativa.</b></p> <p>Además, también es difícil formar comunidades de aprendizaje porque hay que hacer tantas cosas en esta dinámica del día a día de una institución que a veces <b>a todos nos absorbe tanto requerimiento por parte de la Secretaría de Educación, que llega el momento en que se pierde la continuidad de los que uno viene haciendo,</b> si me hago entender; es decir, hay exceso de obligaciones, compromisos, entonces nosotros programamos, bueno para tal fecha esto pero nos llega otro requerimiento que hay que cumplir, entonces eso hace que lo que teníamos programado</p>
--	---	---

	<p><b>están agobiados por muchos compromisos</b> que a ellos los limitan, mire esta oficina, está llena de documentos que tengo que entregar.</p>	<p>inicialmente a veces no se cumpla como lo queremos o ya nos perdemos en esa continuidad que traemos, entonces yo le diría que es una debilidad.</p>
--	---	--

Los docentes estiman que los aspectos que obstaculizan la formación de comunidades de práctica en la institución son: la falta de tiempo pues las horas asignadas por la institución para el trabajo en grupo no son suficientes, el exceso de trabajo que da lugar a que las actividades se interrumpan, se pospongan y se acumulen, la utilización del tiempo asignado para las reuniones en otras actividades escolares (estos aspectos se pueden catalogar como organizacionales); y la actitud negativa de algunos maestros que todo lo critican y se muestran pocos dispuestos a participar en las reuniones (estos aspectos se pueden considerar como personales).

El Rector y Coordinador coinciden con los docentes en que la falta de tiempo y la sobrecarga de tareas son obstáculos para la formación de comunidades de práctica, pero adicionan otros. Por ejemplo, el Rector menciona otros aspectos personales como: la falta de compromiso por parte de los profesores con el trabajo que se desarrolla en las reuniones y en la escuela, la falta de identificación del docente con su profesión, la concentración de la atención de los docentes en su estabilidad laboral y su poco interés por actualizarse.

El Coordinador, por su parte, enfatiza en aspectos organizacionales como: el exceso de requerimientos institucionales externos que ocasionan la pérdida de

continuidad en el desarrollo de los proyectos que se han venido realizando, la falta de presupuesto para llevar a cabo las propuestas que se gestan en las reuniones y la falta de convenios interinstitucionales para buscar nuevos recursos.

Tabla 8

*Integración de los resultados correspondientes a la séptima pregunta de investigación*

7. ¿Cuáles son los aspectos que más favorecen la conformación de comunidades de práctica en la escuela?  (Categoría 7: Aspectos que favorecen la conformación de comunidades de práctica en la escuela)		
Preguntas de las entrevistas relacionadas con la categoría	Respuestas de los entrevistados	
Pr. /9. ¿Cuáles son los aspectos que más favorecen estas reuniones?	<b>Profesor 1</b>  La iniciativa, la voluntad de cada profesor de estar en el área. Otro aspecto es la motivación del jefe de área que está muy pendiente de nosotros, está al tanto de lo que nosotros hacemos, que por qué no vinimos a las reuniones, ella	<b>Profesor 2</b>  Los aspectos que favorecen, pues que por lo menos hay días y horas ya establecidos, como había anotado antes, con los que podemos contar para reunirnos. Y que hay algunos profesores que realmente estamos interesados en hacer parte de ellas.



	<p>siempre está llamándonos y ella es muy querida, da gusto trabajar con ella.</p> <p>Y en las reuniones con <b>el Coordinador Académico</b>, él también está pendiente de que recibimos la información, <b>se preocupa por nuestro trabajo, por los estudiantes, entonces, uno está más dispuesto, por su interés, a asistir a las reuniones.</b></p>	
<p>Pr. /6. ¿Qué es lo que favorece la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en su escuela?</p>	<p style="text-align: center;"><b>Rector</b></p> <p>Yo pienso que <b>la organización es clave y también la claridad de los objetivos</b>, porque no se trata de reunirse por reunirse, hay que tener una intencionalidad bien definida y que se genere sentido de pertenencia, que los maestros verdaderamente estén motivados allí y comprometidos con el mejoramiento, personal y</p>	<p style="text-align: center;"><b>Coordinador Académico</b></p> <p>Aquí en la institución <b>favorece mucho que la institución sea relativamente nueva, y estamos capacitándonos, documentándonos, mirando nuestro modelo pedagógico.</b> Lo que potencia la formación de comunidades es que hay mucho por hacer, hemos avanzado pero hay mucho por hacer, mientras haya algo por hacer, esa dinámica</p>

	<p>institucional. Y esa <b>intencionalidad se deriva, por una parte de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional</b> que no se pueden desconocer, y de otra parte del <b>estilo de la ejecución que le imprime cada líder que en este caso sería el Rector y, a la misma vez, los Coordinadores.</b></p> <p>Yo no soy amante de que en una institución de dos jornadas como la nuestra hayan Coordinadores Académicos por jornada.</p> <p>Mira que antes había sólo un Coordinador Académico para toda la institución. Eso tiene muchas ventajas desde el punto de vista de ir todos en la misma dirección, la orientación no se distorsiona y me gustaba más de esa manera, pero (con la salida de él me tocó asignarle funciones</p>	<p>estimula el hecho de estar capacitándonos.</p> <p>La misma <b>organización que tenemos de tener un jefe de área representando a todos los docentes de un área académica, asegura que los docentes van a tener representación, participación a nivel de las decisiones que se tomen en el Consejo Académico,</b> entonces ellos se animan más a pertenecer a los grupos de trabajo. O sea dentro de la organización que nosotros tenemos, <b>hemos siempre visionado que se formen grupos de trabajo de aprendizaje,</b> por todo lo que yo le he contado, fíjese que hemos organizado intencionalmente las áreas del conocimiento, abierto los espacios, estamos tratando de acompañarlos.</p> <p>(Lógicamente dentro de la</p>
--	--	--

	<p>de Coordinador Académico a dos compañeros diferentes uno en la mañana y uno en la tarde. Cada uno de ellos, a pesar que reciben las mismas orientaciones, hacen las cosas a su manera), es más, a mí (me ha tocado luchar aquí contra una concepción que tenía uno de los directivos que trataba de inculcar a los docentes de que aquí habían dos colegios, el de la mañana y el de la tarde) y yo le decía, no señor aquí hay un solo colegio, no solamente porque tenga un solo Rector, sino <b>porque las orientaciones que se imparten son para ambas jornadas y para todos los docentes, y no se trata de discriminar, se trata de armonizar el conjunto se trata de que las cosas funcionen como deben funcionar</b> porque a mí no</p>	<p>individualidad uno encuentra unos profesionales que son más resistentes al cambio, a trabajar en equipo, allí uno encuentra algún grado de resistencia), sin embargo <b>también se encuentran profesionales valiosos abiertos a trabajar</b> a la par con lo que se quiere, allí eso se equilibra un poco.</p> <p>Creo que también ayuda que <b>el Rector</b>, antes de ser Rector, era Coordinador Académico de una institución bastante grande, eso permite que el <b>lidere mucho en la parte académica</b>, entonces, esa es una ventaja que se tiene para la institución, ya que él conoce mucho de esa parte. Por decirle algo, dentro de la evaluación que nosotros hacemos dentro del plan de mejoramiento nosotros vemos algunas debilidades, por ejemplo, falta mayor estudio en el modelo</p>
--	---	---

	<p>agradaría que en la mañana haya una institución con alto rendimiento académico y buena disciplina y que en la tarde los resultados fueran diferentes, no tiene sentido.</p>	<p>pedagógico; entonces, <b>desde la dirección se empieza a mirar cómo se organizan espacios para tratar ese tema para estudio</b>, entonces yo pienso que de esa manera se está motivando a que se den las comunidades.</p>
--	--	--

Los profesores indican que los aspectos que más favorecen la formación de comunidades de práctica en la institución son: los horarios establecidos por la institución para que se realicen las reuniones, la motivación que llevan a cabo el jefe de área y el Coordinador Académico para que los maestros participen activamente en los espacios formales (estos aspectos se pueden catalogar como organizacionales); y la actitud positiva de los maestros que muestran su interés y voluntad por estar en el área (estos aspectos se pueden considerar como personales).

El Coordinador señala nuevos aspectos organizacionales como: la prioridad de la dirección para que se formen grupos de trabajo, lo cual se refleja en la organización del trabajo de los docentes en departamentos académicos y el liderazgo del director para manejar los asuntos tanto académicos como administrativos. Él resalta, además, aspectos personales como: el interés de los docentes por capacitarse y revisar el modelo pedagógico y la disposición de la mayoría de los profesores a trabajar en equipo.

El Rector, por su parte, menciona desde una concepción ideal otros aspectos organizacionales que deben ser fundamentales para que se forme una comunidad de

aprendizaje. Entre ellos están: la definición clara de los objetivos por los que los maestros deben reunirse, la forma como lideran el Rector y los Coordinadores para alcanzar los objetivos y generar sentido de pertenencia, la claridad sobre la visión de la institución y la puesta en práctica de la misma por parte de la comunidad educativa.

Por último, el Coordinador y el Rector dan información adicional sobre los obstáculos que impiden la formación de comunidades de práctica. El primero menciona la resistencia de algunos profesores al cambio, es decir, a pasar de trabajar de una forma aislada a trabajar en equipo y; el segundo, la falta de claridad sobre la visión de la institución por los diferentes actores educativos (esta respuesta se relaciona con la Categoría 6: Aspectos que obstaculizan la formación de comunidades de práctica).

Tabla 9

*Integración de los resultados correspondientes a la octava pregunta de investigación*

8. ¿Cuáles son las características de las comunidades de práctica de la escuela? <b>(Categoría 8: Características de las comunidades de práctica)</b>		
Preguntas de las entrevistas relacionadas con la categoría	Respuestas de los entrevistados	
Pr. /10. ¿Cuáles son las características de este espacio en	<b>Profesor 1</b> En términos generales, <b>las relaciones entre los</b>	<b>Profesor 2</b> Usualmente, <b>el ambiente en las reuniones es tranquilo,</b>

<p>términos de: cordialidad, y disposición de los profesores? (espacio formal)</p>	<p><b>profesores son cordiales, y la mayoría</b> estamos en las reuniones porque <b>entendemos que son importantes para tratar los temas relativos al área de conocimiento o para socializar aspectos que son de interés para todos porque hacen parte de la vida de la escuela.</b> Sin embargo, como en todo grupo, <b>hay docentes que se ve que están ahí por obligación,</b> pero muy pocos.</p> <p>Otra cosa, aunque en las reuniones <b>las decisiones se toman por votación, hay veces, hay desavenencias</b> porque algunos docentes, creen que lo que ellos proponen es lo correcto, pero al final terminan cediendo porque <b>la decisión la toma la mayoría y no el jefe de área.</b></p>	<p><b>nosotros nos respetamos. Pero hay veces, se forman polémicas porque algunos docentes no están de acuerdo con lo que proponen otros,</b> esto hay veces, causa desesperación porque las reuniones se alargan, y se estancan en un problema, <b>pero al final se puede llegar a un consenso.</b></p> <p>Así que, usted sabe que en toda reunión existen los positivos y los negativos aquellos que siempre van a poner obstáculos. Pero los positivos olvidamos a los negativos y ayudamos a que se realicen las cosas y con eso hemos sacado ideas adelante.</p>
<p>Pr. /11. ¿Existen iniciativas</p>	<p><b>Profesor 1</b></p> <p>Si se refiere a la</p>	<p><b>Profesor 2</b></p> <p>Los profesores no tenemos</p>

<p>personales de grupos de profesores en estos grupos formales: Consejo Técnico? (Esto es: que no sean dirigidos u obligados por el director, y partan de las iniciativas de los propios profesores).</p>	<p>formación de grupos aparte, que quieren trabajar algún proyecto sin que la dirección o el coordinador lo hayan propuesto, no. Pero <b>en las reuniones de departamento surgen ideas que después son presentadas en el Consejo Académico.</b> Por ejemplo, recuerdo una iniciativa que fue la de leer una hora en la semana. Entonces, la idea era que todos los profesores estuviéramos leyendo a la misma hora en ese horario. Esta iniciativa surgió del Departamento de Humanidades en vista de que no había ese hábito de lectura, ni siquiera los estudiantes leían lo que se pegaba en los murales.</p> <p><b>Hay otras iniciativas, pero que creo son de tipo afectivo.</b> Nosotros dentro del departamento tenemos una junta,</p>	<p>grupos de trabajo diferentes a los formales, pero <b>en los grupos formales surgen iniciativas que se comparten en el Consejo Académico</b>, allí se estudian, y los miembros toman decisiones y luego a los que no hacemos parte de él nos comunican esas decisiones.</p>
---	---	---

	<p>está compuesta por un líder, un tesorero y una secretaria. Esto se dio porque a veces nos reunimos y vemos solo temas académicos, pero <b>hay veces que uno quiere conocerse con la otra persona y para integrarnos creamos esa junta, esto ayuda a que trabajemos de forma agradable.</b></p>	
<p>Pr. /23. ¿El trabajo colegiado de profesores es obligado por el director de la escuela? (espacio informal).</p>	<p><b>Profesor 1</b></p> <p><b>Pues hasta ahora no,</b> prueba de ello es que <b>los profesores de primaria no hemos constituido grupos de forma espontánea,</b> por iniciativa propia.</p>	<p><b>Profesor 2</b></p> <p>Las reuniones formales sí son obligadas, pero <b>el trabajo colegiado, que parta de nuestra propia iniciativa, no.</b></p>
<p>Pr. /24. ¿El trabajo colegiado parte de la iniciativa de los profesores? (espacio informal).</p>	<p><b>Profesor 1</b></p> <p>Pues como te había explicado antes, el Rector nos anima, y uno escucha también que <b>hay docentes que al encontrar un problema en la institución les</b></p>	<p><b>Profesor 2</b></p> <p><b>En la primaria no.</b> Pero sé que en la secundaria se están empezando a dar iniciativas para formar espacios informales, puesto que al menos ellos tienen una</p>



	<b>gustaría formar un grupo</b> y hacer una investigación al respecto, <b>pero por la carga de trabajo y la falta de tiempo no lo hacen.</b>	condición que les puede ayudar y es que tienen algunas horas libres dentro de la institución.
Pr. /25. ¿De qué tipo son las iniciativas? (espacio informal).	<b>Profesor 1</b> En la primaria <b>no hay ejemplos</b> de estas iniciativas.	<b>Profesor 2</b> <b>No han surgido iniciativas</b> en la primaria.

En las opiniones de los entrevistados se encontraron patrones comunes de respuestas para caracterizar a las comunidades de práctica los cuales se organizaron en los siguientes temas:

- Ambiente de trabajo en las reuniones formales: las relaciones de los docentes son cordiales y respetuosas, las decisiones se toman entre todos y aunque hay veces que se presentan polémicas, se llega a un consenso. Estos aspectos se pueden observar principalmente en la reunión del Departamento de Humanidades y en la Comisión de evaluación en la que los profesores discutían libremente sobre los asuntos propuestos en el orden del día, exponían sus puntos de vista y luego se llegaban a acuerdos (véase la evidencia 5, registrada en el Apéndice C).
- Disposición para trabajar en las reuniones formales: la mayoría de los profesores asiste a las reuniones porque son conscientes de la importancia de éstas para tratar temas, problemas, etc. concernientes a la escuela. En general, unos pocos docentes muestran una actitud negativa y asisten por obligación. Lo anterior se

puede ver, principalmente, en la reunión del Departamento de Humanidades ya que todos los maestros estaban interesados en trabajar en los problemas que aquejan a su área y en realizar las actividades propuestas en la reunión. Sin embargo, en el Consejo Académico y en la Comisión de evaluación se pudo observar que en la fase de apertura de la reunión la mayoría de los maestros estaban distraídos, susurraban con sus compañeros y realizaban otras actividades, y que en el desarrollo de la reunión prestaban especial atención a todo lo referente a su área específica pero se mostraban un poco apáticos con respecto al tratamiento de temas más generales que concernían a otros Departamentos Académicos o a la institución en general (véase la evidencia 5, registrada en el Apéndice C).

- Existencia de iniciativas personales en los espacios formales: en las reuniones, los docentes tienen iniciativas de tipo académico y otras de tipo afectivo. Un ejemplo de las primeras son las ideas que discuten los docentes en las reuniones de departamento y que luego se presentan en el Consejo Académico con el fin de que se estudien y se aprueben. Un ejemplo de las segundas, es la creación de juntas para realizar actividades de integración con el propósito de mejorar el ambiente de trabajo.
- Institucionalización de los espacios: el trabajo colegiado realizado en los espacios formales es obligado por la institución pero el trabajo colegiado en los espacios informales; no, puesto que, como señalan los docentes, en la primaria no ha habido iniciativas por parte de ellos para realizar trabajo colegiado en un espacio

informal. Esta opinión se ve reforzada con la respuesta dada a la primera pregunta de investigación en la que los maestros afirman en la escuela no hay espacios informales en los que ellos puedan compartir sus experiencias.

Tabla 10

*Integración de los resultados correspondientes a la novena pregunta de investigación*

9. ¿Qué papel juega el director en la conformación de comunidades de aprendizaje en la escuela?  (Categoría 9: Papel del director en la conformación de comunidades de aprendizaje)		
Preguntas de las entrevistas relacionadas con la categoría	Respuestas de los entrevistados	
Pr. /22. ¿De qué manera el director de la escuela favorece o limita la formación de estos grupos informales de profesores?	<b>Profesor 1</b>  <b>El Rector</b> , en los Consejos Académicos, siempre nos está recordando lo importante de crear grupos de estudio, de investigación, y <b>nos ha comentado que si existe alguna iniciativa, él estaría dispuesto a apoyarla.</b> Por ejemplo, en el último Consejo Académico un	<b>Profesor 2</b>  En lo que respecta a las reuniones formales <b>él está interesado en que los docentes trabajemos en equipo</b> , y por él es que tenemos el espacio de los lunes para trabajar en el departamento de área. Pero en cuanto los espacios informales, creo que <b>él no propicia la formación de estos espacios,</b>

	<p>docente de secundaria presentó un proyecto para realizar una investigación diagnóstica sobre la situación laboral de los habitantes del barrio, y a partir de eso ya se conformó el Comité de Investigación, porque el Rector ya le dio el visto bueno, y <b>ya les comentó que se va a destinar algunos recursos para ello.</b></p>	<p><b>porque para ello se requiere tiempo para trabajar dentro de la institución,</b> y entonces <b>él está atado por condiciones externas,</b> como la ley que estipula que los docentes de primaria debemos tener 25 horas clase y 5 más de actividades pedagógicas.</p>
<p>Pr. /2. ¿De qué manera usted estimula el trabajo colegiado de los profesores en su escuela?</p>	<p style="text-align: center;"><b>Rector</b></p> <p>En la institución estimulamos el trabajo colegiado <b>abriendo espacio para que los maestros puedan encontrarse, para que puedan intercambiar sus apreciaciones frente a su disciplina, frente a la escuela, también para que compartan las experiencias en lo referente a las estrategias metodológicas.</b> Entonces, abriendo esos espacios se estimula el trabajo cooperativo, se ayuda a construir comunidad académica abriendo los espacios, <b>animando a cada uno de los participantes dentro de los grupos de trabajo.</b></p>	
<p>Pr. /3. ¿De qué manera usted ejerce su liderazgo en la formación de</p>	<p style="text-align: center;"><b>Rector</b></p> <p>Se ejerce <b>mostrando interés, entusiasmo por los proyectos que se quieren sacar</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Coordinador Académico</b></p> <p>Inicialmente es apoyarse de los docentes que uno ve claves, aquí no se trata de recalcar la jerarquía</p>

<p>comunidades de aprendizaje?</p>	<p><b>adelante, participando activamente en ellos, tratando de compartir con las otras personas para que ellos se sientan responsables de las cosas que estamos sacando adelante.</b></p> <p>El líder debe ser un orientador, un animador de los procesos, un facilitador, pero él y la institución además de voluntad necesitan recursos. Nosotros, por ejemplo, no tenemos recursos y, sin embargo, no nos “arrugamos” (dejamos vencer) por esas cosas, cuando no hay recursos realizamos las cosas que nos proponemos, pero sin el impacto que nos gustaría generar, lo hacemos pero como no hay los recursos necesarios para que eso trascienda lo hacemos de una manera muy parroquial, al interior</p>	<p>sino de <b>armar decisiones compartidas</b>, yo le comento a los jefes de área, ellos me comentan y vamos <b>discutiendo las propuestas</b>.</p> <p>Por otra parte, yo tengo una <b>iniciativa de organizar la parte investigativa en la institución apoyado con ciertos profesores que fueron delegados por Rectoría</b> pero con quien estoy ahora trabajando es con la trabajadora social que ya realizó el diseño del instrumento para la caracterización para los estudiantes de esta institución es decir a nivel familiar, a nivel de comunidad.</p> <p>Lo otro que detectamos fue un problema de lecto - escritura en los grados de primero a tercero de niños que ya tienen de 5 a 7 años, y todavía tienen muchas dificultades para leer y escribir, así que vamos a <b>validar un método para ver si ese</b></p>
------------------------------------	--	--

	<p>de la institución, no lo hacemos en grande.</p> <p><b>El líder también requiere delegar, aquí le delegamos a cada quien unas responsabilidades directas, no quiere decir que el Rector vaya a estar de espalda a eso porque considero que si un subalterno supera al jefe en el tema que está manejando, el director pierde presencia. Muchos Rectores cometen el error de convertirse en un líder administrativo en un simple gerente administrador formal de la institución y no se mete de lleno en las cuestiones académicas y eso se lo delega a los Coordinadores Académicos y es un error grande. Yo les delego a los Coordinadores Académicos, a los de Disciplina pero yo <b>debo</b></b></p>	<p><b>método que se ha realizado en Chile crea un impacto positivo en ellos. Pero llegamos a esta alternativa porque los profesores ya habían hablado del problema en su respectivo Departamento, el de Humanidades, y luego en la reunión que se hace con los directores de grupo como mínimo una vez al mes. Yo, entonces, les pasé un material para que lo estudien y para que luego organicemos cómo vamos a aplicar el método. Y después tenemos que llevar la propuesta al Concejo Académico para ver si se aprueba.</b></p> <p>En fin, yo escucho lo que los docentes proponen y le buscamos la forma. Por ejemplo, hoy me decía un profesor de sociales, de secundaria, que él ya está haciendo un proyecto para</p>
--	---	--

	<p><b>tener un conocimiento global de las cosas para que ellos sientan en mí un apoyo</b> porque entonces ellos se van a sentir solos, <b>porque un Coordinador Académico que trabaje sin ninguna orientación del Rector siente que está trabajando solo y uno no puede perder el sentido de la institucionalidad.</b> El conductor general de la institución es el Rector y el Coordinador es el brazo derecho de uno, su apoyo, usted se dio cuenta como se maneja el Consejo Académico, uno a ellos les hace ver los errores que están cometiendo o lo que están dejando de hacer, pero eso lo hace uno porque está empapado del proceso, pero <b>una persona que esté al margen de lo que se está dando muy poco tendría que controlar.</b></p>	<p>investigar a la comunidad a nivel laboral, porque esto después nos puede servir para tomar la decisión de ver qué ofrecemos en la media técnica. Pienso que es importante no dejar que ese esfuerzo muera, porque estamos conscientes de que la mayoría de los docentes no saca ese tiempo de generar un proyecto de investigación. Entonces, <b>lo primero es apoyar la idea, y lo segundo, por los conocimientos que uno tenga, darle sugerencia y mirar bajo el conducto regular cómo se pueden buscar los recursos y la logística necesaria para que esa idea se ejecute.</b> Yo ya me reuní con el Rector y el asunto se va a tratar en el próximo Consejo Académico.</p>
--	---	---

<p>Pr. /4. ¿Cuáles son los tiempos dentro de la jornada de un día en que los profesores puedan tener oportunidades para reunir y compartir?</p>	<p style="text-align: center;"><b>Rector</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Todas las semanas, cada departamento de área, tiene un día para reunirse.</b> Por ejemplo, los profesores del Departamento de Humanidades de la primaria se encuentran todos lunes, de 11:40 a 12:30. En la reunión, los profesores del área comparten información, planean, organizan, y luego salen a ejecutar las cosas que se acordaron. Los del departamento de ciencias naturales, los martes, y así sucesivamente con cada departamento. Esta forma de trabajo ya está institucionalizada, ese modelo lo traje de la institución donde yo trabajaba anteriormente. Los docentes de esta escuela vinieron adoptar este estilo de trabajo hace poco.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Coordinador Académico</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Los profesores de todas las áreas tienen un día en el que se reúnen de lunes a viernes.</b> Cada día se reúnen los docentes que pertenecen al departamento de un área diferente. <b>Además, los lunes a la cuarta hora, todos los jefes de área están libres,</b> se hizo de manera intencionada, para que pudieran reunirse y así trabajar los proyectos transversales.</p> <p style="text-align: center;">Tenemos la <b>reunión de final de periodo con los directores de curso, una reunión para los docentes de primaria de la mañana, otra para los de la tarde, etc.</b> Aquí evaluamos la parte académica y disciplinaria de los estudiantes. También está el <b>Consejo Académico que tiene unas sesiones ordinarias ya establecidas.</b></p>
---	--	---



En las opiniones de los entrevistados se encontraron patrones comunes de respuestas para determinar el papel que juega la dirección en la conformación de comunidades de aprendizaje (formales e informales) en la escuela, los cuales se organizaron en los siguientes temas:

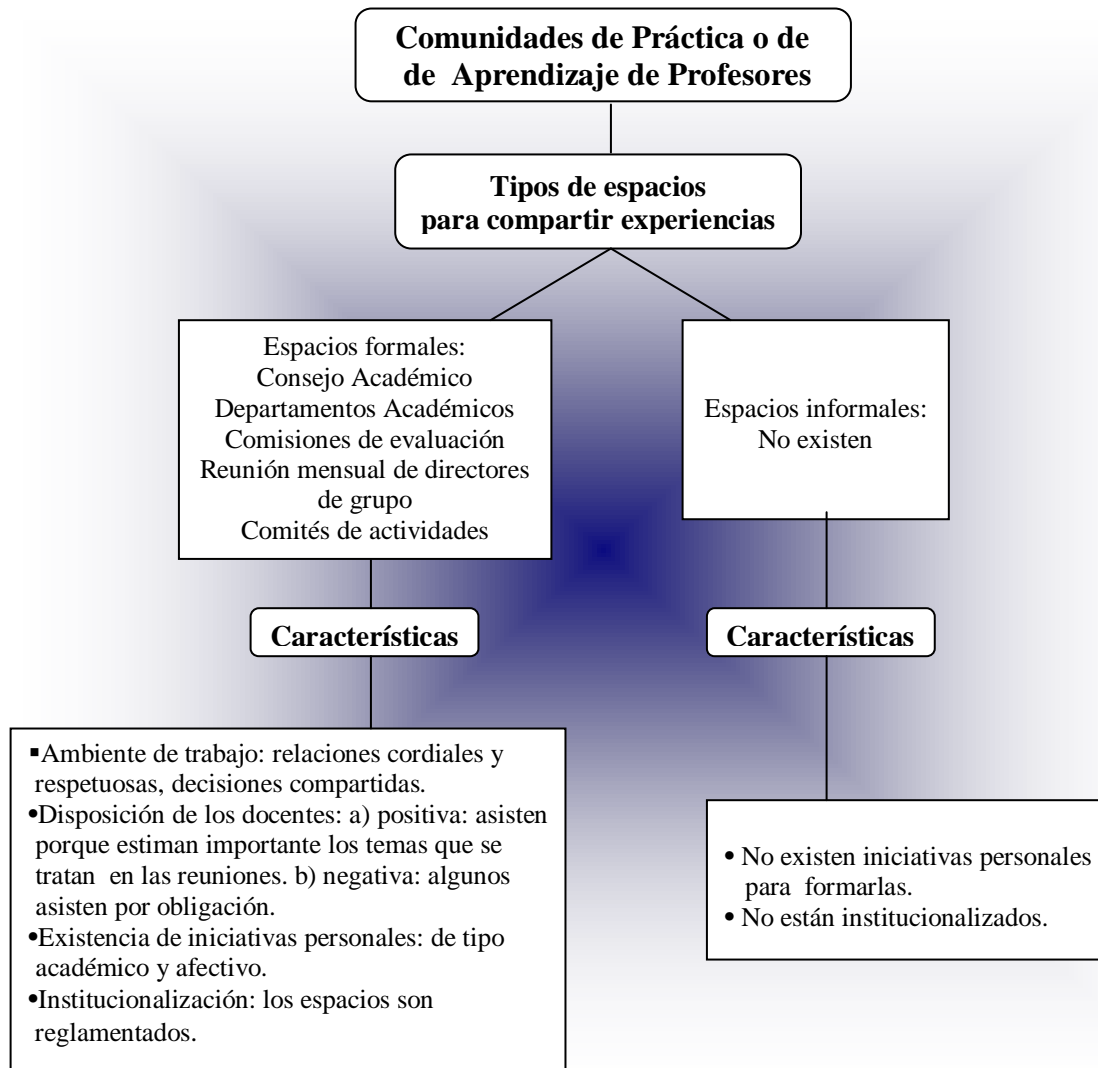
- Aspectos del ejercicio del Rector que favorecen o estimulan la formación de grupos informales de profesores: los docentes destacan el interés del Rector para que los maestros trabajen en equipo, su disposición para escuchar las iniciativas, estudiarlas y asignarles recursos para que puedan ser desarrolladas y la socialización, de forma verbal, de la importancia de crear grupos informales.
- Aspectos del ejercicio del Rector que favorecen o estimulan la formación de grupos formales de profesores: el Rector y el Coordinador señalan el ánimo que se les da a los docentes que hacen parte de los grupos de trabajo para que sigan haciendo parte de ellos y la institucionalización del trabajo de los docentes por medio de la creación de espacios en los que estos puedan compartir sus experiencias como: las reuniones de departamentos, de jefes de área, de directores de curso y del Consejo Académico. Esto último se ve constatado en las encuentros realizados en la institución en horarios establecidos y en las actas en las que quedan registradas los pormenores de la reunión. (Véanse la evidencia 5 del Apéndice C, y el Apéndice D para Documentos organizacionales).
- Aspectos del ejercicio del Rector que limitan la formación de grupos informales de profesores: una de las docentes menciona que los condicionamientos legales externos del Ministerio de Educación (MEN) sobre la jornada laboral y las

actividades que se deben realizar en ella, limitan las decisiones que pueda tomar el Rector acerca de la descarga de trabajo de los docentes para que estos puedan formar grupos informales.

- Forma como los directivos ejercen su liderazgo en la formación de comunidades de aprendizaje: el Rector comenta que la manera como él ejerce el liderazgo es mostrando interés por los proyectos que proponen los maestros, apoyando esos proyectos, primero con sugerencias y luego con recursos para que las ideas se ejecuten, manejando con propiedad los aspectos académicos de la institución para poder orientar adecuadamente a los coordinadores y docentes y controlando los procesos académicos. El Coordinador, por su parte, explica que él lo hace compartiendo la responsabilidad de los proyectos, discutiendo propuestas y tomando decisiones compartidas, estudiando materiales pedagógicos para discutir en los diferentes grupos cómo se puede aplicar lo estudiado en la institución.

La información incluida aquí sobre al papel que juega el director en la conformación de comunidades de aprendizaje se puede vincular a las categorías 6 y 7, referentes a los aspectos que obstaculizan y favorecen la formación de comunidades de práctica, respectivamente.

**4.2 Modelos de relación de categorías referentes a las comunidades de práctica de profesores de primaria (Institución educativa, objeto de estudio)**



*Figura 1.* Caracterización de las comunidades de práctica de profesores (formales e informales).

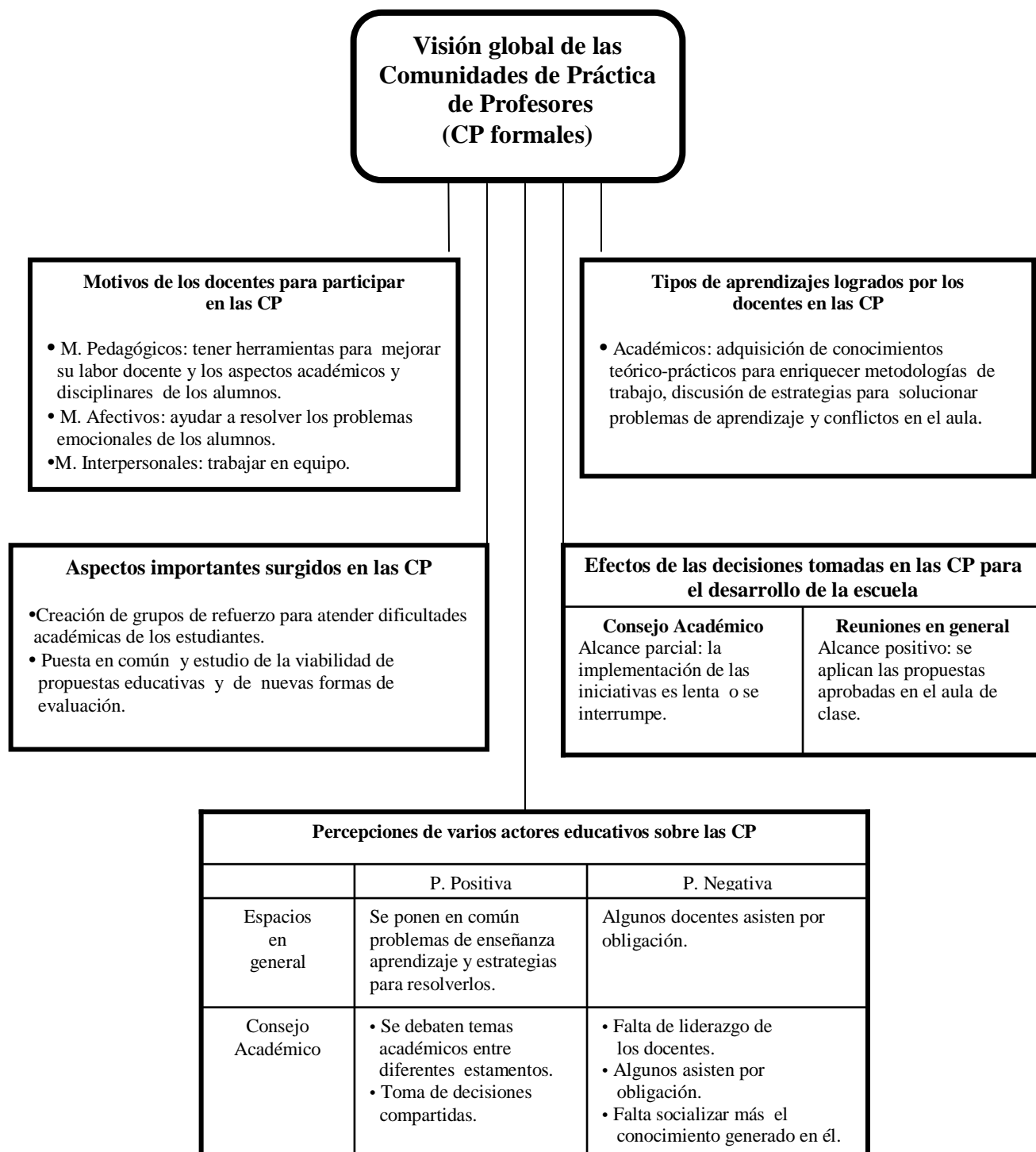
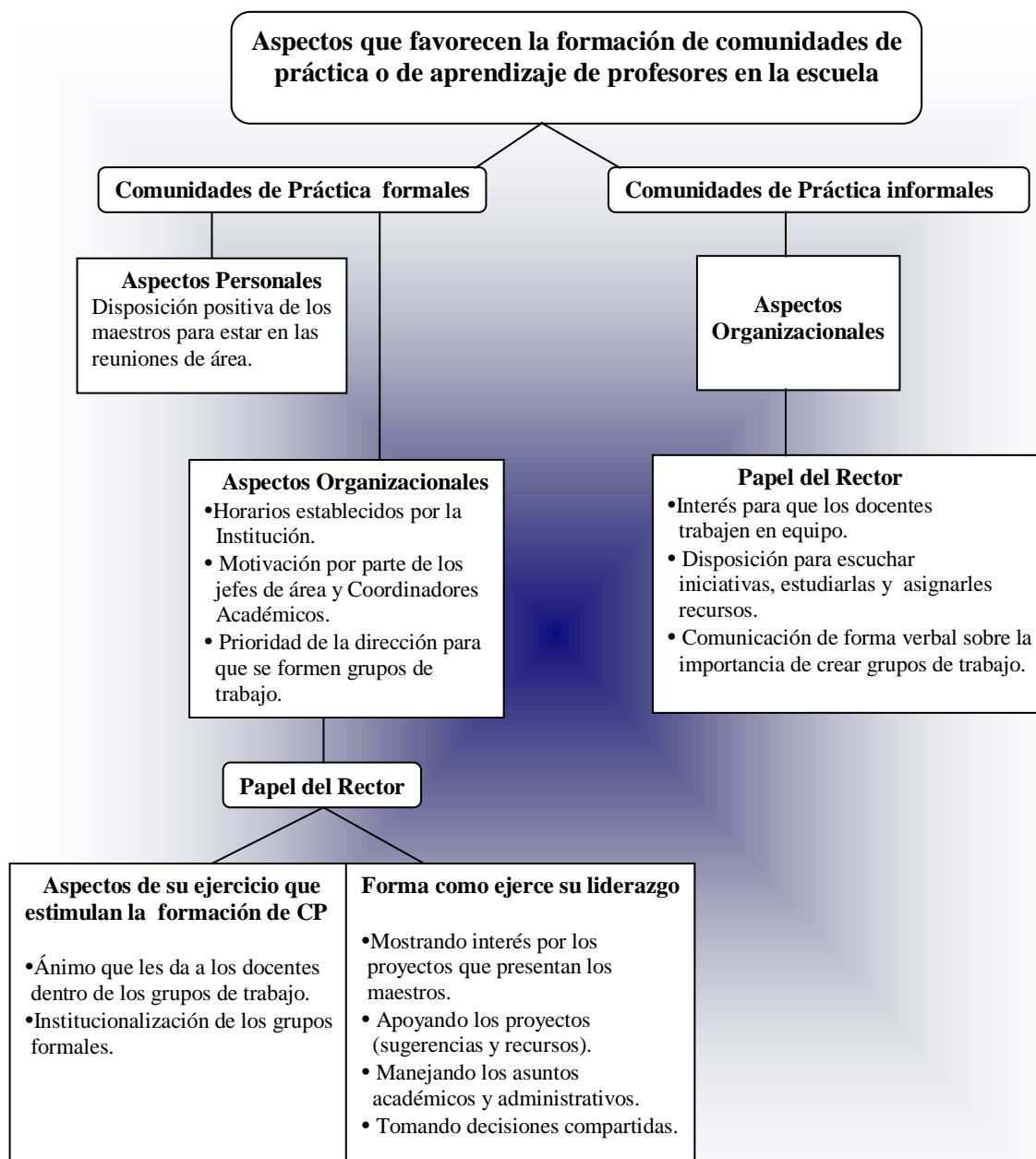
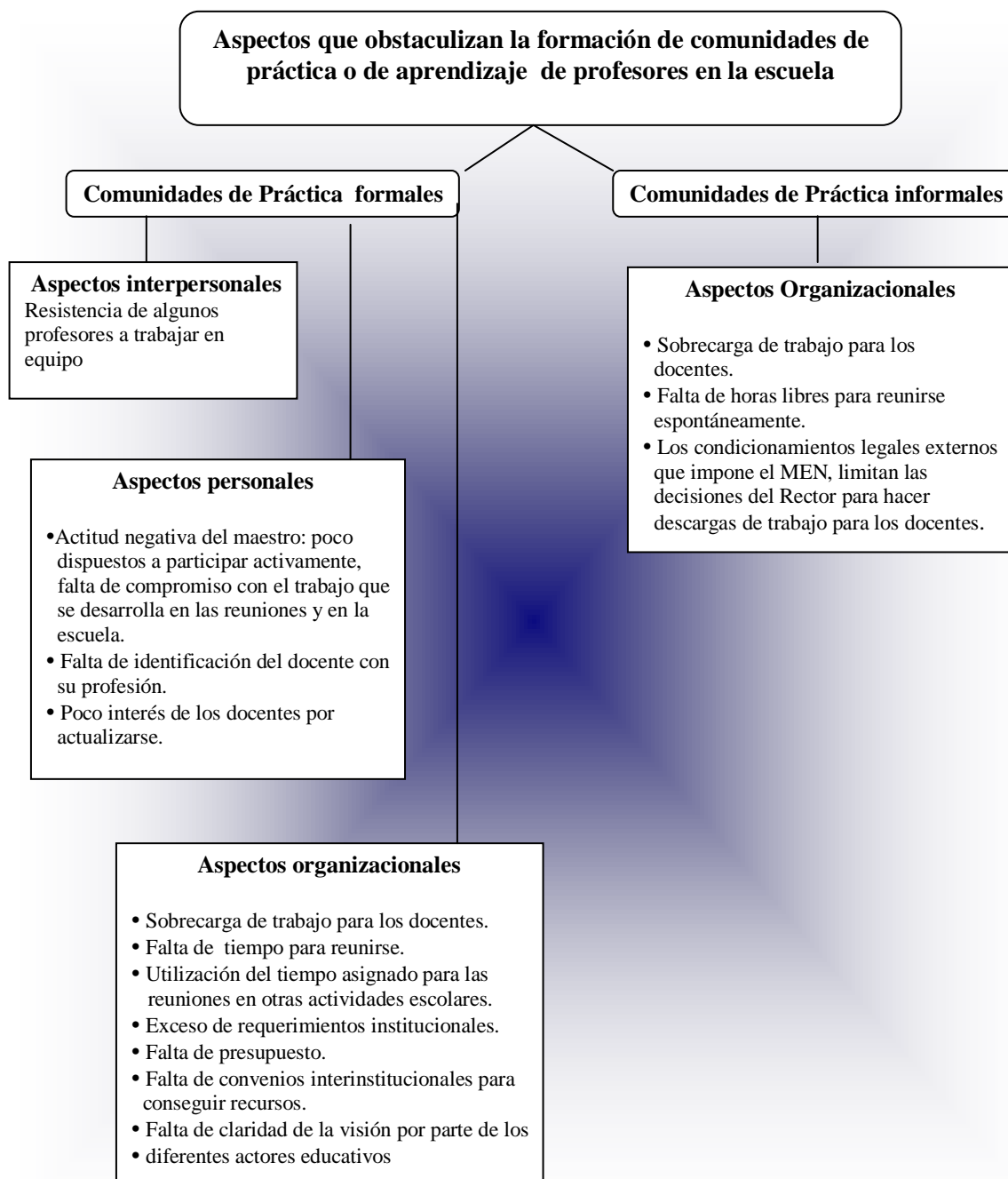


Figura 2. Visión global de las comunidades de práctica de profesores (espacios formales).



**Papel del Rector**

*Figura 3.* Aspectos que favorecen la formación de comunidades de práctica, en la escuela (formales e informales).



*Figura 4.* Aspectos que obstaculizan la formación de comunidades de práctica en la escuela (formales e informales).

## Capítulo 5

### Discusión de resultados

En este apartado, los resultados presentados en el capítulo 4 se examinan teniendo como fundamento los conceptos referentes a las comunidades de práctica o aprendizaje, que se desarrollaron en el marco teórico de la investigación. A continuación, se expone la interpretación de esos resultados.

Para Wenger (1998), el concepto de comunidad de práctica hace referencia a un grupo de personas que se asocian de manera informal por medio del aprendizaje colectivo y para Buysse et al. (2003) a un grupo de profesionales que se reúnen por iniciativa propia en torno a una experiencia de aprendizaje compartido. Si se hace énfasis en un rasgo que es común en las dos definiciones: el carácter de espontaneidad, es decir, de informalidad e iniciativa propia, se infiere que las comunidades de práctica de profesores no existen en la institución educativa, objeto de estudio, debido a que no hay espacios informales donde ellos puedan compartir sus experiencias, lo cual se ve reflejado en la opinión de los docentes: los tipos de espacios que existen son “formales, es decir, obligatorios, determinados por la institución” (véase Tabla 2, pregunta 2).

Sin embargo, si se tiene en cuenta el otro rasgo común presente en las anteriores definiciones, el aprendizaje compartido, y el concepto de Palomares sobre las comunidades de práctica de profesores como “el espacio y el tiempo en el que los educadores de un nivel/grado escolar, una asignatura, de una institución o varias, hablan de su práctica profesional: de sus aciertos y logros, de sus preocupaciones y dudas, intercambiando lo que cada uno sabe y sabe hacer” (s.f., p.9); se deduce que los espacios

formales de los profesores de la escuela se constituyen como comunidades de aprendizaje ya que los maestros cuentan con un espacio físico y temporal dado por la institución para que ellos puedan trabajar en equipo con el fin de compartir herramientas que los ayuden a reevaluar su práctica educativa y a mejorar los aspectos académicos, disciplinares y afectivos de los alumnos [véanse Tabla 4 (pregunta 4) y Figura 2 ].

Estas comunidades de aprendizaje de profesores, aunque no sean informales, comparten de cierta manera las características que Wenger (1998) le asigna a las comunidades de práctica: compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido.

El compromiso mutuo, que implica la disposición que tiene cada participante para compartir su conocimiento y a la vez ser receptivo a la experiencia y conocimientos de los otros, se observa en la actitud, por lo general positiva, que tienen los docentes al hacer parte de las reuniones de los departamentos académicos donde ellos discuten los problemas que aquejan a su área, así como en las percepciones positivas que tienen las maestras y el Coordinador Académico sobre: a) la relevancia que tienen los espacios formales para poner en común los problemas que surgen en el proceso de enseñanza aprendizaje y para buscar estrategias que ayuden a mejorar el aprendizaje de los alumnos, y b) la importancia que tiene el Consejo Académico como el espacio donde se debaten los temas académicos entre los diferentes estamentos (véanse Tabla 3 y Figura 2). Sin embargo, el compromiso mutuo no se da totalmente por parte de todos los integrantes de las comunidades, porque como lo expresa una de las docentes: “Para



muchos de nosotros esos espacios son importantes, pero también están los que no les gusta reunirse, los que van a las reuniones porque tienen que estar, porque en el acta van aparecer sus nombres” [véase Tabla 3 (pregunta 3, profesor 2)].

Por otra parte, esta actitud negativa por parte de varios maestros dificulta el aprendizaje en equipo que Senge (2002) señala como una disciplina de la interacción en la que las personas desarrollan la capacidad para alcanzar metas comunes, lo cual es notorio en la siguiente cita: “Hay profesores que ponen trabas al trabajo en grupo, que son muy apáticos, y nunca están de acuerdo con las propuestas pero tampoco proponen alternativas” [véase Tabla 7, (pregunta 8, profesor 2)].

La empresa conjunta, que se refiere a la puesta en práctica de propuestas, proyectos, etc., que nacen de una negociación colectiva, se manifiesta no sólo en las iniciativas personales de tipo académico y otras de tipo afectivo que se dan en los espacios formales, sino también en el ambiente de trabajo caracterizado por las decisiones compartidas porque, como lo plantea una de las docentes: “En la reunión del Departamento de Humanidades, las decisiones las toman la mayoría y no el jefe de área” [véase Tabla 9 (pregunta 10, profesor 1)].

Aunque la empresa conjunta también se ve afectada por la falta de disposición de algunos profesores para participar activa y espontáneamente en los grupos de trabajo, se puede apreciar que en la institución se empieza a ejercer otra de las disciplinas propuestas por Senge (2002), la visión compartida, la imagen del futuro que todos los de la organización desean crear, puesto que una de las docentes entrevistadas comenta que los aprendizajes que se logran en las comunidades son muy valiosos cuando estos parten

del trabajo conjunto orientado hacia una meta, y además tienen un efecto positivo en el desarrollo de la escuela:

Un aspecto importante es que como en la escuela se está trabajando a través de proyectos transversales, ... entonces nosotros compartimos nuestras ideas con los docentes de otras áreas y entre todos buscamos la manera más viable para desarrollar el proyecto ... en la institución creemos que puede ser un método efectivo que le va a ayudar a los estudiantes a mejorar su nivel de lectura, y si su nivel de lectura aumenta, pues la escuela va a tener mejores resultados en las pruebas de lectura a nivel nacional que se le aplican a los estudiantes de los grados quinto y noveno. (Véase Tabla 6, pregunta 7, profesor 1)

El repertorio compartido, que conlleva la creación de recursos que utiliza la comunidad para negociar el significado, se hace evidente en los mecanismos que se emplean en las reuniones para darle la palabra a los participantes, para tomar decisiones y para registrar la información y el conocimiento generado en los diferentes encuentros; así como en el lenguaje que utilizan en común los profesores para abordar los temas de su área y los conceptos relacionados con lo educativo. Por ejemplo, ellos en su discurso se identifican a través del uso de conceptos como: enseñanza – aprendizaje, evaluación formativa, proyectos transversales, etc. [véanse Tabla 3(pregunta 3, profesores 1 y 2), Tabla 5 (pregunta 6, profesores 1 y 2)].

Asimismo, en las comunidades de aprendizaje formales de la institución educativa, objeto de estudio, se reflejan dos características que Paredes, Sunday, Crockell, y Valentine (1999) le atribuyen a las comunidades de práctica: la colaboración

entre los diferentes miembros y el aprendizaje distribuido. La primera es visible en los departamentos de área y comisiones de evaluación, porque los profesores ya tienen espacios institucionalizados para poder reunirse y de esta manera no realizan su trabajo de manera aislada. Además, la colaboración se refuerza con el aprendizaje distribuido puesto que los docentes, al incorporarse a los espacios formales, tienen la oportunidad de compartir los conocimientos y experiencias propios de su disciplina. Esto se hace evidente en los tipos de aprendizajes logrados por las profesoras en las comunidades de práctica, que como una de ellas señala son:

Principalmente académicos, porque si un compañero tiene una estrategia que veo que es buena y no la he trabajado, yo aprendo de él y después la puedo aplicar en mis clases. O si yo soy la que tengo un método que me ha resultado efectivo, también lo comparto y ellos aprenden de uno. (Véase Tabla 5, profesor 2)

Los rasgos específicos con los que se identificaron a las comunidades de práctica formales de la institución educativa, objeto de estudio, también se pueden contrastar con las características que Hargreaves (1999) le asigna a las culturas de colaboración o colegialidad: espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo, omnipresentes en el tiempo y en el espacio, e imprevisibles.

Al comparar esas características con las que poseen las comunidades de práctica formales de la institución (relaciones cordiales y respetuosas, decisiones compartidas, disposición positiva de los docentes para participar en las reuniones aunque algunos asistan por obligación, iniciativas de tipo académico y afectivo e institucionalización de los espacios formales); se detecta, parcialmente, sólo uno de los rasgos mencionados por

Hargreaves: su orientación hacia el desarrollo. Esto se afirma porque, no obstante, los docentes sí trabajan juntos para realizar actividades impuestas por la dirección, también lo hacen para proponer sus propios proyectos, como lo enuncian las profesoras: “En las reuniones de departamento surgen iniciativas que después son presentadas en el Consejo Académico” (véase Tabla 9, pregunta 11).

Las comunidades de práctica formales de la institución, por tanto, se identifican, más con las características que Hargreaves (1999) le atribuye a la colegialidad artificial: a) reglamentada por la administración, b) obligatoria, c) orientada a la implementación, d) fija en el tiempo y en el espacio y e) previsible. Lo anterior se aprecia, conservando el mismo orden, en los datos que se establecen a continuación:

- a) Los espacios formales están institucionalizados en tanto que los informales no; es decir, que se conforman, en palabras de una docente: “Porque son una norma dada por la institución” [véase Tabla 2 (pregunta 2, profesor 1)].
- b) Aunque la percepción general de los actores educativos entrevistados (véase figura 2), es que gran parte de los integrantes de los espacios formales asisten a ellos porque tienen la oportunidad de reflexionar sobre los problemas de su práctica docente o de poner en común los aspectos que le competen a toda la comunidad educativa y de tomar decisiones al respecto, la pertenencia a esos espacios no es voluntaria: “Las reuniones formales son obligadas, pero el trabajo colegiado, que parta de nuestra propia iniciativa, no” [véase Tabla 9 (pregunta 23, profesor 2)].

- c) La mayoría de los objetivos de trabajo responden a unas exigencias planteadas por la dirección, lo cual se puede observar en los temas tratados en el Consejo Académico en el que se presentan propuestas, se discute su viabilidad, se aprueban o desaprueban, se delegan responsabilidades y se designa una fecha para saber cómo se está realizando lo planeado.
- d) Cada departamento tiene un día y un horario definido para reunirse.
- e) Se espera que las actividades y propuestas con las que se compromete cada grupo de trabajo se realice en un tiempo determinado y logre los objetivos propuestos. Por tanto, el Coordinador y el Rector controlan el cumplimiento de los objetivos.

Toda la información referida a la caracterización de las comunidades de práctica o aprendizaje de profesores de la institución educativa, objeto de estudio, que se ha expuesto anteriormente, es clave para tener una visión global de lo que son las comunidades formales en la institución y para complementar la información que se deriva de resolver la pregunta principal de esta investigación: ¿Qué aspectos de la escuela favorecen y/o afectan la formación y funcionamiento de comunidades de práctica de profesores?

Paredes et al. (1999) aclaran que la formación y funcionamiento de comunidades profesionales en las escuelas dependen de factores como: a) los docentes, b) las prioridades organizacionales c) la organización por parte de la institución del trabajo de los profesores, d) el liderazgo del director, y e) la cultura organizacional; (b, c, d y e son llamados por los autores, factores organizacionales).

Al comparar esos factores con los aspectos que favorecen y obstaculizan la formación de comunidades de práctica formales, se constata que a, b, c y d son determinantes para la puesta en marcha de esas comunidades, pero en lo tocante al factor (e), la cultura organizacional, no hay suficientes datos para hacer la misma afirmación, ya que no se hicieron preguntas específicas en las entrevistas que se orientaran a indagar sobre los diferentes elementos que la definen, (normas, valores, rituales, historias, etc.) y no se encontraron referencias a esos elementos en la lectura de las entrevistas para, posteriormente, sacar patrones de respuesta y crear una categoría de análisis. A continuación, se desarrolla la interpretación para los primeros cuatro factores.

En lo que respecta a los docentes, los cuales hacen parte de lo que se clasificó en el análisis de resultados como aspectos personales e interpersonales (véanse Figuras 3 y 4), se comprueba que los maestros sí tienen una influencia positiva directa en la formación y supervivencia de estas comunidades, ya que es su compromiso lo que permite que éstas se conviertan en espacios en donde ellos analicen las observaciones y experiencias de los otros colegas para revalorar continuamente su quehacer educativo. Esta actitud de compromiso, además, está estrechamente relacionada con el dominio personal, es decir, con la disciplina del crecimiento y aprendizaje individual que permite aclarar continuamente la visión personal y ver la realidad objetivamente (Senge, 2002); puesto que si los maestros son conscientes de qué quieren alcanzar al formar parte del grupo, les va a hacer más fácil enfrentar de una manera creativa las dificultades que se les presenten en el funcionamiento de la comunidad de aprendizaje y lograr las metas tanto personales como grupales.

Por el contrario, la influencia de los docentes es negativa, cuando estos muestran apatía para trabajar activamente en las reuniones y responsabilizarse de sus tareas, se resisten a trabajar en equipo y no se interesan por actualizarse y resolver los problemas que aquejan a sus compañeros de trabajo y a la escuela.

Esta actitud negativa de los profesores podría ser causada por: su falta de participación en la construcción de una “visión compartida” (Senge 1998) y el apego a sus modelos mentales “supuestos hondamente arraigados que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar”(Senge, 1998, p.175), ya que los profesores acostumbraban a hacer sus labores de manera aislada, lo cual empieza a cambiar cuando el Rector implementa una nueva dinámica en la organización de la institución: “Esta forma de trabajo ya está institucionalizada, ese modelo lo traje de la institución donde yo trabajaba anteriormente. Los docentes de esta escuela vinieron adoptar este estilo de trabajo hace poco” (véase Tabla 10, pregunta 4).

En cuanto a las prioridades organizacionales, se confirma que éstas sí son un factor determinante para que se formen y funcionen las comunidades de práctica, lo cual se puede apreciar en el interés del Rector para que se creen equipos de trabajo y para que haya una “definición clara de los objetivos por los que los maestros deben reunirse” (véase Tabla 8, pregunta 6), y en la opinión del Coordinador Académico cuando dice: “Dentro de la organización que nosotros tenemos, hemos siempre visionado que se formen grupos de trabajo de aprendizaje, fíjese que hemos organizados intencionalmente la áreas del conocimiento, abierto los espacios, estamos tratando de acompañarlos” (véase Tabla 8, pregunta 6).

La prioridad de la institución para que se formen comunidades de aprendizaje, además, se refleja en otro de los factores, la organización por parte de la escuela del trabajo de los profesores, ya que la existencia de las comunidades va depender no sólo de la visión que se tenga de ellas para mejorar la labor de los docentes en el centro educativo y de su inclusión entre los objetivos del proyecto institucional de la escuela, sino también de los recursos que brinde la institución para que éstas puedan conformarse, como por ejemplo, el espacio y el tiempo en los que los profesores puedan congregarse. Al respecto, se encuentra que la institución educativa, objeto de estudio, ha favorecido el funcionamiento de las comunidades de práctica formales; porque ha establecido horarios para que se realicen las reuniones y ha promovido que los docentes se encuentren en diferentes espacios de reflexión como los Departamentos de Área, el Consejo Académico, etc. Así lo expresa el Coordinador Académico: “Los profesores de todas las áreas tienen un día en el que se reúnen de lunes a viernes, se hizo de manera intencionada, con el fin de que pudieran reunirse para trabajar los proyectos transversales” (véase Tabla 10, pregunta 4).

Por otro lado, la escuela también ha obstaculizado el funcionamiento de las comunidades formales porque como señalan las docentes entrevistadas, las horas asignadas por la institución para el trabajo en grupo no son suficientes y esto ocasiona que algunos maestros utilicen el tiempo asignado para las reuniones en otras tareas escolares, para terminar las actividades que se han ido posponiendo por exceso de trabajo:



Aunque ya tenemos un horario de reunión todos los lunes de 11:40 a 12:30 hay veces me parece que en ese tiempo no alcanzamos a tratar todo lo que tenemos que ver, hay veces, son tantas las actividades que tenemos, que se superponen, entonces tenemos que elegir entre hacer una o la otra. O algunos profesores deciden utilizar ese espacio de la reunión para finalizar las obligaciones que tienen pendientes. [Véase Tabla 7, (pregunta 8, profesor 2)]

Con respecto al liderazgo del Director, se puede considerar que el Rector de la institución no obstaculiza el establecimiento y manejo de las comunidades de práctica formales de profesores; sino que, por el contrario, las favorece no sólo porque hay aspectos de su ejercicio que estimulan la formación de tales comunidades como la institucionalización de los grupos formales y el ánimo que les da a los docentes que hacen parte de ellos ( véase Figura 3); sino también por la forma como ejerce su liderazgo: mostrando interés por los proyectos que presentan los maestros, apoyando los proyectos con sugerencias y recursos, manejando tanto los asuntos académicos como los administrativos y tomando decisiones compartidas en las reuniones formales, como por ejemplo, en el Consejo Académico (véase Tabla 10, pregunta 3).

Al cotejar los factores propuestos por Paredes et al. (1999) con los aspectos que favorecen la formación de comunidades de práctica informales, solamente se pudo detectar que el factor (d), liderazgo del director, es fundamental para promoverlas en la escuela, lo cual se ve reflejado en la opinión de los docentes cuando resaltan en el ejercicio del Rector: a) su interés para que ellos trabajen en equipo, b) su disposición para escuchar las iniciativas, estudiarlas y asignarles recursos para que puedan ser

desarrolladas y c) la socialización, de forma verbal, de la importancia de crear grupos informales (véase Tabla 10, pregunta 22).

Por último, con referencia a los aspectos que obstaculizan el establecimiento de comunidades de aprendizaje informales, únicamente se pudo identificar que el factor (c), organización del trabajo de los docentes por parte de la institución, sí es definitivo para la puesta en marcha de tales comunidades ya que su inexistencia se debe, según las maestras, a que los profesores tienen exceso de actividades y les falta horas libres para reunirse espontáneamente, puesto que el Rector depende de condicionamientos legales externos para tomar decisiones sobre las descargas de trabajo en la escuela (véase Figura 4).

## Capítulo 6

### Conclusiones y recomendaciones

A partir del análisis y la discusión de los resultados de esta investigación acerca de los aspectos de la escuela que favorecen y/o afectan a la formación y el funcionamiento de comunidades de práctica de profesores, es perceptible que en la institución educativa, objeto de estudio, no se han creado comunidades de aprendizaje informales porque, no obstante, hay un factor organizacional, el liderazgo del Rector, que favorece su formación, también existe otro factor organizacional, la organización del tiempo de los profesores por parte de la institución, que obstaculiza el establecimiento de tales comunidades.

Lo anterior sugiere que los docentes no cuentan con una estructura organizativa en la escuela que permita la constitución de comunidades informales y que el interés del Rector para que los maestros trabajen en equipo, y su disposición para escuchar iniciativas, estudiarlas y asignarles recursos; no son suficientes para que las comunidades de práctica surjan espontáneamente en la institución educativa. Por lo tanto, se recomienda, en primer lugar, que el Rector en conjunto con los profesores y Coordinadores Académicos discutan en el Consejo Académico: a) qué importancia tiene para la escuela la conformación de comunidades de práctica informales, b) qué disposición tienen los docentes para crearlas y c) cuáles condiciones (trabajo, tiempo, etc.) son las más viables para formarlas; y en segundo lugar, que los docentes decidan si quieren integrar comunidades informales.

Después, dependiendo de la decisión de los maestros, se debe diseñar un plan de acción donde se explicita qué se necesita para lograr esas condiciones, cómo se va a hacer y quiénes son los responsables. Además, el Rector debe exponer ese plan a las instituciones educativas gubernamentales correspondientes para negociar las condiciones que no dependen de él directamente como son los recursos laborales, físicos, etc., puesto que la escuela, por ser una institución educativa pública, depende administrativamente del Estado.

Aunque toda esta organización parece orientada únicamente a formalizar las comunidades de práctica, lo que se quiere resaltar es que la creación de las comunidades informales no sólo depende de la decisión de los profesores, sino también de unas condiciones mínimas para ponerlas en marcha (espacio para reunirse, descargas laborales, herramientas electrónicas, etc.).

Por otra parte, en esta investigación, también es visible que en la escuela únicamente existen comunidades de aprendizaje de profesores formales las cuales ostentan todas las características que Hargreaves (1999) le asigna a la colegialidad artificial o “simulación administrativa segura de colaboración” (p.222), ya que están reglamentadas por la administración, son obligatorias, están orientadas principalmente a la implementación, están fijas en el tiempo y en el espacio, y son previsibles.

Esta colegialidad artificial tiene un matiz negativo y es que la administración del centro educativo, en este caso personificada en la figura del Rector, es la que propone, impone o limita el trabajo colegiado, por medio del establecimiento de los objetivos de las reuniones, de los espacios de reunión, de los horarios de encuentro, de los tipos de

participantes, etc.; lo cual ocasiona, según los actores educativos entrevistados, que algunos maestros conciban las comunidades de práctica, como requerimientos administrativos, y espacios de asistencia obligatoria y no como una estrategia que puede impulsar el trabajo colegiado de los maestros en torno a su quehacer docente cotidiano, para revertir la tendencia del aislamiento profesional (Palomares, s.f.).

Pero la colegialidad artificial en la escuela, objeto de estudio, asimismo, encierra un aspecto positivo y es que la organización por parte de la institución del trabajo de los profesores, que es uno de los factores organizacionales que Paredes et al. (1999) señala como determinante en la formación de las comunidades de práctica, ha hecho posible que los docentes cuenten con un espacio dentro del horario laboral en el que puedan encontrarse para compartir información relacionada con la vida de la escuela y para discutir sobre dificultades que se generan en la práctica educativa con el fin de darles solución.

Teniendo en cuenta lo anterior, el establecimiento educativo debe seguir considerando dentro de las prioridades de la organización la formación de comunidades formales puesto que éstas han venido constituyéndose en un espacio de trabajo en el que los maestros han empezado a hacer uso de la práctica reflexiva que, en palabras de Laborkey y Han (citados en Buysse et al., 2003), es un proceso continuo de examinar críticamente las prácticas profesionales presentes y pasadas, con el fin de reformularlas y mejorarlas.

También es importante anotar, que el Rector y los Coordinadores Académicos, en conjunto con los docentes, deben analizar los motivos por los que algunos maestros

se resisten a trabajar en equipo y a participar críticamente en los encuentros formales para buscar soluciones compartidas y tratar de que haya sinergia en los grupos de trabajo. Esto a su vez ayudaría a que se fortalezca entre los integrantes de los espacios formales algunas de las disciplinas que Senge (1998, 2002) propone como cruciales para construir organizaciones con capacidad de aprendizaje, y, por tanto, para la creación y funcionamiento de las comunidades de práctica: el aprendizaje en equipo y la visión compartida, las cuales han empezado a ejercerse, aunque no de manera unánime, en todos los integrantes de las comunidades formales de la escuela.

Al considerar, además, la idea de Senge (1998) referente a que las disciplinas del aprendizaje organizacional (dominio personal, visión compartida, aprendizaje en equipo, modelos mentales y pensamiento sistémico) no tienen que darse simultáneamente o en forma secuencial, ya que es la dinámica de cada organización la que va demarcando la forma como éstas se experimentan, se sugiere que otra de las disciplinas que se podría empezar a desarrollar en la escuela es la de los modelos mentales porque ayudaría a los maestros a entender sus propios supuestos sobre qué son las comunidades de aprendizaje, para qué sirven, por qué están dispuestos o no a ser parte de ellas, etc.; y de esta manera analizar en qué forma ellos mismos pueden favorecer u obstaculizar la formación de esas comunidades, ya que como se detectó en la investigación los docentes sí son un factor determinante para su funcionamiento.

Un ejercicio que se podría realizar en los grupos de trabajo para llegar a tal fin, es el de la escala de inferencia, propuesto por Senge (2002), en el que las personas deben llevar a cabo un ciclo reflexivo que consta de las siguientes etapas: a) escogen datos

observables, b) agregan significados personales y culturales, c) hacen supuestos, d) sacan conclusiones, e) adoptan creencias y f) actúan según esas creencias. Ser conscientes de esas etapas, les serviría a los integrantes de los equipos para hacer visible sus procesos de razonamiento, ver en qué se asemejan o difieren sus puntos de vista y, con base en esto, tomar decisiones más objetivas en beneficio de la escuela.

### ***6.1 Trabajos futuros***

Al centrar la atención en un factor organizacional, el liderazgo del director, se confirma la idea de Paredes et al. (1999) referente a que las prácticas de los directivos sí son determinantes en el establecimiento de las comunidades de aprendizaje en la escuela, lo cual se ve reflejado no sólo en la manera como el Rector de la institución educativa, objeto de estudio, estimula la formación de tales comunidades, sino también en la forma como ejerce su liderazgo.

La afirmación anterior podría ser el punto de partida para realizar otros estudios en diferentes escuelas primarias públicas en las que se exploraran variantes de ese factor organizacional como: qué tipo de liderazgo ejercen los directores de las escuelas y cuáles tipos de liderazgo favorecen o impiden la constitución de comunidades de práctica (formales e informales) en las organizaciones educativas, para tener una mayor comprensión respecto a la influencia del liderazgo del director en la formación de comunidades de aprendizaje de profesores.

Debido a que en la presente investigación no es posible corroborar que la cultura organizacional es un factor determinante para la formación y el funcionamiento de

comunidades de aprendizaje, pero que en el estudio de casos múltiple de Paredes et al. (1999) se afirma que la conformación y el crecimiento de las comunidades de práctica están unidos a la cultura organizacional; de igual manera, sería pertinente realizar trabajos futuros que se focalizaran en este aspecto y cuya pregunta guía fuera: ¿Cómo influye la cultura organizacional en la formación de comunidades de aprendizaje de profesores en la escuela?

La importancia de esos nuevos trabajos radicaría no solamente en indagar por las diversas dimensiones que conforman la cultura organizacional (normas, valores, rituales e historias, etc.) y cómo sus relaciones afectan la formación de las comunidades, sino en aplicar la metodología del estudio de casos múltiple en otro contexto diferente al de la investigación de Paredes et al. (27 escuelas rurales, tanto de primaria como secundaria de un Estado de Norte América).

Los estudios futuros, por tanto, podrían realizarse en escuelas primarias públicas latinoamericanas para seguir ampliando el campo de la investigación educativa en estas instituciones ya que como plantea Flores (2004) es muy poca la investigación que se hace en ellas que son las que menos recursos tienen y más población atienden.

Por último, la metodología y la forma de analizar los datos que se emplearon en este estudio serían útiles como guía de trabajo a aquellos profesores que empiezan a involucrarse en el campo de la investigación y que desean indagar por la problemática de la formación de comunidades de práctica de profesores en las escuelas donde desarrollan su labor pedagógica.



## Referencias

- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales* (2a. ed.). Bogotá, Colombia: Norma.
- Buysse, V., Sparkman, K., & Wesley, P. (2003). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69, (3), 263-277.
- Castaño, L.A. (2003). *Las comunidades virtuales de aprendizaje en el contexto de las redes universitarias*. Recuperado el 17 de febrero 2008, de <http://sev.cuaa.edu.co/cav/pages/cna.pdf>.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 General de Educación. En Código Educativo, (pp. 11 – 120). Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo, y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, España: Narcea.
- Flores, M. (2004). *Comunidades de práctica de profesores de escuelas primarias públicas*. Investiga EGE. Manuscrito no publicado, Instituto Tecnológico de Monterrey, México.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo: Guía de planeación de maestros*. México: Trillas.
- Giles, C. & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42, (1), 124-156.

- Gutiérrez, M. C. (2007). *Las prácticas pedagógicas del programa ondas con comunidades de aprendizaje virtuales*. Recuperado el 17 febrero de 2008, de <http://www.utp.edu.co/investigacion/proyectos/detalleProyectoHTML.php?cod=737>.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. (4 ed). Madrid, España: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a. ed.). México: McGraw Hill.
- Institución Educativa de Sincelejo. (2003, febrero). *Proyecto Educativo Institucional – PEI* (Breviario de ejemplar No. 1). Sucre, Colombia: Autor
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharrat, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34 (2), 243 – 276.
- Maldonado, M. O. (2005). Escuelas básicas como comunidades de aprendizaje para la formación del ciudadano participativo. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9 (1), pp. 204 – 216. Recuperado el 8 febrero de 2008, de <http://oai.redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30990113&iCveNum=2364>.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5a. ed.). Madrid, España: Pearson Addison Wesley.
- Muñoz, P. y Muñoz, I. (2000). Intervención en la familia: Estudio de casos. En Serrano, G. (Ed.). *Modelos de Investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural* (pp. 221-252). Madrid, España: Narcea.

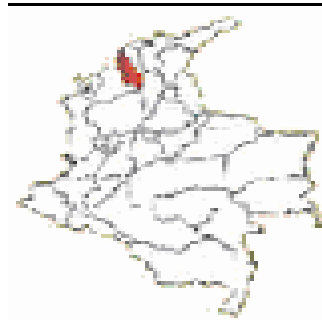
- Nieto, J. M. (2003). Perspectivas teóricas de la organización escolar. En González, MT., Nieto, J. M., y Portela, A. (Eds.). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos* (pp.1-21). Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Palomares, R. (s.f.). *Impulso y apoyo a comunidades de aprendizaje en educación básica*. Recuperado el 1 de febrero de 2008, de <http://www.formaciondocente.org.mx/Area4/Ensayos/02%20Ponencia%20Impulso%20y%20apoyo%20a%20Comunidades%20de%20Aprendizaje%20en%20educaci%C3%B3n.pdf>.
- Palomares, R. (2002). *Las comunidades de aprendizaje: Un espacio de formación del profesor*. Recuperado el 7 de febrero de 2008, de <http://www.formaciondocente.org.mx/Area4/Articulos/01%20Las%20Comunidades%20de%20Aprendizaje.pdf>.
- Paredes, J., Sunday, K., Cockrell, D. & Valentine, J. (1999). Creating professional communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35, (1), 130-160.
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación* (3a. ed.). México: Prentice Hall.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Senge, P. M. (1998). *La Quinta Disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona, España: Gránica.

- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2002). *Escuelas que Aprenden: Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia, y todos los que se interesen en la educación* (J. C. Nanetti, Trad.). Bogotá, Colombia: Norma.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2a.ed.). Madrid, España: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid, España: Paidós.
- Torres, R. M. (s.f., a). *Comunidad de aprendizaje: La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje*. Recuperado el 10 de febrero de 2008, de <http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/ComuApre4.pdf>.
- Torres, R. M. (s.f., b). *Comunidad de aprendizaje: Repensando lo educativo desde el desarrollo local y del aprendizaje*. Recuperado el 10 de febrero de 2008, de [http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/marco\\_conceptual/RepensandoloEducativodeeldeDesarrolloLocal.pdf](http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/marco_conceptual/RepensandoloEducativodeeldeDesarrolloLocal.pdf).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. The United States: Cambridge University Press.
- Wesley, P. & Buysse, V. (2001). Communities of practice: Expanding professional roles to promote reflection and shared inquiry. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, (2), 114 – 123.

## Apéndice A

### Mapas

Mapa de Colombia



Mapa del Departamento de Sucre



## Apéndice B

### Formato de guía de observación

#### Sección 1

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lugar, situación o episodio que se va a observar: la escuela.</li> <li>- Objetivo: describir la escuela (ubicación y características)</li> <li>- Fecha: <span style="float: right;">Observador:</span></li> </ul>
<b>Descripción:</b>

#### Sección 2

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lugar, situación o episodio que se va a observar: directivos, profesores y alumnos.</li> <li>- Objetivo: Especificar las características de los directivos, profesores y alumnos</li> <li>- Fecha: <span style="float: right;">Observador:</span></li> </ul>
<b>Descripción:</b>

#### Sección 3

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lugar, situación o episodio que se va a observar: el ambiente escolar.</li> <li>- Objetivo: describir el ambiente escolar</li> <li>- Fecha: <span style="float: right;">Observador:</span></li> </ul>
<b>Descripción:</b>

#### Sección 4

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lugar, situación o episodio que se va a observar: comportamientos de los directores y profesores.</li> <li>- Objetivo: describir las actitudes de los directores y docentes en su jornada de trabajo, y ante la presencia del investigador.</li> <li>- Fecha: <span style="float: right;">Observador:</span></li> </ul>
<b>Descripción:</b>

## Sección 5

<p>- Lugar, situación o episodio que se va a observar: interacciones en los grupos de profesores.</p> <p>- Objetivo: describir las actitudes, preocupaciones, reacciones, etc. de los profesores cuando se reúnen para compartir experiencias, tareas, etc. en grupos formales e informales.</p> <p>- Observador:</p>	
<p>- Situación 1: primera reunión</p> <p>- Tipo de reunión: (formal o informal)</p> <p>- Participantes:</p>	<p>Fecha:</p> <p>Hora:</p> <p>Lugar:</p>
<p>Descripción:</p>	
<p>- Situación 2: segunda reunión</p> <p>- Tipo de reunión: (formal o informal)</p> <p>- Participantes:</p>	<p>Fecha:</p> <p>Hora:</p> <p>Lugar:</p>
<p>Descripción:</p>	
<p>- Situación 3: tercera reunión</p> <p>- Tipo de reunión: (formal o informal)</p> <p>- Participantes:</p>	<p>Fecha:</p> <p>Hora:</p> <p>Lugar:</p>
<p>Descripción:</p>	

## Sección 6

<p>- Lugar, situación o episodio que se va a observar: proceso de entrevista.</p> <p>- Objetivo: describir las actitudes, preocupaciones, reacciones, etc. de los profesores y directores en el momento que son entrevistados.</p> <p>- Observador (entrevistador):</p>	
<p>- Situación 1: primera entrevista</p> <p>- Lugar:</p> <p>- Entrevistado:</p>	<p>Fecha:</p> <p>Hora:</p>
<p>Descripción:</p>	
<p>- Situación 2: segunda entrevista</p> <p>- Lugar:</p> <p>- Entrevistado:</p>	<p>Fecha:</p> <p>Hora:</p>
<p>Descripción:</p>	
<p>- Situación 3: tercera entrevista</p> <p>- Lugar:</p> <p>- Participantes:</p>	<p>Fecha:</p> <p>Hora:</p>
<p>Descripción:</p>	
<p>- Situación 4: cuarta entrevista</p> <p>- Lugar:</p> <p>- Entrevistado:</p>	<p>Fecha:</p> <p>Hora:</p>
<p>Descripción:</p>	

## Apéndice C

### Evidencias de observación

#### Evidencia 1

- Lugar, situación o episodio que se va a observar: una institución educativa colombiana
- Objetivo: describir la institución educativa (ubicación y características)
- Fecha: meses de febrero y marzo Observadora: Análida Pérez

#### Descripción:

La institución educativa, objeto de estudio, se localiza en el barrio La Gran Colombia, que está ubicado en la zona sur de Sincelejo, una ciudad que se hace parte del departamento de Sucre en Colombia. Como la ciudad de Sincelejo se sitúa en la costa norte de Colombia, por lo general, la temperatura en esta localidad está en un rango entre los 28 y 35 grados centígrados.

Aunque la escuela está ubicada en una zona urbana, y cuenta con servicios públicos, las vías de acceso no son las mejores (sólo la vía principal está pavimentada), porque el barrio es un lugar que se ha ido poblando desordenadamente (sin planeación) ya que a él han llegado muchos desplazados de otras ciudades de Colombia debido a la violencia.

En cuanto al aspecto de infraestructura, el centro escolar cuenta con:

- El bloque de secundaria: tiene 12 aulas repartidas en tres pisos, y unas baterías de baño para hombres y mujeres (cada batería tiene cinco inodoros y cinco lavamanos).
- En el primer piso, de este bloque se encuentran además: a) un salón administrativo, dividido en cubículos: en uno se ubican el Rector, en otro la trabajadora social y en otro dos secretarías. b) la sala de profesores, c) otro salón administrativo dividido en cubículos: en unos se ubican los Coordinadores Académicos y en otro los Coordinadores de Disciplina, d) la sala de informática y e) una bodega.
- El bloque de primaria: tiene 18 aulas repartidas en tres pisos y unas baterías de baño para



hombres y mujeres (cada batería tiene cinco inodoros y cinco lavamanos).

- La sección de preescolar: tiene cuatro salones, un área pequeña de juegos infantiles, el comedor escolar, la cocina, un baño para los profesores y otro para todas las profesoras.
- Una cancha de fútbol y dos de basketball (todas construidas sobre cemento).
- Tres casetas pequeñas de comida (no hay cafetería).

Otros aspectos que se pueden anotar sobre la parte física de la escuela son:

- Tanto la pintura de la fachada de la escuela como la parte externa de los bloques y salones está en buen estado, pero la del interior de los salones está un poco deteriorada.
- Las sillas y pupitres no son suficientes para la cantidad de alumnos matriculados
- En cada salón sólo hay un ventilador (el promedio de alumnos por salón es 35).
- Aunque en términos generales la escuela es limpia, los baños son desaseados y expiden malos olores que incluso llegan hasta las aulas vecinas.
- No hay zonas verdes.

Por último, no obstante, la escuela es subsidiada por el Estado colombiano, ésta tiene muchas necesidades en cuanto a recursos didácticos para la enseñanza: únicamente hay un Video Beam, un televisor y una grabadora, y sólo en algunos espacios de trabajo se tiene acceso a Internet. Este último, por ejemplo, está limitado a las oficinas del Rector (un computador) y las secretarías (dos computadores), el aula de informática (11 computadores en buen estado) y la sala de profesores (un computador).

## Evidencia 2

- **Lugar, situación o episodio que se va a observar: directivos, profesores y alumnos.**
- **Objetivo: Especificar las características de los directivos, profesores y alumnos de la escuela.**
- **Fecha: meses de febrero y marzo** **Observadora: Análida Pérez**

### Descripción:

La organización es dirigida por el Rector, cuya edad es 50 años. Él es Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas, y Magíster en Sociología Educativa, se desempeñó como docente y coordinador académico durante 7 y 15 años respectivamente, en un colegio de Sincelejo, y hace cinco años que ocupa el cargo de Rector en la institución educativa, objeto de estudio.

Otros directivos que dependen del Rector, son los dos Coordinadores Académicos, uno para la jornada matutina y otro para la vespertina; y dos Coordinadores de Disciplina, uno para la jornada matutina y otro para la vespertina. Todos pertenecen al género masculino y, en su mayoría están en un rango de edad entre los 45 y 56 años. Sólo uno de ellos está tiene menos de 30 años. Todos ellos son licenciados, dos tienen especialización y uno está, actualmente cursando una especialización. Con excepción del Coordinador Académico de la mañana todos llevan más de cinco años trabajando en la institución.

Los profesores (58 en total: 35 en la jornada de la mañana, y 26 en la de la tarde), en su mayoría, son casados, con un nivel socio económico medio, y medio- bajo; y se caracterizan por pertenecer tanto al sexo femenino como al masculino, con edades entre los 28 y 45 años. Gran parte de ellos posee título profesional de licenciado y sólo nueve han cursado estudios de especialización. Ninguno de ellos tiene grado de maestría o doctorado. En el caso específico de los profesores de primaria (25 en total), dos de ellos tienen especialización (uno en trabajo social y otro en educación ambiental), tres son normalistas, y el resto son licenciados.

Aunque se puede encontrar que algunos de ellos, por lo general los más jóvenes, tienen pocos años de estar trabajando en la institución (de uno a dos años), hay otros que han estado en ella por más de ocho años. Además muchos de ellos trabajan en otras instituciones educativas cuando terminan su labor en la escuela.

A la escuela asisten aproximadamente 2103 estudiantes, tanto de sexo femenino como masculino, que pertenecen a estrato social bajo e incluso al más bajo de la escala, el de extrema pobreza, porque la mayoría de ellos y sus familias son desplazados. Esto a su vez causa que los recursos económicos que tenga la familia se destinen, principalmente, para alimentación, servicios básicos y vivienda, y no para educación. Es por esto que en la casa de los estudiantes se puede encontrar un televisor y un equipo de sonido pero no recursos tecnológicos como el Internet, ni material de apoyo para el estudio como los libros.

La condición económica de los alumnos se refleja en su imagen corporal; por ejemplo, en la falta de higiene, los uniformes gastados, los zapatos viejos, etc. y en su aspecto físico, ya que tienen tallas y pesos por debajo del promedio para su edad.

Esto a su vez se puede tomar como una de las causas que afectan el rendimiento académico de los estudiantes, y que inciden en los bajos resultados de las pruebas que tienen que presentar los alumnos en el grado 11 (Pruebas Icfes) a nivel nacional, antes de entrar a la universidad. Por ejemplo, la primera promoción tuvo un desempeño medio y la segunda promoción, un desempeño bajo.

Las edades de los estudiantes oscilan entre los cinco y 20 años y, por lo general, los rangos de edad según los niveles de estudio son los siguientes: de cinco a seis años en preescolar, de seis a 12 años en primaria, y de 12 a 20 años en la secundaria. Sin embargo, debido a que en los últimos años fue creciendo el número de estudiantes Extra – edad, (y por

eso se pueden encontrar estudiantes de 20 años en los grados noveno, décimo y once, por poner un ejemplo), la escuela implementó el programa de Aceleración en el que se forman grupos de estudiantes que no pueden estudiar con el resto de los estudiantes de su misma edad, porque están muy atrasados académicamente, con el fin de nivelarlos, y lograr que los estudiantes culminen sus estudios de secundaria.

### **Evidencia 3**

**- Lugar, situación o episodio que se va a observar: el ambiente escolar.**

**- Objetivo: describir el ambiente escolar de la escuela**

**- Fecha: meses de febrero y marzo**

**Observador: Análida Pérez**

#### **Descripción:**

A pesar de las condiciones económicas tan precarias de los estudiantes, y aunque la institución también tiene escasos recursos para resolver problemas de infraestructura, de dotación de inmobiliarios y de ayudas didácticas, desde un punto de vista general, se puede decir que la atmósfera que se respira en la escuela no es ni de tristeza, ni desesperanza, ni de disputas o conflictos profundos entre los miembros de la escuela. Se nota, por ejemplo, que hay contacto personal entre directores, profesores y alumnos. Es así como, aun cuando los docentes salen al descanso, y algunos se dirigen a la sala de profesores, siempre están relacionándose con los estudiantes. Este tipo de comunicación de tipo horizontal está acorde con el modelo pedagógico que la escuela promulga: el modelo humanista. Por último, aunque entre los estudiantes se presentan conflictos que son comunes a la edad (bromas, peleas entre amigos, actitudes crueles de los niños y jóvenes), y en contados casos, conductas violentas, que la escuela ha sabido resolver a tiempo, los alumnos generan dentro de la escuela un ambiente dinámico y jovial.

#### Evidencia 4

**- Lugar, situación o episodio que se va a observar: comportamientos de los directores y profesores.**

**- Objetivo: describir las actitudes de los directores y docentes en su jornada de trabajo en la escuela, y ante la presencia del investigador.**

**- Fecha: mes de marzo**

**Observadora: Análida Pérez**

#### **Descripción:**

Aunque el Rector es una directivo muy ocupado que incluso tiene que interrumpir sus actividades por todas las situaciones imprevistas de las que tiene que hacerse cargo, es una persona preocupada por su institución, se mantiene en contacto con los directores y profesores, y atiende a las personas que necesitan su atención de una manera cordial (tanto las personas relacionadas directamente con la institución, como por ejemplo los padres de familia, como las externas, en este caso la realizadora de esta investigación). Por otra parte, la relación que maneja el Rector con el personal de intendencia, administrativo y docente es cordial, respetuosa y abierta al diálogo.

Como los coordinadores no tienen que dictar clase, están en contacto permanente con los profesores y los estudiantes. En general, la relación que hay entre los coordinadores y los profesores es armónica, y la mayoría de ellos muestra una real preocupación por sus estudiantes. Por el contrario, aunque los coordinadores también se comunican diariamente con el Rector, se percibe que hay cierto distanciamiento entre el Rector y algunos de los coordinadores. Además, mientras los coordinadores son más reticentes a compartir información con otras personas ajenas a la institución y hacerlos parte de la dinámica de la escuela; la disposición del Rector es más abierta.

Por otra parte, en los docentes que es una población más grande también se percibe la misma actitud de la mayoría de los coordinadores. Entre ellos se encuentran casos totalmente

opuestos, desde los que evitan completamente a las personas que van a realizar un trabajo de investigación en la escuela y muestran su descontento si tienen que dar algo de su tiempo para colaborar, hasta los que tratan a la investigadora con familiaridad y siempre tienen un espíritu de colaboración.

Es importante resaltar que los docentes de primaria siempre están ocupados y sobrecargados de trabajo. Por ejemplo, los de la jornada de la mañana empiezan a trabajar a las 6:30 y terminan a las 11:40. En ese lapso tienen solamente un descanso de 30 minutos que lo ocupan para ir al baño, tomar algo, culminar una tarea administrativa o relacionada con la clase siguiente (por ejemplo sacar fotocopias), etc. y por eso rara vez se les encuentra en grupo en la sala de profesores (casi siempre están en el pasillo con los otros profesores y los estudiantes).

### **Evidencia 5**

- **Lugar, situación o episodio que se va a observar: interacciones en los grupos de profesores.**
- **Objetivo: describir las actitudes, preocupaciones, reacciones, etc. de los profesores de la escuela cuando se reúnen para compartir experiencias, tareas, etc. en grupos formales e informales.**
- **Observadora: Análida Pérez**

- **Situación 1: Reunión del Consejo Académico (Consejo Técnico)**
- **Fecha: 17 de marzo de 2008** **Hora: 8:15 a.m. – 12:30 m.**
- **Tipo de reunión: formal** **Lugar: sala de profesores**
- **Participantes:** Rector, los Coordinadores Académicos y de Disciplina de ambas jornadas, la trabajadora social, un representante de los profesores por cada uno de los niveles de estudio (preescolar, aceleración, primaria y secundaria), y dos jefes por cada una de las áreas

(humanidades, ciencias sociales, matemáticas, ciencias naturales y educación física), uno de la jornada matutina y otro de la vespertina.

**Nota: el Acta correspondiente a esta reunión está en el Apéndice D para Documentos organizacionales.**

**Descripción:**

En la reunión del Consejo Académico se observó lo siguiente:

- Cuando el Rector da inicio a la reunión siguiendo los pasos formales que se siguen en una reunión académica, y expone el orden del día, aunque la mayoría lo conocían porque con anticipación, se les había dado a los profesores y coordinadores la agenda que se iba a tratar en la reunión para que todos fueran con el trabajo que les correspondía ya realizado, la mayoría de los asistentes estaban desatentos, susurrando y viéndose los unos a los otros.
- Cuando se empieza a tratar el tercer punto relativo al Plan de Mejoramiento Institucional 2007 – 2008, muchos profesores se veían distraídos, y participaron las mismas personas: cuatro profesores, el Coordinador Académico de la jornada de la tarde, y un invitado especial (la persona que ejercía el cargo de Coordinador Académico en la Institución, en años pasados). En el tiempo que se presentó este plan de mejoramiento, que fue aproximadamente de dos horas, se percibió desesperación entre los docentes, nueve de ellos por ejemplo empezaron a mover las piernas, y otros recibieron llamadas a través de sus celulares.
- La actitud de retraimiento por parte de los profesores cambia cuando cada jefe de área presenta la gestión de su departamento académico: los profesores escucharon interesados tanto los problemas como nuevas propuestas que presentaron sus compañeros.
- En el siguiente punto de la agenda en el que dos profesoras comenzaron a socializar el proyecto de lecto-escritura para los grados primero y segundo, le falta de atención fue casi

total: los profesores empezaron a susurrar nuevamente, a hacer otras actividades como, por ejemplo, leer otros materiales.

- Cuando se dio paso al punto siguiente, que consistía en socializar un proyecto de investigación que uno de los docentes había empezado por su propia iniciativa, con el fin de obtener apoyo (recursos humanos y financieros) para llevarlo a cabo, los profesores realmente escucharon con atención y participaron activamente. Esto da pie para que el Rector oficialice el Comité de Investigación de la Institución. Además, él recomienda que se debe socializar el proyecto ante el resto de profesores de la escuela para motivarlos a que se involucren en la formulación de proyectos.
- Como anotación final se puede decir, que durante toda la reunión, las personas presentaron sus puntos de vista de una manera tranquila y sin coacción, y las personas que tenían comentarios sobre lo presentado hicieron sus observaciones respetuosamente. Por otra parte, aunque el Rector estaba dirigiendo la reunión todos tenían derecho a participar en la toma de decisiones.

**- Situación 2: Reunión del departamento de Humanidades**

**- Fecha: 25 de marzo de 2008**

**Hora: 11:40 a.m. – 12:30**

**- Tipo de reunión: formal**

**Lugar: sala de profesores**

**- Participantes:** jefa de área del departamento de humanidades, representante de la primaria de la jornada de la mañana, representante de la secundaria de la jornada de la tarde, dos profesoras de secundaria, una profesora de primaria y una de transición.

**Nota: el Acta correspondiente a esta reunión está en el Apéndice D para Documentos organizacionales.**

**Descripción:**

La reunión es presidida por la Jefa de Área del Departamento de Humanidades (español



e inglés) que empieza con la revisión del Acta Anterior en la que había quedado pendiente la organización del día del idioma.

La jefa de área, entonces, invita a los participantes a que sugieran actividades.

Inicialmente, las integrantes del departamento se sentían cohibidas con la presencia de la investigadora, pero después empezaron a participar espontáneamente. Todas dieron sugerencias, se escuchaban unos a los otros y al final entre todos escogieron las propuestas más creativas.

En segundo lugar, la jefa de área se centro en el objetivo que realmente debían abordar en la reunión: especificar los íconos de las competencias laborales que deben aparecer en los proyectos transversales (un tema se puede trabajar en todas las áreas).

En este punto nuevamente las profesoras dieron sus sugerencias, pero como estaban cortas de ideas, delegaron trabajo para que cada uno tuviera ideas para la próxima reunión.

Después que se dio fin a la reunión, como tal, del departamento, los docentes permanecieron unos minutos más en el salón de profesores y ocurrieron varias cosas interesantes:

- Como este semestre a los profesores no les han dado planilla de calificaciones, ni de control de asistencia, la jefa de área compartió con los profesores un formato que ella había diseñado y se lo prestó a los interesados para que le sacaran copia.
- Otra profesora comentó los problemas que tenía con sus estudiantes para ponerlos a trabajar en equipo, y sus compañeros empezaron a compartir formas que para ellas son efectivas en sus propios salones de clase cuando desarrollan trabajos colaborativos.

**- Situación 3: Comisión de evaluación y promoción**

**- Fecha: 14 de abril de 2008**

**Hora: 4:15 p.m. – 6:30 p.m.**

**- Tipo de reunión: formal**

**Lugar: sala de profesores**

**- Participantes:** Coordinador Académico y Coordinador de Disciplina, trabajadora social,

todos los directores de grupo de los grupos escolares de la primaria de la jornada de la tarde.

**Nota: el Acta correspondiente a esta reunión está en el Apéndice D para Documentos organizacionales.**

**Descripción:**

En la fase de apertura, en la que el Coordinador Académico presenta la agenda y otros avisos varios, la mayoría de los docentes no puso atención a lo que éste decía porque estaban realizando otras actividades entre ellas la de llenar la planilla de calificaciones y terminar una tarea que el día anterior el coordinador les había solicitado que llevaran a la reunión.

Cuando se empieza a abordar el objetivo por el cual se había congregado todos ese día, que era evaluar los aspectos académicos y disciplinares del primer periodo del año, muchos de los docentes interrumpieron lo que estaban haciendo y le empezaron a poner atención al coordinador y a tomar nota de lo que les interesaba.

Para cumplir con ese objetivo, entonces, los directores tenían que describir en forma general cómo iba su grupo en cuanto a lo académico y disciplinar y después detallar los casos extremos en ambos aspectos (los mejores y los peores tanto en lo académico como lo disciplinar) y reportar los casos de ausentismo, para que la trabajadora social tuviera conocimiento de ellos.

En esta sección los docentes participaron activamente pero algunas veces de forma desordenada, se interrumpían los unos a los otros, otros susurraban, sonaban los celulares y eso ocasionaba que se retrasara cada intervención. Esta tardanza fue causando desazón en los docentes, y empezaron a mirar sus relojes, a preocuparse porque era muy tarde y, entonces, le sugirieron al coordinador, que debido a que la tarea de identificar los casos extremos había sido asignada un día antes, que ellos podían reunirse al otro día (los docentes de un mismo grado, por ejemplo, de 4A, 4D y 4Ed), y luego entregarle la información.

El coordinador les explicó que para él era importante que el ejercicio fuera hecho público para que todos tuvieran conocimiento de la situación que estaban afrontando los otros profesores y porque esto más adelante podría servirles para conocer las causas de los problemas académicos, y disciplinares de los estudiantes, así como de su ausentismo. Los docentes aceptaron pero seguían insistiendo que esa dinámica de trabajo era poco práctica.

Por último, el Coordinador de Disciplina empezó a recordarles a los docentes que el tipo de evaluación, en cuanto a la disciplina, que se debía promover en la institución era la correctiva y no la represiva, así como otros aspectos. En esta intervención los docentes nuevamente estuvieron desatentos. Pero cuando el coordinador de disciplina empezó a recordarles las normas que ellos, como docentes, debían cumplir y no lo estaban haciendo, todos le prestaron atención. Incluso, cuando él les comunicó que los permisos de ausencia se debían solicitar con 24 horas de anticipación, y que a los docentes que habían faltado, sin gestionar el permiso, les iban a descontar los días que habían faltado a la institución, de su sueldo, se generó una discusión entre ellos, y algunos de los profesores se disgustaron, empezaron a fruncir el ceño, y expresaron su desacuerdo ante las medidas de disciplina. El Coordinador, para calmar la situación, les recordó que él no era el que hacía las normas sino el Ministerio de Educación, y que la institución debía hacerlas cumplir.

### **Evidencia 6**

- **Lugar, situación o episodio que se va a observar: proceso de entrevista.**
- **Objetivo: describir las actitudes, reacciones, etc. de los profesores y directores (que hacen parte de la muestra) en el momento en que son entrevistados.**
- **Observador (entrevistador):**

- **Situación 1: primera entrevista**

**Fecha: 15 de marzo de 2008**

- **Lugar: oficina de los Coordinadores Académicos**

**Hora: 4:00 p.m.**

**- Entrevistado: Coordinador Académico de la jornada vespertina**

**Descripción:**

El lugar en el que se llevó a cabo la entrevista, la oficina de los Coordinadores Académicos, a pesar de ser uno de los espacios más calmados de la institución, no era el más apropiado para registrar una conversación en una grabadora de sonido puesto que se escuchaban muchos ruidos del exterior y no se tenía completa privacidad. En un principio, esto ocasionó que el Coordinador se sintiera incómodo e incluso un poco tímido para responder las preguntas, pero en la medida que se concentraba en la conversación se olvidó de los factores externos y se mostró más abierto y dispuesto a responder los cuestionamientos no de una forma ligera, sino pensando realmente en la importancia de la información que estaba brindándole a la investigadora.

La investigadora y el Coordinador se situaron uno al frente del otro, con el escritorio de este último de por medio. En toda la entrevista, el Coordinador miró de frente a la investigadora, habló calmadamente, y no tuvo movimientos corporales ni repetitivos ni nerviosos. Tampoco se le vio incómodo porque sus palabras estuvieran siendo registradas en una grabadora de sonido.

**- Situación 2: segunda entrevista**

**Fecha: 28 de marzo de 2008**

**- Lugar: oficina del Rector**

**Hora: 3: p.m.**

**- Entrevistado: Rector de la Institución Nueva Esperanza**

**Descripción:**

Después de haber aplazado la fecha de la entrevista tres veces, por causa de los múltiples compromisos que tiene el Rector tanto dentro como fuera de la escuela, se pudo realizar la entrevista.

Al igual que en el cubículo del Coordinador en la oficina del Rector no se tiene completa privacidad. Sin embargo, al inicio de la entrevista él le dio órdenes a la Secretaria de no dejar pasar a nadie mientras él conversaba con la investigadora.

En un principio, el Rector se le veía un poco ansioso porque después de la entrevista tenía que salir de la escuela para cumplir con otro compromiso, pero después se fue tranquilizando y la conversación empezó a ser más fluida. En ciertos momentos de la entrevista, el Rector reflexionaba sobre la respuesta y se evaluaba a sí mismo, aunque desde el principio el investigador le hubiese dejado claro que él no pretendía juzgar su trabajo, o la realidad de la escuela en lo referente a las comunidades de práctica.

La investigadora y el Rector se situaron uno al frente del otro, con el escritorio de este último de por medio. En gran parte de la entrevista, el Rector miró hacia la ventana que se encontraba a su derecha, pero no tuvo movimientos corporales ni repetitivos ni nerviosos. Durante toda la entrevista trató de forma amable a la investigadora, no se le vio incómodo porque sus palabras estuvieran siendo registradas en una grabadora de sonido y contestó ampliamente las preguntas e incluso en algunas se detuvo para explicarle aspectos a la investigadora que éste último no entendía.

**- Situación 3: tercera entrevista**

**Fecha: 2 de abril de 2008**

**- Lugar: sala de profesores**

**Hora: 11:40 a.m.**

**- Entrevistada: profesora representante de los docentes de primaria en el Consejo Académico, que enseña español e inglés en los grados cuarto y quinto.**

**Descripción:**

Cuando la investigadora se encontró con la profesora, ésta se puso un poco nerviosa cuando ella le solicitó el permiso para grabar la entrevista. La maestra incluso pidió ver el cuestionario para reflexionar sobre las preguntas y pospuso la cita para el otro día.

Al día siguiente, ambos se encontraron en la sala de profesores, se sentaron uno frente al otro, separados por un escritorio. Durante el inicio de la entrevista, a la docente se le quebraba la voz, pero a medida que iba contestando nuevas preguntas empezó a sentirse más segura. Sus respuestas fueron claras y concisas. Al final de la entrevista empezó a preocuparse por el tiempo, porque alguien iba a pasar a recogerla al colegio, y aceleró el ritmo de la conversación. La profesora, en gran parte de la entrevista miró de frente a la investigadora y aunque la trató respetuosamente estableció con ella una relación distante. No se percibieron en ella ni movimientos repetitivos ni nerviosos.

**- Situación 4: cuarta entrevista**

**Fecha: 8 de abril de 2008**

**- Lugar: salón de clases**

**Hora: 11:40 a.m.**

**- Entrevistada: docente de español en los grados primero y segundo.**

**Descripción:**

Al igual que la primera profesora entrevistada, la segunda docente se puso nerviosa cuando la investigadora le solicitó el permiso para grabar la entrevista. Ella también le pidió el cuestionario para reflexionar sobre las preguntas y pospuso la cita para el otro día.

Al día siguiente, ambas se encontraron en un salón de clase de la primaria, pero la entrevista se realizó, después que se retiraron los estudiantes de la jornada de la mañana, en un banco situado por fuera del salón. Una se sentó al lado de la otra y desde el principio la conversación fue fluida, como una conversación entre amigas, ya que entre la investigadora y la docente hubo empatía. Por otra parte, la actitud positiva y abierta de la maestra permitía que ella contestara las preguntas de forma más espontánea. En toda la entrevista la profesora trató de forma respetuosa pero con mucha familiaridad a la investigadora. Además, en ella no se observaron ni movimientos repetitivos ni nerviosos.

## Apéndice D

### Documentos organizacionales

#### Acta Consejo Académico

12

Acto N° 004 de Marzo 17/2008

Siendo las 8:00 a.m del 17 de Marzo 2008, se dió un cita en la Institución Educativa Nueva Esperanza los miembros del consejo académico para tratar el siguiente orden del día, que sometido a consideración por el rector fue aprobado por los presentes.

1. Lista y verificación de quorum.
2. Lectura del acta anterior.
3. Socialización del P.M.I - vigencia 2008.
4. Informe de gestión de cada departamento académico.
5. Socialización del proyecto de Secto-Escritura Mathe.
6. Propuesta de trabajo diagnóstico acerca de la ocupación productiva en habitantes de la comuna B de Sincolajo.
7. Varios:
  - Media Técnica
  - Plan de estudio preescolar.
  - Control de las actividades de la planeación

Se llamó a lista y contestaron:

Flaminio Díaz Peto	→ Rector
Emiro Gómez Arciniega	→ C. Académico Matinal
Alexis Benito Revollo	→ C. Académico Vespertina
Apolinar Salcedo	→ C. Disciplina Matinal.
Jenis Pineda Mejía	→ Representante Preescolar
Amparo Osoño	→ R. Primaria Vespertina
Nohemý Sanez	→ R. Primaria Matinal
Oscar Oviedo	→ Jefe de Área Humanidades
Yadina Moreno	→ Jefe de Área Humanidades
Segundo Salas	→ Jefe de Área C. Sociales
Arturo Alvarez.	→ Jefe de Área C. Sociales
Lisbeth Martínez.	→ Jefe de Área Matemáticas
Carlos Ruiz	→ Jefe de Área Matemáticas
Carlos Peña	→ Jefe de Área C. Naturales
Johan Fernandez.	→ Jefe de Área Ed. Física.



Emiro Castro → Representante Cafam.  
 Jumer Paternina → R. Aceleración del Aprendizaje

Verificado el quorum, se hizo lectura del acta anterior la cual no tuvo objeción alguna.

En el punto tres, el rector inició señalando que los P.M.I no son producto del capricho o la subjetividad de los directivos, si no que esto constituye una importante herramienta de mejoramiento institucional nutrido por la autoevaluación de cada uno de los componentes del P.E.I, las evaluaciones internas y externas.

Resalta las oportunidades de mejoramiento que se mantienen del año anterior y que deben continuar su proceso de superación con el concurso participativo de directivos y docentes. Igualmente mostró la necesidad de socializar el P.M.I vigencia 2008 a nivel de todos los estamentos de la institución y en cada una de sus gestiones.

Insistió en la importancia de su socialización y apropiación para alcanzar las metas propuestas.

Todo el contenido del P.M.I actualizado a la fecha debe ser publicado en las carteleras de la institución, como referente en el trabajo de la cotidianidad escolar.

Seguidamente, cada jefe de área rindió un informe de su gestión. En el área de humanidades la Licenciada Yadira Moreno señaló como debilidad de su departamento la poca comunicación entre los docentes de las dos jornadas; las pocas textos de consulta y obras literarias, y la falta de control y seguimiento del proyecto de lecto-escritura. Como fortaleza el área tiene su plan ajustado al modelo Social-humanista y la disposición de sus



14.

decentes para el trabajo en equipo.

El profesor Arturo Alvarez, dio parte de participación en el departamento de Sociales por sus logros en la reestructuración del programa que hoy se encuentra articulado al modelo pedagógico e incluye competencias ciudadanas y laborales evidenciadas y diferenciadas con iconos.

Como debilidad muestra las dificultades que tienen para realizar reuniones conjuntas por lo que se hace necesario establecer espacios para ellas.

El trabajo del departamento marcha acorde a los lineamientos de las comunidades académicas que pretenden unificar criterios metodológicos, de evaluación y temáticas.

Se han superado la gran mayoría de los obstáculos organizativos y de participación, aunque aún existen debilidades en la representación de la Educación Religiosa y moral en su comunidad académica.

El profesor Carlos Peña en representación del departamento de Ciencias Naturales informa que la programación se encuentra articulada y estructurada en la mayoría de los grados, pero aún falta incertar para su desarrollo las competencias laborales y ciudadanas.

Como debilidad resalta la escasez de insumos en el laboratorio, la falta de textos en la biblioteca e inconvenientes para reunirse en la jornada vespertina.

En cuanto al proyecto de educación ambiental se encuentra elaborado en sus tres aspectos y fases:

1. El desarrollo de la conciencia ambiental desde el aula de clases.
2. La etapa del reciclaje, y
3. La reforestación.



El profesor Carlos Ruiz, informó que el 96% de los programas de matemáticas están bien estructurados y articulados con el modelo pedagógico debido a los trabajos adelantados con la fundación Alberto Merani, muestran también como debilidad las dificultades para integrar a los maestros de las dos jornadas, la falta de texto y material didáctico y la inexistencia del laboratorio de geometría. El trabajo con la red académica marcha bien y existe correspondencia con el trabajo de aula.

El profesor Johan Fernández, mostró su satisfacción al lograr reunir a los docentes del área de Educación Física y avanzar en la parte organizativa y programática. Señala como debilidad la carencia de implementos deportivos.

El profesor Emiro Castro en representación del programa Capam, resaltó la necesidad de ofrecer a los estudiantes participantes programas atractivos que eviten su deserción. Así como, continuar con un seguimiento minucioso del desarrollo de sus procesos por parte del coordinador académico. Como debilidad, se señala la inseguridad y la falta de espacios para guardar los módulos del programa.

El profesor Damiro González, le hizo un llamado a todas las áreas para que rebricen el trabajo de años anteriores y lo mejoren a través de un plan, dado que cada área debe asumir sus propios retos.

Seguendo el orden del día, el profesor Alexis Bembrevilla, socializó el método de enseñanza de lecto-escritura de Claudio Matte en niños de 1º y 2º, como una de las alternativas metodológicas para superar debilidades

16

lecto-escritoras en esos grados, lo cual hace necesario que el docente se capacite apropiándose del material consignado en sus módulos y contextualizándolo al ambiente y perfil de los estudiantes.

Se acordó implementarlo con un curso piloto sin descartar que otros maestros puedan estratégicamente desarrollarlo.

Se insistió en la necesidad de articular el nivel de transición con la primaria a fin de darle continuidad a los procesos de desarrollo intelectual de los niños.

La aplicación de este método de enseñanza no excluye a niños de 3<sup>o</sup>, 4<sup>o</sup> y 5<sup>o</sup> que presentan claras deficiencias en lecto-escritura, pero la institución debe aumentar su apoyo logístico.

Se aclaró que el proyecto Matte refuerza la intención que tiene Alberto Merani en su énfasis de la lectura comprensiva.

Posteriormente, se abordó la socialización de la propuesta de trabajo diagnóstico acerca de la ocupación productiva en habitantes de la comuna 8 de Simelje, por parte del docente Arturo Álvarez; donde manifestó que este trabajo es supremamente importante porque en la zona sur se albergan un alto porcentaje de desplazados y también se convertiría en un elemento utilizable en su información para los demás proyectos.

Igualmente, con este trabajo se le da inicio a las acciones del comité de investigación.

Se acordó hacer una reunión con los líderes de la comuna 8 para darles a conocer la intencionalidad del proyecto.

En el punto de vias se planteó el compromiso de fortalecer los proyectos de la media técnica a través de su fundamentación teórica y legal.



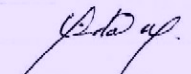
zación ante Secretaría de Educación.

El rector informó acerca del radioperiódico educativo que patrocina la Institución Educativa Nueva Esperanza junto con el ITI y el Simón Atrajo, en el espacio de los sábados de 11:00 a.m. a 12:00 m por radio Caricoli. En este espacio los docentes, directivos y alumnos pueden exponer sus puntos de vista acerca de temas educativos y compartir sus experiencias con otras comunidades académicas.

La representante del nivel preescolar Zenis Pineda solicitó formalmente un espacio para socializar ante directivos, jefes de área y docentes de 1º una propuesta del plan de estudio para preescolar y algunos mecanismos para articular el trabajo del preescolar con 1º de primaria. Se acogió la propuesta y quedó el compromiso de abrir el espacio solicitado.

Abordado el orden del día se da por finalizada la reunión a las 12:50 p.m.

  
Rector

  
Secretaría.

## Circular 01

INSTITUCION EDUCATIVA NUEVA ESPERANZA

CIRCULAR 01 DE 2008

DE: Coordinación Académica

PARA: Docentes

ASUNTO: PLANES DE CLASE POR PERIODO

FECHA: Marzo 26 de 2008

Estimado Docente, Le recordamos que el pasado 4 de Febrero se reunió el Consejo Académico, en donde se ratificó la entrega de planes de clases por periodo. El plan del segundo periodo debe entregarse a coordinación del 14 al 17 de abril, el cual debe contener como mínimo:

1. **DATOS GENERALES:** Área, Asignatura, Grado, Grupos, Docente y Periodo
2. **ESTANDAR(ES) DE REFERENCIA:** Se seleccionan del plan de área y del grado correspondiente
3. **LOGROS:** Son los alcances que se consideran deseables, valiosos y necesarios, fundamentales para la formación integral de los estudiantes al finalizar el periodo. Estos logros se desglosan de los Estándares que aparecen en el Plan de área.
4. **INDICADORES:** Son los comportamientos manifiestos, evidencias representativas, señales, pistas, rasgos o conjunto de rasgos observables del desempeño del estudiante que permiten afirmar que aquello previsto se ha alcanzado. Para cada uno de los logros propuestos se definen al menos: Un Indicador de tipo afectivo, un Indicador de tipo cognitivo y Un Indicador de tipo expresivo
5. **CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA:** Es el Sistema de conocimientos, habilidades, valores y actitudes en correspondencia con los logros definidos para alcanzar los estándares que se proponen en el área y el grado. En Los contenidos se deben relacionar los temas y subtemas y las fechas de inicio, culminación y el tiempo en el que se presupuesta cubrir la temática propuesta. Esto con el fin de garantizar un mejor control y verificación.
6. **METODOLOGÍA:** Es el Sistema de métodos de enseñanza, procedimientos de aprendizaje, técnicas participativas, juegos didácticos y dinámica de grupos que son factibles, pertinentes y recomendables utilizar en el área, asignatura o en la temática a tratar.
7. **ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS:** Son todas las acciones que el maestro emprende con el propósito de garantizar, facilitar y favorecer el aprendizaje y la formación integral del estudiante. Se deben redactar de manera breve, clara, concisa. Se sugiere tener en cuenta las siguientes:
  - **Trabajos en Equipo:** Esta estrategia implica un alto grado de desarrollo de valores, una clara disposición para compartir y para oír opiniones contrarias y, en general, un gran sentido de organización y de responsabilidad.
  - **Aprender haciendo.** Una estrategia que se debe enfocar hacia la experimentación, en la que el estudiante evidencia y confronta por sí mismo sus conocimientos, capacidades y habilidades.
  - **Proyectos/ Interdisciplinariedad:** Se favorece el trabajo por proyectos tanto de área, como de aula o interdisciplinarios. La Institución considera fundamental no fraccionar el conocimiento y por ello promueve la Transversalidad y la interdisciplinariedad, por tal motivo es importante que en planeación de la temática aparezca
  - **Actividades de Exploración:** Permiten explorar de los conocimientos previos. Se sugieren actividades como: ¿Tú qué opinas? (Actividad sencilla de pregunta/respuesta sobre un tema específico), Pasatiempos (a través de diferentes dinámicas de tipo lúdico para conocer la visión que los estudiantes tienen sobre el tema), ¿Quién dice qué? (Contrasta de la información ofrecida por diferentes medios), Viaje al Futuro (técnica para formular relaciones causa/efecto y hacer predicciones sobre un problema), Actividades de motivación para el nuevo contenido, Actividades de confrontación de ideas del docente y los estudiantes.
8. **ACTIVIDADES DE REFUERZO Y SUPERACION DE DIFICULTADES:** Son las actividades que el estudiante que presenta dificultades debe realizar para alcanzar los logros que se proponen periodo. El docente las debe programar con sus respectivas fechas, hacerle seguimiento, control y evaluación en el mismo periodo académico. Los resultados se deben reportar a la coordinación académica al finalizar cada periodo, para luego ser tenidas en cuenta en las comisiones de evaluación y promoción de los respectivos grados.
9. **ACTIVIDADES DE PROFUNDIZACION:** Son las actividades que se le ofrecen a los estudiantes que han mostrado un alto desempeño y que no se les debe descuidar ni permitir que se desmotiven cuando no se le atiende su ritmo de aprendizaje. La relación de estudiante que se le programan dichas actividades se debe reportar a la coordinación académica y a la comisión de evaluación y promoción del respectivo grado.
10. **RECURSOS DIDÁCTICOS:** Objetos, medios de enseñanza tangibles que facilitan la utilización de los métodos de enseñanza y aprendizaje. La planeación de estos recursos permite darle prioridad a la solicitud previa que se haga por parte del docente, así mismo permite verificar si estos son suficientes o no.
11. **SISTEMA DE EVALUACIÓN:** Forma de evaluar la temática correspondiente, se sugiere que sea permanente, continua y diversificada (Preguntas orales y escritas, pruebas parciales y finales, proyectos, trabajos extraclase, tareas integradoras, actividades de coevaluación y autoevaluación, trabajos de campo, exposiciones individuales y colectivas. Estas evaluaciones deben ser programadas a lo largo del periodo para que el estudiante tenga la oportunidad de prepararse con mucho tiempo de anticipación.
12. **OBSERVACIONES:** Se registran si durante el periodo se prevén circunstancias y factores que puedan afectar el normal desarrollo de la planeación.
14. **FIRMA DEL DOCENTE:** Con la firma del docente se evidencia la planeación curricular de la asignatura y se cumple el compromiso laboral adquirido.

**NOTA:** Para la revisión y retroalimentación de los planes de clase, es necesario que la entrega del plan se haga en medio magnético e impreso.

EMIRO GOMEZ ARCINIEGAS

Coordinador Académico Matinal

ALEXIS BENITO REVOLLO PEREZ.

Coordinador Académico Vespertina

## Acta Departamento de Humanidades

### Reunión del Dpto de Humanidades

Fecha = 25 de Marzo los

Hora = 11:00 AM.

Asistencia = Yadira Moreno - Noemi Sanchez - Aura del Toro -  
Francisca Mendez - Luz Marina Valdearrama - Jimena Avila  
Yully Tello -

Durante la izada de bandera en conmemoración al día del idioma, en los intermedios se leerán expresiones que a veces los estudiantes no las expresan en forma correcta y se les preguntaran a ellos cómo se debe decir cada expresión, de igual forma

se le harán preguntas de lo que se esté tratando o de los puntos que se desarrollen.

Cada docente en su aula de clase debe hacer énfasis en el tema del origen o desarrollo del idioma castellano.

\* Se trabajaron los temas transversales de cada proyecto (1 por periodo)

Falta por entregar los diagnósticos del plan de área, justificación, Objetivos Generales y específicos, criterios de evaluación; incluir el análisis de las pruebas externas.

Iconos para las competencias laborales ~~Específicas~~ <sup>Generales</sup>

- Comunicación (Imágenes prediseñadas ⇒ muñequito hablando)  
trabajarla en 4 periodos.
- Trabajo en equipo (un muñequito de pi. imágenes reunidas)
- Liderazgo (un muñequito con la mano levantada)
- Manejo de Conflictos (Imágenes compartiendo o agarrándose las manos)
- Capacidad de Adaptación ?
- Proactividad = (un muñequito escribiendo)

## Circular 02

INSTITUCION EDUCATIVA NUEVA ESPERANZA  
CIRCULAR 02 DE 2008

DE: Coordinación Académica

PARA: Docentes

ASUNTO: ACTIVIDADES DE FINALIZACIÓN I PERIODO

FECHA: MARZO 26 DE 2008

Estimado Docente, Le recordamos que el día 11 de abril culmina el primer periodo académico, por lo tanto es necesario que tenga en cuenta el siguiente cronograma de actividades finales de periodo.

### 1. REUNIONES DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN

**Abril 9:** Transición y Primaria de 9:30 a.m a 12:30 m. – 3:45 p.m a 6:30 p.m

**Abril 10:** Secundaria de 9:30 a.m a 12:30 m. – 3:45 p.m a 6:30 p.m

**Nota:** Para realizar las reuniones de manera ágil y completa, es necesario que cada docente se presente a la reunión con:

- Lista de estudiantes con muchas dificultades académicas y disciplinarias
- Lista de estudiantes ausentistas y sus posibles causas
- El Observador del alumno diligenciado, para anotar las apreciaciones que se hagan en la reunión.
- 2 estudiantes por grupo que se hayan destacado en el periodo por su rendimiento, esfuerzo, dedicación y buen comportamiento

### 2. ENTREGA DE PLANILLAS DILIGENCIADAS

Con el ánimo de agilizar, optimizar y disminuir el margen de error en la entrega de informes por periodo, a cada docente se le enviará a su email o correo electrónico las planillas que le corresponden. Estas están en Excel, para lo cual le solicitamos que sean diligenciadas en este formato y que en ellas se reporte el código del logro (máximo 3), la valoración y las inasistencias. Por favor no anexas estudiantes, en caso que haya algunos que no estén en lista, reportarlos a coordinación con sus respectivas notas. La entrega de planillas deben reportarse antes del **17 de abril**.

**Nota:** Para los docentes que no tienen correo, pueden acercarse a Coordinación Académica para indicarles como pueden abrir el correo o en su defecto, llevar un medio en que grabarles las planilla (Diskette, CD o USB)

### 3. ENTREGA DE INFORMES ACADEMICOS A PADRES DE FAMILIA

**Abril 29:** Transición y Primaria de 6:30 a.m a 8:30 m. – 4:00 p.m a 6:00 p.m

**Abril 30:** Secundaria de 6:30 a.m a 8:30 m. – 4:00 p.m a 6:00 p.m

### 4. EXAMENES FINALES DE PERIODO

Con el propósito de continuar preparando a nuestros estudiantes en el desarrollo de exámenes tipo icfes, se desarrollaran los exámenes de periodo en las siguientes fechas:

Día	Miércoles 2 de abril	Jueves 3 de abril	Viernes 4 de abril	Lunes 7 de abril	Martes 8 de abril
Asign	MATEMATICAS	SOCIALES/FILOSOFIA	NATURALES/QUIMICA	CASTELLANO	INGLES/FISICA
Hora	2 ultimas horas	2 ultimas horas	2 ultimas horas	2 ultimas horas	2 ultimas horas
		<i>inglés</i>	<i>social</i>	<i>mat.</i>	<i>cast</i>

**Nota:** El cuidado de los exámenes estará a cargo de los docentes que tengan clase a las dos últimas horas, mientras que los docentes libres entrarían a cubrir a los docentes responsables del examen, esto con el fin de que estos puedan rotar en los grupos para aclarar dudas e inquietudes específicas del examen. Favor entregar una copia de los exámenes a Coordinación académica el día **1 de abril**,

Los docentes de otras asignaturas como Informática, ética, religión, Ed. Física, artística y Ciencias Económicas, realizaran sus exámenes en el horario correspondiente.

### 5. ACTIVIDADES DE REFUERZO Y SUPERACION DE DIFICULTADES:

Para evitar inconvenientes y caos a final del año escolar, es importante que terminado un periodo se programen las actividades finales de recuperación del periodo, por lo tanto estas deben llevarse a cabo en las fechas que se establezcan en las reuniones de Evaluación y Promoción. Los resultados se deben reportar a la coordinación académica, para luego ser tenidas en cuenta en las comisiones de evaluación y promoción de los respectivos grados.

EMIRO GOMEZ ARCINIEGAS  
Coordinador Académico Matinal

ALEXIS BENITO REVOLLO PEREZ  
Coordinador Académico Vespertina



## Acta comisión y evaluación

### INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVA ESPERANZA COMISIÓN DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN I PERIODO JORNADA VESPERTINA AÑO 2008

#### ACTA 01

Siendo las 4:15 p.m. del día 14 de abril de 2008 se reunió la comisión de evaluación y promoción de los grados 1° Y 2°, con el fin de evaluar y analizar el desempeño académico disciplinario correspondiente al primer periodo - año 2008.

La agenda que se trató es la siguiente:

1. Asistencia 2. Informe Coordinación académica 3. Informe Coordinación disciplina 4. Informe académico disciplinario de los directores de grupo 5. Varios

#### DESARROLLO

**1. Asistencia:** A la reunión asistieron los docentes Eddy Pérez Dancur, Adriana Buelvas Gómez, Ana M. López Álvarez, Ever Almanza Pérez; la Trabajadora Social Margarita Pérez Garay, el Coordinador Académico Alexis Benito Revollo P. y el Coordinador de Disciplina José V. Mercado Bohórquez.

**2. Informe Coordinación académica:** El informe se inició dando a conocer la evaluación que hizo el Ministerio de Educación el pasado viernes 11 de abril en las horas de la tarde. Se informó acerca del objetivo de esta visita, que básicamente se trató de mirar aspectos como: Estándares, Planes de Mejoramiento y Análisis de las evaluaciones externas (ICFES y Saber). En cuanto a los Estándares la institución demostró que todos sus planes de área y sus planes de clases están articulados a los estándares nacionales, en este sentido fue fundamental el tener a la mano los planes de área y planes de clase, por eso la importancia de seguir en esta tarea de presentar a la coordinación dichos planes. Es más se mostró que estamos adelantando la transversalidad de los mismos.

En cuanto al Análisis de las pruebas externas se mostró el análisis que se hizo en su momento de las pruebas saber 2005 - 2006 de 5°, además se informó a los funcionarios el acompañamiento que en este sentido hizo la fundación Alberto Meranni En cuanto a los Planes de Mejoramiento se evidenció lo adelantado que esta la institución en cuanto a la existencia y asimilación de los PMI, gracias al acompañamiento que hizo la Universidad Tecnológica de Bolívar. Los funcionarios se llevaron la inquietud de que los planes de mejoramiento requieren del apoyo logístico y de recursos por parte de la

Secretaría de Educación, puesto que lo que se alcanza a ejecutar del PMI es con recursos propios y/o que están al alcance de la institución.

Al terminar la visita del MEN se puede decir que esta fue muy productiva y satisfactoria para la institución.

El Coordinador dio su apreciación en cuanto a los exámenes finales de periodo destacando que algunos exámenes estaban bien estructurados y planeados, mientras que a otros le faltaba trabajarlos más, por lo que se hizo énfasis en lo importante que es para la institución que los maestros le den la trascendencia e importancia a estos exámenes, que en últimas buscan mejorar los resultados de las pruebas externas especialmente en los grados 5°, 9° Y 11°. De igual forma recordó que el plazo para entregar las planillas del primer periodo es el 17 de abril y que se tiene presupuestado entregar los informes a los padres de familia el día 29 de abril

**3. Informe Coordinación disciplina:** El informe del Coordinador de Disciplina se inició haciendo unas recomendaciones en cuanto al manejo de situaciones que se están presentando en los salones de clases con los estudiantes, que muchas veces son debidas al manejo de los profesores. Así mismo informó que se está llevando un registro minucioso de los docentes que faltan y que algunas veces sin causa justificada, por lo que informó que quien no presente una excusa formal ante la coordinación, se hará el correspondiente reporte a la SEM para su descuento. De igual manera insistió en la puntualidad de la llegada y la colaboración por parte de los docentes en el control del uniforme, en cuanto a esto los profesores opinaron que en la entrada también se debe hacer controles. Por último sugirió que no se saquen a los estudiantes del salón de clases.

#### **4. Informe académico disciplinario de los directores de grupo**

Informe académico disciplinario de 1o D: El director de grupo Eddy Pérez Dancur hizo una descripción del estado en que recibió este curso, explicando que estos niños aun no se han adaptado a estar en el salón de clases, por lo que los profesores tienen que estar todo el tiempo buscándolos para que entren al salón. La mayoría de estos niños no tuvieron la oportunidad de estar en preescolar. En cuanto a su rendimiento académico es un grupo muy regular.

Los niños ausentistas son: MERCADO BOLAÑOS CAROLA y - GONZALEZ HERNANDEZ MOISES

Los niños que por su rendimiento académico y disciplinario merecen ser destacados en el cuadro de honor son: LEANDRIS ÁLVAREZ SALAS

Informe académico disciplinario de 1o E: El director de grupo Adriana Buelvas Gómez hizo una descripción del estado en que recibió este curso, explicando que estos niños a diferencia del 1o D, muestran un mayor desempeño académico y mayor grado de responsabilidad y buen comportamiento.

Sin embargo hay cuatro niños con muchas dificultades académicas, estos son:

CORTES SIERRA ISAIC FARID, LUNA TORRES CARMEN ELIANA, SOLAR MATOS YHON HECTOR, y TERAN SALAS FREDY JOSE.

Los niños que por su rendimiento académico y disciplinario merecen ser destacado en el cuadro de honor son: BARRIOS NUEVO CARMONA ANGIE - ZUÑIGA ANDRADE CAROLAY.

Informe académico disciplinario de 2o D: El director de grupo Ana M. López Álvarez hizo una descripción del estado en que recibió este curso, explicando que estos niños muestran en general desempeño académico y disciplinario muy. Sin embargo hay tres niños con muchas dificultades académicas y de comportamiento, estos son:

BARBOZA VILLALBA DANIEL DAVID, COLL PEÑATE KERNER DAVID , y SUÁREZ SUÁREZ JORGE LUIS.

Se reportó un niño retirado, este es: TORRES BOHORQUEZ HUMBERTO. Los niños que por su rendimiento académico y disciplinario merecen ser destacado en el cuadro de honor son: CANOLES SAMBONI YEIDER y CONTRERAS KELY JOHANA.

Informe académico disciplinario de 2° E: El director de grupo Ever Almanza Pérez hizo una descripción del estado en que recibió este curso, explicando que estos niños; algunos en extraedad, tienen muchas dificultades académicas, por lo que el trabajo en este grupo se ha centrado en la lectura, escritura y las prematemáticas. Por lo que en términos generales el rendimiento académico del grupo es muy regular.

Los niños con mayor dificultad académicas son:

ALVAREZ ACOSTA FREDY DAVID, CANTERO SALCEDO LUISA FERNANDA, CARO VELASQUEZ YEISON MANUEL, CELADA ZUÑIGA JHON JAIRO, CHAMORRO VARGAS ANGIE KATERINE, ESTRADA JULIO DEYNER, HERRERA AGUAS JENNIFER, MAESTRE RUIZ GUSTAVO ADOLFO, MARTINEZ PADILLA FABIAN ANDRES, MONTES MERCADO DAVID ANDRES, PATERNINA MELENDREZ SAIR DE JESUS, PEREZ HERRERA MARIA ANGÉLICA, PEÑAFIEL ROSARIO MIGUEL ANGEL, REYES BAQUERO MANUEL ANDRES, ROMERO MADERA ISIBEL, SIERRA MENDOZA CHEYEN ANDREA, TEHERAN RODRIGUEZ ANUAR DAVID.

Los niños que por su rendimiento académico y disciplinario merecen ser destacados en el cuadro de honor son: ALFARO CASTRO WILL FREDYS - RUIZ SOLAR YULIANA.

Participación de trabajo Social: La trabajadora Social Margarita Pérez Garay, insiste en la importancia que tiene de que a su dependencia reporten los casos de ausentismo y/o deserción con tiempo para verificar las verdaderas causas de la deserción o ausentismo de los estudiantes.

Como se puede apreciar hay un grupo por cada grado que mas presenta dificultades, por lo que a partir de la otra semana, estudiantes de la Universidad de Sucre harán un trabajo con estos grupos y en especial con los niños con más dificultades. En cuanto a los niños que ameritan un llamado de atención por su mal comportamiento, se estarán citando a los padres de familia y se acordaran compromisos.

La reunión se dio por terminada a las 6:30 p.m. para constancia firman:

			
Eddy Pérez Dancur Director de Grupo 1ºD	Adriana Buelvas Gómez Director de Grupo 1ºE	Ana M. López Álvarez Director de Grupo 2ºD	Ever Almanza Pérez Director de Grupo 2ºE

		
Margarita Pérez Garay Trabajadora Social	Alexis Benito Revollo P. Coordinador Académico	José V. Mercado Bohórquez. Coordinador Disciplina

## Apéndice E

### Guías originales de entrevistas a profesores y directores

#### Una guía de preguntas para la entrevista a profesores

1. ¿Existen en la escuela espacios de profesores para compartir sus experiencias?
2. ¿De qué tipo son esos espacios? [formales (obligatorios) o informales (no obligatorios) que parten de la iniciativa propia de los profesores].

Nota importante. En las escuelas primarias públicas existe el consejo técnico como espacio para esta actividad, para compartir experiencias, planear actividades, etc. mismo que se reúne cada mes. *Es el espacio formal de* reunión de profesores.

#### Preguntas relativas al espacio formal:

3. ¿Qué percepciones tienen los profesores de este espacio?
4. ¿Cuál es la motivación para pertenecer a este espacio?
5. ¿Se sienten a gusto y en confianza? ¿Cómo es que sabes esto?
6. ¿Qué aprendizajes importantes han logrado de sus compañeros?, ¿De qué tipo son esos aprendizajes?
7. ¿Qué aspectos importantes han surgido ahí para el desarrollo de la escuela? Si los hay: dar ejemplos.
8. ¿Cuáles son los aspectos más relevantes y los obstáculos a los que se enfrentan estas reuniones?
9. ¿Cuáles son los aspectos que más favorecen y los que menos favorecen estas reuniones?

10. ¿Cuáles son las características de este espacio en términos de: cordialidad, y disposición de los profesores?
11. ¿Existen iniciativas personales de grupos de profesores en estos grupos formales: consejo técnico? (Esto es: que no sean dirigidos u obligados por el director, y partan de las iniciativas de los propios profesores).
12. Las decisiones surgidas en la reunión. ¿Qué impacto tienen en la escuela? ¿Se realizan acciones para el beneficio de la escuela?
13. ¿Qué aspectos favorecen o limitan la puesta en práctica de las decisiones tomadas en el consejo técnico?
14. Las acciones y logros que se han emprendido en estas reuniones, han constituido una base de conocimiento “aprendizajes” para la escuela. ¿En qué medida estos “aprendizajes” son usados para la práctica docente y para la escuela como organización? Es decir que la escuela forme una base de datos, “no tirarlos por la borda” y ello facilite más las cosas al director y profesores (como, por ejemplo, recuperar conocimiento útil y su uso. No comenzar cada vez por nueva cuenta las cosas con la inversión de tiempo, y energía que esto conlleva).

### **Preguntas relativas al espacio informal**

15. ¿Cómo se conformó ese grupo? A partir de qué eventos.
16. ¿Qué características tiene el grupo en términos de su motivación e iniciativa?
17. ¿Qué características tienen los integrantes de esos grupos?
18. ¿En qué tiempos comparten sus experiencias?
19. ¿De qué manera comparten los profesores sus conocimientos y experiencias con otros profesores?
20. ¿Cuáles son los aprendizajes más relevantes adquiridos con sus compañeros en estos grupos informales?

21. ¿Cómo ha sido utilizado el conocimiento generado por los profesores? Por ejemplo, cuando entre profesores han compartido alguna estrategia de aprendizaje y la han utilizado.
22. ¿De qué manera el director de la escuela favorece o limita la formación de estos grupos informales de profesores?
23. ¿El trabajo colegiado de profesores es obligado por el director de la escuela?
24. ¿El trabajo colegiado parte de iniciativas de los profesores?
25. ¿De qué tipo son las iniciativas? Ejemplos de esas iniciativas.

### **Una guía de entrevista a directores**

1. ¿Qué es para usted el trabajo colegiado de profesores o comunidad de aprendizaje de profesores?
2. ¿De qué manera usted estimula el trabajo colegiado de los profesores en su escuela?
3. ¿De qué manera usted ejerce su liderazgo en la formación de comunidades de aprendizaje?
4. ¿Cuáles son los tiempos dentro de la jornada de un día en que los profesores puedan tener oportunidades para reunir y compartir?
5. ¿Cuál es su percepción del consejo técnico mensual como espacio de reunión de los profesores?
6. ¿Qué es lo que favorece la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en su escuela?
7. ¿Qué impide la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en su escuela?

## **Apéndice F**

### **Guías de entrevistas**

#### **Entrevista a profesores**

**Fecha:**

**Lugar:**

**Hora:**

**Presentación:**

En primera instancia, las preguntas que le voy a formular están relacionadas con el desempeño de su cargo en el colegio y; en segunda instancia, van a estar referidas al tema de la formación de comunidades de práctica o comunidades de aprendizaje de profesores en la escuela.

Si usted me lo permite, voy a registrar todas las respuestas en una grabadora de sonido ya que si únicamente tomo nota de sus apreciaciones puedo perder información valiosa para este estudio.

**Parte A**

- a. ¿En qué jornada realiza su práctica docente en la institución?
- b. ¿En qué área del conocimiento?
- c. ¿Cuáles materias enseña?
- d. ¿En qué grados escolares?
- e. ¿Hace cuánto se desempeña como profesora?
- f. ¿Hace cuánto se desempeña como profesora en la institución?

**Parte B**

1. ¿Existen en la escuela espacios de profesores para compartir sus experiencias?



2. ¿De qué tipo son esos espacios? [Formales (obligatorios) o informales (no obligatorios) que parten de la iniciativa propia de los profesores].

**Preguntas relativas al espacio formal:**

3. ¿Qué percepciones tienen los profesores de este espacio?
4. ¿Cuál es la motivación para pertenecer a este espacio?
5. ¿Se sienten a gusto y en confianza? ¿Cómo es que sabes esto?
6. ¿Qué aprendizajes importantes han logrado de sus compañeros?, ¿De qué tipo son esos aprendizajes?
7. ¿Qué aspectos importantes han surgido ahí para el desarrollo de la escuela? Si los hay: dar ejemplos.
8. ¿Cuáles son los aspectos más relevantes y los obstáculos a los que se enfrentan estas reuniones?
9. ¿Cuáles son los aspectos que más favorecen y los que menos favorecen estas reuniones?
10. ¿Cuáles son las características de este espacio en términos de: cordialidad, y disposición de los profesores?
11. ¿Existen iniciativas personales de grupos de profesores en estos grupos formales: consejo técnico? (Esto es: que no sean dirigidos u obligados por el director, y partan de las iniciativas de los propios profesores).
12. Las decisiones surgidas en la reunión. ¿Qué impacto tienen en la escuela? ¿Se realizan acciones para el beneficio de la escuela?
13. ¿Qué aspectos favorecen o limitan la puesta en práctica de las decisiones tomadas en el Consejo Técnico?
14. Las acciones y logros que se han emprendido en estas reuniones, han constituido una base de conocimiento “aprendizajes” para la escuela. ¿En qué medida estos “aprendizajes” son usados para la práctica docente y para la escuela como organización? Es decir que la escuela forme una base de datos, “no tirarlos por la borda” y ello facilite

más las cosas al director y profesores (como, por ejemplo, recuperar conocimiento útil y su uso. No comenzar cada vez por nueva cuenta las cosas con la inversión de tiempo, y energía que esto conlleva).

### **Preguntas relativas al espacio informal**

1. ¿Cómo se conformó ese grupo? A partir de qué eventos.
2. ¿Qué características tiene el grupo en términos de su motivación e iniciativa?
3. ¿Qué características tienen los integrantes de esos grupos?
4. ¿En qué tiempos comparten sus experiencias?
5. ¿De qué manera comparten los profesores sus conocimientos y experiencias con otros profesores?
6. ¿Cuáles son los aprendizajes más relevantes adquiridos con sus compañeros en estos grupos informales?
7. ¿Cómo ha sido utilizado el conocimiento generado por los profesores? Por ejemplo, cuando entre profesores han compartido alguna estrategia de aprendizaje y la han utilizado.
8. ¿De qué manera el director de la escuela favorece o limita la formación de estos grupos informales de profesores?
9. ¿El trabajo colegiado de profesores es obligado por el director de la escuela?
10. ¿El trabajo colegiado parte de iniciativas de los profesores?
11. ¿De qué tipo son las iniciativas? Ejemplos de esas iniciativas.

## Entrevista al Rector

**Fecha:**

**Lugar:**

**Hora:**

### **Presentación:**

En primera instancia, las preguntas que le voy a formular están relacionadas con el desempeño de su cargo en el colegio y; en segunda instancia, van a estar referidas al tema de la formación de comunidades de práctica o comunidades de aprendizaje de profesores en la escuela.

Si usted me lo permite, voy a registrar todas las respuestas en una grabadora de sonido ya que si únicamente tomo nota de sus apreciaciones puedo perder información valiosa para este estudio.

### **Parte A**

- a. ¿Hace cuánto ejerce el cargo de Rector en la institución?
- b. Antes de ser Rector, ¿en qué puesto se desempeñaba?
- c. ¿Dónde?
- d. En términos generales, ¿Cuáles es el papel de un Rector?
  - Funciones.
  - Reuniones que dirige.
  - Que mecanismos de comunicación utiliza para relacionarse con coordinadores y docentes.
  - Toma de decisiones.

### **Parte B**

1. ¿Qué es para usted el trabajo colegiado de profesores o comunidad de aprendizaje de profesores?

**Por favor, lea las siguientes definiciones:**

En las comunidades de práctica se promueve la colaboración entre los diferentes miembros del personal de la escuela para derrumbar las barreras que aíslan a los profesores en su trabajo, para apoyar las prácticas profesionales de mejoramiento, y para compartir el nuevo conocimiento y los productos que emergen con el tiempo, con la amplia comunidad educativa, en general. En estas comunidades profesionales, por tanto, el aprendizaje está distribuido entre los diferentes participantes dentro de la comunidad. Estos participantes que tienen diferentes conocimientos, habilidades y experiencias se transforman a través de sus propias acciones y las de los otros participantes. (Paredes, Sunday, Crockell, y Valentine, 1999).

El trabajo colegiado o una comunidad de aprendizaje de profesores es: “el tiempo y el espacio en que los educadores de un nivel/ grado escolar, una asignatura, etc., de una institución o varias hablan de su práctica profesional: de sus aciertos y logros, de sus preocupaciones y dudas, intercambiando lo que cada uno sabe y sabe hacer (Palomares, 2000, p.9);

2. Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, ¿De qué manera usted estimula el trabajo colegiado de los profesores en su escuela?

3. ¿De qué manera usted ejerce su liderazgo en la formación de comunidades de aprendizaje?

Ideas:

- ¿Propone o diseña proyectos para la formación de grupos de estudio o de investigación?
- ¿Qué hace para formularlos?
- ¿Con quién trabaja (como invita a la gente a participar)?
- ¿De qué depende que se formen o no los grupos?
- Se involucra en los proyectos o los delega (parte y parte)
- ¿A quién los delega?

4. ¿Cuáles son los tiempos dentro de la jornada de un día en que los profesores puedan tener oportunidades para reunirse y compartir?

5. ¿Cuál es su percepción del Consejo Técnico mensual como espacio de reunión de los profesores? (aspectos positivos y negativos).

6. ¿Qué es lo que favorece la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en su escuela? (¿Cuál de estos aspectos la favorece y por qué?)

Ideas:

- Organización por parte de la institución del trabajo de los profesores.
- Los profesores (actitudes, formación, relación entre ellos mismos, etc.)
- Liderazgo del director.
- Historia organizacional (en la visión está presente la necesidad de formar comunidades de aprendizaje, y no solo entre profesores sino también entre el personal y la comunidad)
- Prioridades de la organización (desarrollar el currículo, no se invierte mucha parte del presupuesto en el desarrollo profesional de los docentes, sino más bien en infraestructura, etc.).

7. ¿Qué impide la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en su escuela? (¿Cuál de estos aspectos la impide y por qué?)

- Organización por parte de la institución del trabajo de los profesores.
- Los profesores (actitudes, formación, relación entre ellos mismos, etc.)
- Liderazgo del director.
- Historia organizacional (en la visión está presente la necesidad de formar comunidades de aprendizaje, y no solo entre profesores sino también entre el personal y la comunidad).
- Prioridades de la organización (desarrollar el currículo, no se invierte mucha parte del presupuesto en el desarrollo profesional de los docentes, sino más bien en infraestructura, etc.

## Entrevista al Coordinador Académico

**Fecha:**

**Lugar:**

**Hora:**

### **Presentación:**

En primera instancia, las preguntas que le voy a formular están relacionadas con el desempeño de su cargo en el colegio y; en una segunda instancia, van a estar referidas al tema de la formación de comunidades de práctica o comunidades de aprendizaje de profesores en la escuela.

Si usted me lo permite, voy a registrar todas las respuestas en una grabadora de sonido ya que si únicamente tomo nota de sus apreciaciones puedo perder información valiosa para este estudio.

### **Parte A**

- a. ¿Hace cuánto ejerce el cargo de Coordinador Académico en la institución?
- b. Antes de ser Coordinador Académico, ¿en qué puesto se desempeñaba?
- c. ¿Dónde?
- d. En términos generales, ¿Cuáles son las funciones de un coordinador académico?
  - Funciones.
  - Reuniones que dirige.
  - Relación con el Rector (comunicación y toma de decisiones).

### **Parte B**

1. ¿Qué es para usted el trabajo colegiado de profesores o comunidad de aprendizaje de profesores?

**Por favor, lea las siguientes definiciones:**

En las comunidades de práctica se promueve la colaboración entre los diferentes miembros del personal de la escuela para derrumbar las barreras que aíslan a los profesores en su trabajo, para apoyar las prácticas profesionales de mejoramiento, y para compartir el nuevo conocimiento y los productos que emergen con el tiempo, con la amplia comunidad educativa, en general. En estas comunidades profesionales, por tanto, el aprendizaje está distribuido entre los diferentes participantes dentro de la comunidad. Estos participantes que tienen diferentes conocimientos, habilidades y experiencias se transforman a través de sus propias acciones y las de los otros participantes. (Paredes, Sunday, Crockell, y Valentine, 1999).

El trabajo colegiado o una comunidad de aprendizaje de profesores es: “el tiempo y el espacio en que los educadores de un nivel/ grado escolar, una asignatura, etc., de una institución o varias hablan de su práctica profesional: de sus aciertos y logros, de sus preocupaciones y dudas, intercambiando lo que cada uno sabe y sabe hacer (Palomares, 2000, p.9);

2. Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, ¿De qué manera usted estimula el trabajo colegiado de los profesores en su escuela?

3. ¿De qué manera usted ejerce su liderazgo en la formación de comunidades de aprendizaje?

Ideas:

- ¿Propone o diseña proyectos para la formación de grupos de estudio o de investigación?
- ¿Qué hace para formularlos?
- ¿Con quién trabaja (como invita a la gente a participar)?
- ¿De qué depende que se formen o no los grupos?
- Se involucra en los proyectos o los delega (parte y parte)
- ¿A quién los delega?

4. ¿Cuáles son los tiempos dentro de la jornada de un día en que los profesores puedan tener oportunidades para reunirse y compartir?

5. ¿Cuál es su percepción del Consejo Técnico mensual como espacio de reunión de los profesores? (aspectos positivos y negativos).

6. ¿Qué es lo que favorece la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en su escuela? (¿Cuál de estos aspectos la favorece y por qué?).

Ideas:

- Organización por parte de la institución del trabajo de los profesores.
- Los profesores (actitudes, formación, relación entre ellos mismos, etc.)
- Liderazgo del director.
- Historia organizacional (en la visión está presente la necesidad de formar comunidades de aprendizaje, y no solo entre profesores sino también entre el personal y la comunidad).
- Prioridades de la organización (desarrollar el currículo, no se invierte mucha parte del presupuesto en el desarrollo profesional de los docentes, sino más bien en infraestructura, etc.).

7. ¿Qué impide la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en su escuela? (¿Cuál de estos aspectos la impide y por qué?)

- Organización por parte de la institución del trabajo de los profesores.
- Los profesores (actitudes, formación, relación entre ellos mismos, etc.)
- Liderazgo del director.
- Historia organizacional (en la visión está presente la necesidad de formar comunidades de aprendizaje, y no solo entre profesores sino también entre el personal y la comunidad).
- Prioridades de la organización (desarrollar el currículo, no se invierte mucha parte del presupuesto en el desarrollo profesional de los docentes, sino más bien en infraestructura, etc.).



## **Apéndice G**

### **Trascripción de entrevistas**

#### **Entrevista al profesor 1**

**Fecha: 2 de abril de 2008**

**Lugar: Sala de profesores**

**Hora: 11:40 a.m.**

#### **Presentación:**

En primera instancia, las preguntas que le voy a formular están relacionadas con el desempeño de su cargo en el colegio y; en segunda instancia, van a estar referidas al tema de la formación de comunidades de práctica o comunidades de aprendizaje de profesores en la escuela.

Si usted me lo permite, voy a registrar todas las respuestas en una grabadora de sonido ya que si únicamente tomo nota de sus apreciaciones puedo perder información valiosa para este estudio.

#### **Parte A**

a. ¿En qué jornada realiza su práctica docente en la institución?

**R/** En la mañana.

b. ¿En qué área del conocimiento?

**R/** En el área de humanidades.

c. ¿Cuáles materias enseña?

**R/** Solamente español.

d. ¿En qué grados escolares?

**R/** En los grados cuarto y quinto.

e. ¿Hace cuánto se desempeña como profesora?

**R/** Hace seis años que empecé a ser docente.

f. ¿Hace cuánto se desempeña como profesora en la Institución?

**R/** Hace cuatro años que trabajo en esta institución.

## **Parte B**

1. ¿Existen en la escuela espacios de profesores para compartir sus experiencias?

**R/** Sí se tienen espacios para compartir las experiencias que se tienen en el aula, o sea espacios académicos. Por ejemplo, sí hay un espacio en la semana, ese es para los Departamentos de Áreas donde miramos conflictos buscamos solución a ellos. Se llaman departamentos académicos y yo estoy en el área de humanidades. Cada departamento se reúne cada ocho días, al que yo pertenezco se reúne los lunes desde las 11:40 a.m. hasta las 12:30. Aunque también tenemos reuniones de Departamento por Área con los docentes de la tarde, pero éstas se hacen una vez al mes.

Además, también está el Consejo Académico (Consejo Técnico) en el que participan cada uno de los jefes de área (humanidades, ciencias sociales, matemáticas, ciencias naturales y educación física) de las dos jornadas y los representantes de primaria y secundaria, de las dos jornadas, y la representante de preescolar.

Entonces, yo que soy representante de la primaria de la jornada de la mañana, junto con los jefes de área planeamos una reunión con los docentes de la primaria de la mañana y les exponemos lo que se trató en el Consejo Académico.

Ah, y también tenemos una reunión mensual en la que estamos solamente los directores de grupo de la primaria de la mañana (los de la tarde tienen la suya propia así como los profesores de la secundaria), el Coordinador de Disciplina y el Académico en la que se pone en común lo que se está desarrollando en cada área, y se comparten problemas, propuestas, se dan avisos, se entregan informes, se evalúan a los estudiantes...

También están los Comités de actividades que se forman a partir de las decisiones que se toman en las diferentes reuniones. Por ejemplo, si se va a celebrar el día del idioma, entonces en la reunión del Departamento de Humanidades se planea qué se va a hacer y después se designan las personas que se van a responsabilizar de llevar a cabo todo lo planeado, e incluso estas mismas son las encargadas de involucrar a otros docentes y a los estudiantes en la organización y realización del evento.

2. ¿De qué tipo son esos espacios? [Formales (obligatorios) o informales (no obligatorios) que parten de la iniciativa propia de los profesores].

**R/** Diría que formales, es decir, obligatorios porque es una norma dada por la institución, por ejemplo, que los departamentos académicos se reúnan cada ocho días, que el Consejo Académico se realice una vez al mes, que las reuniones de todos los profesores de la primaria también se den como mínimo una vez al mes, etc.

**Preguntas relativas al espacio formal:**

3. ¿Qué percepciones tienen los profesores de este espacio?

**R/** Que son espacios en los que se puede buscar la solución a las distintas dificultades que se presentan en nuestro proceso de enseñanza y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en los que podemos enriquecer nuestra experiencia como docentes porque pensamos en estrategias que podamos utilizar en nuestras clases y así ayudar a los alumnos.

4. ¿Cuál es la motivación para pertenecer a este espacio?

**R/** Enriquecer mi labor como docente Uno como docente no lo sabe todo. Por ejemplo, hay casos en que uno no sabe qué hacer pero los compañeros de al lado nos pueden brindar alternativas que nos sirven para mejorar.

5. ¿Se sienten a gusto y en confianza? ¿Cómo es que sabes esto?

**R/** Yo pienso que sí, bueno, me voy a referir a los docentes que vamos a las reuniones de departamento, porque como estamos trabajando en la misma área hay interés por saber como desarrolla una compañera un tema determinado, o como soluciona problemas que son comunes a todas con respecto a la disciplina de los estudiantes. Además, todos dan sus puntos de vista, no hay temor a ser criticados.

6. ¿Qué aprendizajes importantes han logrado de sus compañeros?, ¿De qué tipo son esos aprendizajes?

**R/** Los aprendizajes están relacionados con todo lo que sirva para mejorar la práctica docente y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo: enriquecer las metodologías de trabajo, encontrar nuevas formas para solucionar conflictos que se presentan en las clases porque nuestros estudiantes tienen muchos problemas, no sólo de pobreza sino de maltrato familiar, pensar estrategias para aumentar los niveles de lectura.

Ahora mismo, incluso, estamos buscando como atacar un problema que se está generando en los grados de tercero, y es el bajo nivel de comprensión lectora y las dificultades de redacción que tienen los niños. Bueno, aunque éste es un problema generalizado en la institución, y por eso es uno de los temas que se va a manejar en el próximo Consejo Académico.

7. ¿Qué aspectos importantes han surgido ahí para el desarrollo de la escuela? Si los hay: dar ejemplos.

**R/** Un aspecto importante es que como en la escuela se está trabajando a través de proyectos transversales, es decir, vincular un proyecto en todas las áreas, por ejemplo, nosotros en el Departamento del Área de Humanidades estamos trabajando el proyecto de lectura en todas las áreas, entonces nosotros compartimos nuestras ideas con los docentes de otras áreas y entre todos buscamos la manera más viable para desarrollar el proyecto.

Aunque apenas estamos empezando a trabajar de esta forma, en la institución creemos que puede ser un método efectivo que le va a ayudar a los estudiantes a mejorar

su nivel de lectura, y si su nivel de lectura aumenta, pues la escuela va a tener mejores resultados en las pruebas de lectura a nivel nacional que se le aplican a los estudiantes de los grados quinto y noveno.

8. ¿Cuáles son los aspectos más relevantes y los obstáculos a los que se enfrentan estas reuniones?

**R/** El tiempo no es suficiente y hay veces que estamos ocupados dando clase y no podemos bajar, entonces tenemos que esperar hasta la última hora para poder reunirnos con los demás. Pero, a veces, se interrumpen esos momentos por otras actividades culturales o académicas y a veces nos reunimos, pero faltan algunos y con los docentes de primaria de la tarde no nos reunimos por que no hay espacio para hacerlo.

A las reuniones, hay veces, faltan algunos profesores. Aquí hay una docente que se le cruzan las horas, tienes unas horas extras puede estar un momento en el departamento pero luego tiene que irse porque debe dictar su clase. Otra, yo soy la representante de primaria y a veces se me dificulta bajar a la hora señalada porque me toca dejar los niños solos y dejarlos trabajando para poder asistir a la reunión de área.

9. ¿Cuáles son los aspectos que más favorecen estas reuniones?

**R/** La iniciativa, la voluntad de cada profesor de estar en el área. Otro aspecto es la motivación de la jefa de área que está muy pendiente de nosotros, está al tanto de lo que nosotros hacemos, que por qué no vinimos a las reuniones, ella siempre está llamándonos y ella es una docente que es muy querida, acá da gusto trabajar con ella.

Y en las reuniones con el Coordinador Académico, el también está pendiente de que recibimos la información, se preocupa por nuestro trabajo, por los estudiantes, entonces, uno está más dispuesto, por su interés, a asistir a las reuniones.

10. ¿Cuáles son las características de este espacio en términos de: cordialidad, y disposición de los profesores?

**R/** En términos generales, las relaciones entre los profesores son cordiales, y la mayoría estamos en las reuniones porque entendemos que son importantes para tratar los temas relativos al área de conocimiento o para socializar aspectos que son de interés para todos porque hacen parte de la vida de la escuela. Sin embargo, como en todo grupo, hay docentes que se ve que están ahí por obligación, pero muy pocos.

Otra cosa, aunque en las reuniones las decisiones se toman por votación, hay veces hay desavenencias porque algunos docentes, creen que sólo lo que ellos proponen es lo correcto, pero al final terminan cediendo porque la decisión la toma la mayoría y no el jefe de área.

11. ¿Existen iniciativas personales de grupos de profesores en estos grupos formales: Consejo Técnico? (Esto es: que no sean dirigidos u obligados por el director, y partan de las iniciativas de los propios profesores).

**R/** Si se refiere a la formación de grupos aparte, que se formen porque los profesores quieren trabajar algún proyecto sin que la dirección o el coordinador la haya propuesto, no. Pero en las reuniones de departamento surgen ideas que después son

presentadas en el Consejo Académico. Por ejemplo, recuerdo una iniciativa que surgió el año pasado para que cada salón y cada bloque tuvieran un nombre, inclusive que se decoraran los salones de acuerdo al nombre. Hubo un salón que se llamaba la galaxia entonces todo el salón debía estar en torno a eso. A mí me tocó la fábula, me tocaba decorar el salón con algunas fábulas.

Tuvimos otra que fue la de leer una hora en la semana. Entonces, la idea era que todos los profesores estuviéramos leyendo a la misma hora en ese horario. Por ejemplo, se acordó que el día viernes a la tercera hora todos debíamos estar leyendo cualquier lectura. Esta iniciativa surgió del Departamento de Humanidades en vista de que no había ese hábito de lectura, ni siquiera los estudiantes leían lo que se pegaba en los murales.

Hay otras iniciativas, pero que creo son de tipo afectivo y personal. Nosotros dentro del departamento tenemos una junta, está compuesta por un líder, un tesorero un fiscal y una secretaria. Eso es iniciativa de nosotros porque a veces nos reunimos y tratamos solo temas académicos, pero hay veces que uno quiere conocerse con la otra persona y para integrarnos creamos esa junta, para celebrar los cumpleaños, para conocerse más, y esto ayuda a que trabajamos de una forma agradable.

12. Las decisiones surgidas en la reunión. ¿Qué impacto tienen en la escuela? ¿Se realizan acciones para el beneficio de la escuela?

**R/** Las que se toman en el Consejo Académico, a veces se acogen de manera positiva a veces no. Pienso que estas que te he mencionado han tenido un impacto



parcial. Nosotros duramos como dos o tres meses con la iniciativa de lo de los salones y la lectura, ya después como que se fue olvidando, al pasar el tiempo se quedaron las cosas quietas.

Ahora, las decisiones que tomamos en el departamento, yo pienso tienen un impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes ya que lo que buscamos es que eso que planeemos se lleve al aula de clase para mejorar el nivel académico del estudiante.

13. ¿Qué aspectos favorecen o limitan la puesta en práctica de las decisiones tomadas en el consejo técnico?

**R/** En los aspectos que favorecen, yo pienso que la responsabilidad de cada docente y el control que tienen el Coordinador Académico. Él lleva su registro de control y va llamando a cada docente, ahora me llamó para que le diera el correo, para que le mandara los planes de clase. Esos son aspectos positivos que favorecen esa decisión porque él se encarga de supervisar que lo que se decidió lo lleven a cabo los docentes.

En los aspectos que limitan, yo pienso que el tiempo. Uno como docente le toca estar pendiente de tantas cosas, le toca entregar tantos documentos, no se atiende una cosa no se atiende la otra, a veces está uno concentrado haciendo los planes de clase y nos pasan el observador para que lo llenemos, le pasan otro documento que hay que entregar para el fin de semana, entonces las actividades son interrumpidas y uno va posponiendo muchas de ellas.

14. Las acciones y logros que se han emprendido en estas reuniones, han constituido una base de conocimiento “aprendizajes” para la escuela. ¿En qué medida estos “aprendizajes” son usados para la práctica docente y para la escuela como organización? Es decir que la escuela forme una base de datos, “no tirarlos por la borda” y ello facilite más las cosas al director y profesores (como, por ejemplo, recuperar conocimiento útil y su uso. No comenzar cada vez por nueva cuenta las cosas con la inversión de tiempo, y energía que esto conlleva).

**R/** Como te dije, anteriormente, en cada departamento hay un representante por área de conocimiento. Luego cada jefe de área y los representantes de la primaria, somos los responsables de unirnos junto con los otros compañeros y tratar junto con ellos lo que se toca en el Concejo Académico o en el departamento. Además en la reunión a la que asisten directores de grupo de la primaria de la mañana el Coordinador de Disciplina y el Académico, también los profesores estamos retroalimentándonos continuamente. Además lo que es tratado en esas reuniones queda consignado en las actas que se deben hacer después de que estas terminen, y luego en la reunión siguiente se recuerdan los acuerdos o decisiones o actividades pendientes que surgieron en la última reunión.

### **Preguntas relativas al espacio informal**

La mayoría de las preguntas relativas a esta sección no fueron contestadas, con excepción de la 22, 23, 24 y 25, ya que desde el inicio de la entrevista, la docente contestó que en la institución no existían espacios informales.

Ante esta afirmación, la entrevistadora le preguntó por qué, y esto fue lo que respondió la profesora:

**R/** En la escuela no existen espacios informales porque realmente nosotros los profesores de primaria no tenemos tiempo para crear grupos de trabajo, estudio, etc. diferentes a los que conformamos porque son establecidos por la institución: reunión por departamentos, Consejo Académico, y los otros de los que te hablé en un principio, ahí es donde nosotros compartimos las experiencias y conocimientos, tratamos los problemas, organizamos actividades, lo cual es fundamental para nuestra práctica docente. Es que es muy difícil, tener otros espacios, porque los profesores de primaria no tenemos horas libres, salimos de una clase y entramos a la otra, y las horas en las que no dictamos clase las dedicamos a la misma organización de actividades culturales, a las reuniones formales, a atender padres y estudiantes.....entonces, ¿Cómo hacemos?

22. ¿De qué manera el director de la escuela favorece o limita la formación de estos grupos informales de profesores?

**R/** El Rector, en los Consejos Académicos, siempre nos está recordando lo importante de crear grupos de estudio, de investigación, y nos ha comentado que si existe alguna iniciativa, él estaría dispuesto a apoyarla. Por ejemplo, en el último Consejo Académico un docente de secundaria presentó un proyecto para realizar una investigación diagnóstica sobre la situación laboral de los habitantes del barrio, y a partir de eso ya se conformó el Comité de Investigación, porque el Rector ya le dio el visto bueno, y ya les comentó que se va a destinar algunos recursos para ello.

Pero uno en la primaria, ¿cuándo saca uno tiempo para trabajar una iniciativa propia si precisamente lo que hace falta es tiempo?

23. ¿El trabajo colegiado de profesores es obligado por el director de la escuela?

**R/** Pues hasta ahora no, prueba de ello es que los profesores de primaria no hemos constituido grupos de forma espontánea, por iniciativa propia.

24. ¿El trabajo colegiado parte de iniciativas de los profesores?

**R/** Pues como te había explicado antes, el Rector nos anima, y uno escucha también que hay docentes que al encontrar un problema en la institución les gustaría formar un grupo y hacer una investigación al respecto, pero por la carga de trabajo y la falta de tiempo no lo hacen.

25. ¿De qué tipo son las iniciativas? Ejemplos de esas iniciativas.

**R/** En la escuela, en el nivel de la primaria, no hay ejemplos de estas iniciativas.

## Entrevista al profesor 2

**Fecha: 8 de abril de 2008**

**Hora: 11:40 a.m.**

**Lugar: corredor situado frente al salón de clases**

### **Presentación:**

En primera instancia, las preguntas que le voy a formular están relacionadas con el desempeño de su cargo en el colegio y; en segunda instancia, van a estar referidas al tema de la formación de comunidades de práctica o comunidades de aprendizaje de profesores en la escuela.

Si usted me lo permite, voy a registrar todas las respuestas en una grabadora de sonido ya que si únicamente tomo nota de sus apreciaciones puedo perder información valiosa para este estudio.

### **Parte A**

a. ¿En qué jornada realiza su práctica docente en la institución?

**R/** En la mañana.

b. ¿En qué área del conocimiento?

**R/** En el área de humanidades.

c. ¿Cuáles materias enseña?

**R/** Solamente español.

d. ¿En qué grados escolares?

**R/** En los grados primero y segundo.

e. ¿Hace cuánto se desempeña como profesora?

**R/** Hace 10 años que trabajo como profesora.

f. ¿Hace cuánto se desempeña como profesora en la institución?

**R/** Hace tres años que trabajo en este colegio.

## **Parte B**

1. ¿Existen en la escuela espacios de profesores para compartir sus experiencias?

**R/** Sí existen, por ejemplo, las reuniones por departamentos académicos, la reunión mensual de los directores de grupo, el Consejo Académico y comités de actividades.

2. ¿De qué tipo son esos espacios? [Formales (obligatorios) o informales (no obligatorios) que parten de la iniciativa propia de los profesores].

**R/** Son de tipo formal ya que hay unas fechas, horarios, etc. que son determinados por los coordinadores, el Rector, o los jefes de área para que los docentes puedan reunirse y hablar sobre lo que sucede en su práctica docente, evaluar a los estudiantes, planear eventos culturales, etc.

### **Preguntas relativas al espacio formal:**

3. ¿Qué percepciones tienen los profesores de este espacio?

**R/** Para muchos de nosotros esos espacios son importantes porque antes no teníamos un tiempo, dado por la institución, en los que uno pudiera enterarse de cómo va la institución, de cuáles son los derroteros a seguir en todo lo referente a los aspectos académicos. Por ejemplo, cuando la representante de área y la representante de la primaria se reúne con los docentes de primaria, en mi caso de la jornada de la mañana, uno puede exponer las inquietudes que uno tiene, digamos de problemas en la lecto-escritura de los niños, los analizamos, unificamos criterios para tratar los problemas, y así sucesivamente.

Pero claro, también están los que no les gusta reunirse, los que van a las reuniones porque tienen que estar, porque en el acta van aparecer sus nombres.

4. ¿Cuál es la motivación para pertenecer a este espacio?

**R/** El amor que le tengo a los niños, como en estos se comentan los problemas de los alumnos, yo siento que voy a poder tener más herramientas para ayudarlos en lo académico, pero también en lo afectivo porque ellos son niños desplazados y viven en situaciones difíciles, y su calidad de vida es muy baja.

5. ¿Se sienten a gusto y en confianza? ¿Cómo es que sabes esto?

**R/** Bueno... no podría responder con seguridad esta respuesta. Yo sí me siento a gusto y en confianza porque como lo había expresado antes quiero mucho a los niños y entonces todo esfuerzo que hagamos en conjunto por el bien de ellos para mí es satisfactorio.

En cuanto a los otros profesores, los que realmente quieren estar, creo que la mayoría se sienten también en confianza porque hay libertad para exponer lo que pensamos, y aunque siempre alguien preside las reuniones pues nosotros podemos participar en la consulta de decisiones.

6. ¿Qué aprendizajes importantes han logrado de sus compañeros?, ¿De qué tipo son esos aprendizajes?

**R/** Principalmente académicos, porque cuando un compañero tiene una estrategia que veo que es buena y yo no la he trabajado yo aprendo de él y yo después la puedo aplicar en mis clases. O si yo soy la que tengo un método que me ha resultado efectivo, también lo comparto y ellos aprenden de uno.

7. ¿Qué aspectos importantes han surgido ahí para el desarrollo de la escuela? Si los hay: dar ejemplos.

**R/** Sí han surgido aspectos importantes como el detectar que hay alumnos que están en un curso pero que su nivel es tan deficiente, porque las bases con las que venían no eran suficientes, entonces hemos creado grupos de refuerzo para nivelarlos. O también hemos analizado que las evaluaciones que estábamos diseñando no apuntaban a desarrollara la capacidad interpretativa de los alumnos al leer un texto, entonces empezamos a corregir esta falla. Y si mejoramos nuestras prácticas, hay más probabilidad de que los estudiantes mejoren su aprendizaje y, por tanto, la escuela se va a posicionar mejor en lo académico.



8. ¿Cuáles son los aspectos más relevantes y los obstáculos a los que se enfrentan estas reuniones?

**R/** El tiempo es un obstáculo grandísimo. Mire...aunque ya tenemos un horario de reunión todos los lunes de 11:40 a 12:30 hay veces me parece que en ese tiempo no alcanzamos a tratar todo lo que tenemos que ver, pero no podemos planear otra reunión para otro día por la carga de trabajo que tenemos, o porque otros también tenemos otras obligaciones por fuera del colegio entonces uno no puede disponer de otros horarios en la tarde para reunirse. O hay veces son tanta las actividades que tenemos, que se superponen, entonces tenemos que elegir entre hacer una o la otra. O algunos profesores deciden utilizar ese espacio de la reunión para finalizar las obligaciones que tienen pendientes.

Por otro lado, también hay profesores muy apáticos, entonces su disposición para participar no es muy positiva, hay docentes que nunca están de acuerdo con las propuestas pero tampoco proponen alternativas.

9. ¿Cuáles son los aspectos que más favorecen estas reuniones?

**R/** Los aspectos que favorecen, pues que por lo menos hay días y horas ya establecidos, como había anotado antes, con los que podemos contar para reunirnos. Y que hay algunos profesores que realmente estamos interesados en hacer parte de ellas.

10. ¿Cuáles son las características de este espacio en términos de: cordialidad, y disposición de los profesores?

**R/** Usualmente, el ambiente en las reuniones es tranquilo, nosotros nos respetamos. Pero hay veces se forman polémicas porque algunos docentes no están de acuerdo con lo que proponen otros, esto hay veces causa desesperación porque las reuniones se alargan, y se estancan en un problema, pero al final se puede llegar a un consenso.

Así que, usted sabe que en toda reunión existen los positivos y los negativos aquellos que siempre van a poner obstáculos. Pero los positivos olvidamos a los negativos y ayudamos a que se realicen las cosas y con eso hemos sacado ideas adelante.

11. ¿Existen iniciativas personales de grupos de profesores en estos grupos formales: Consejo Técnico? (Esto es: que no sean dirigidos u obligados por el director, y partan de las iniciativas de los propios profesores).

**R/** Los profesores no tenemos grupos de trabajo diferentes a los formales, pero en esos grupos surgen iniciativas que se comparten en el Consejo Académico, allí se estudian, y los miembros toman decisiones y luego a los que no hacemos parte de él nos comunican esas decisiones.

12. Las decisiones surgidas en la reunión. ¿Qué impacto tienen en la escuela? ¿Se realizan acciones para el beneficio de la escuela?

**R/** Sí, las decisiones que se toman en las reuniones son precisamente para mejorar diferentes aspectos de la escuela, y tienen un impacto positivo, aunque o sea de un día para otro. Por ejemplo, los docentes pasamos un reporte sobre las debilidades que

tiene los estudiantes. Esto se lleva a la reunión de los directores de grupo de la primaria o al Consejo Académico. Los participantes analizan la situación y dan algunas sugerencias que luego el jefe de área respectivo o representante de la primaria nos comunica. Luego cada docente habla con los alumnos que tiene problemas y con sus padres de familia. Entonces aquí se benefician los alumnos y los padres y, por ende, la escuela.

13. ¿Qué aspectos favorecen o limitan la puesta en práctica de las decisiones tomadas en el consejo técnico?

**R/** En los aspectos que favorecen puedo decir que la responsabilidad de los docente, su compromiso, para que las decisiones que se tomaron y les competen directamente se hagan realidad.

En los aspectos negativos, que a pesar de la disposición que uno tenga para poner en práctica las decisiones, hay veces se toman muchas decisiones que deben ser realizadas en periodos muy cortos y uno no tiene tiempo para llevar a cabo todo lo que se propuso en la reunión. También me parece que en las reuniones del Consejo Académico, hace falta que sean un poco más específicos en quién va a hacerse cargo de las estrategias que se proponen. Hay veces dicen qué es lo que hay que hacer pero no se forman, por ejemplo, subcomisiones y el trabajo se recarga siempre en los mismos.

14. Las acciones y logros que se han emprendido en estas reuniones, han constituido una base de conocimiento “aprendizajes” para la escuela. ¿En qué medida estos

“aprendizajes” son usados para la práctica docente y para la escuela como organización? Es decir que la escuela forme una base de datos, “no tirarlos por la borda” y ello facilite más las cosas al director y profesores (como, por ejemplo, recuperar conocimiento útil y su uso. No comenzar cada vez por nueva cuenta las cosas con la inversión de tiempo, y energía que esto conlleva).

**R/** Bueno, después de cada reunión la secretaria elegida siempre debe hacer un acta en la que quede registrado lo que se trató en ella. También a los docentes nos llegan circulares o las pegan en las carteleras de la sala de profesores donde están consignadas las decisiones, propuestas, los proyectos para que siempre estemos informados de lo que está pasando en la institución y de las tareas que nos piden, las cuales hay que entregar en las reuniones o hacer llegar a los Coordinadores Académicos o de Disciplina.

También cuando estamos trabajando en un proyecto específico por departamento, luego se hace un documento en el que se resuman los aspectos más importantes y se entrega al Coordinador, y si ese proyecto se puede extender a otros departamentos, entonces se socializa en el Consejo Académico o se planea una fecha especial para ello.

### **Preguntas relativas al espacio informal**

La mayoría de las preguntas relativas a esta sección no fueron contestadas, con excepción de la 22, 23, 24 y 25, ya que desde el inicio de la entrevista, la docente contestó que en la institución no existían espacios informales.

Ante esta afirmación, la entrevistadora le preguntó por qué, y esto fue lo que respondió la profesora:

**R/** No existen espacios informales, es decir, que nosotros creemos porque la idea sale de nosotros, porque a duras penas podemos asistir a los espacios de reunión que ya están designados por la institución.

Entonces, tratamos de participar de la forma más activa que podamos, o al menos ese es mi caso, porque no hay tiempo para planear otros espacios. Tanto es así que los profesores de primaria ya ni nos encontramos en los descansos porque los horarios son diferentes y algunos hasta están encargados de los turnos de disciplina en los descansos. Entonces, tampoco podemos reunirnos en la sala de profesores de forma espontánea para abordar temas que a todos nos pueden interesar, porque no tenemos horas libres, mientras que los docentes de secundaria sí. Eso lo hacemos en las reuniones de área.

22. ¿De qué manera el director de la escuela favorece o limita la formación de estos grupos informales de profesores?

**R/** En lo que respecta a las reuniones formales él está interesado en que los docentes trabajemos en equipo, y por él es que tenemos el espacio de los lunes para trabajar en el departamento de área. Pero en cuanto los espacios informales, creo que él no propicia la formación de estos espacios, porque para ello se requiere tiempo para trabajar dentro de la institución, y entonces él está atado por condiciones externas, como la ley que estipula que los docentes de primaria debemos tener 25 horas clase y 5 más de actividades pedagógicas.

23. ¿El trabajo colegiado de profesores es obligado por el director de la escuela?

**R/** Las reuniones formales sí son obligadas, pero el trabajo colegiado, que parta de nuestra propia iniciativa, no.

24. ¿El trabajo colegiado parte de iniciativas de los profesores?

**R/** En la primaria no. Pero sé que en la secundaria se están empezando a dar iniciativas para formar espacios informales, puesto que al menos ellos tienen una condición que les puede ayudar y es que tienen algunas horas libres dentro de la institución.

25. ¿De qué tipo son las iniciativas? Ejemplos de esas iniciativas.

**R/** No han surgido iniciativas en la primaria.

## Entrevista al Rector

**Fecha: 28 de marzo de 2008**

**Lugar: oficina del Rector**

**Hora: 3:00 p.m.**

### **Presentación:**

En primera instancia, las preguntas que le voy a formular están relacionadas con el desempeño de su cargo en el colegio y; en segunda instancia, van a estar referidas al tema de la formación de comunidades de práctica o comunidades de aprendizaje de profesores en la escuela.

Si usted me lo permite, voy a registrar todas las respuestas en una grabadora de sonido ya que si únicamente tomo nota de sus apreciaciones puedo perder información valiosa para este estudio.

### **Parte A**

a. ¿Hace cuánto ejerce el cargo de Rector en la institución?

**R/** Cinco años completé el 28 de enero de este año.

b. Antes de ser Rector, ¿en qué puesto se desempeñaba?

**R/** Me desempeñaba como Coordinador Académico.

c. ¿Dónde?

**R/** En la Institución Educativa Antonio López de aquí de Sincelejo.

d. En términos generales, ¿Cuáles es el papel de un Rector?

- Funciones.
- Reuniones que dirige.
- Que mecanismos de comunicación utiliza.
- Toma de decisiones.

**R/** Es el líder pedagógico y administrativo por excelencia es la persona que jalona todos los procesos planifica la construcción del PEI (Proyecto Educativo Institucional), lidera los planes de mejoramiento de cada una de las gestiones directiva, administrativa, académica y de comunidad; es la persona que se encarga de velar porque se preste un eficiente servicio educativo.

Los directores velamos por la prestación del servicio lo que implica la evaluación del personal docente y de los recursos de la institución y de los procesos, cada año hacemos una auto evaluación institucional y tenemos que hacer el desempeño del personal docente y administrativo. Lógicamente en el artículo 10 de la ley 715 del 2001 aparecen unas diez funciones que las recogí en lo que le dije.

Ahora en lo tocante a los canales de comunicación y decisiones.... Usted sabe que la comunicación es básica en todas las empresas, en toda interacción humana. Uno de los elementos débiles precisamente en la mayoría de las instituciones educativas está en la comunicación, generalmente, por el estilo que se asume desde la dirección.

Nosotros desde hace unos años encontramos debilidad del componente directivo la comunicación y ahora aparece en el plan de mejoramiento institucional una comunicación entendida de manera horizontal en todas las dimensiones y con todos los



estamentos. Nosotros a nivel de directivos nos entendemos compartimos pero olvidamos el estamento padres de familia e incluso a los estudiantes por eso le digo que es una parte débil dentro de la empresa. Aquí era común la suspensión de la jornada laboral, se mandaban a los estudiantes y no se le daban motivos de por qué la suspensión de clase es lo que predomina en muchas instituciones.

Nosotros acá estamos tratando de superar esa debilidad, y ahora la comunicación con los docentes es más fluida. Nosotros utilizamos las reuniones plenarias por estamentos, utilizamos carteleras, la emisora escolar, pero dentro de la reuniones empieza a tomar mucha importancia las reuniones por departamentos académicos, eso funciona por forma sistémica a nivel de la dirección nos reunimos, planificamos, diseñamos algunas estrategias para mejorar los procesos llamamos a los jefes de área, ellos la comparten con sus docentes pero muchas veces eso muere allí, un alto porcentaje de docentes no la lleva a sus estudiantes, y mucho menos a los padres de familia.

## **Parte B**

1. ¿Qué es para usted el trabajo colegiado de profesores o comunidad de aprendizaje de profesores?

**R/** La verdad es que ese es un nuevo paradigma en el trabajo educativo. Las comunidades académicas son formas de organización de los maestros en esta caso para gestionar la obtención del aprendizaje o los mejoramientos de la labor de aprendizaje, lógicamente en ese trabajo cooperativo interactúan los docentes que tienen afinidades en

su disciplina porque a nivel del trabajo interdisciplinario no tenemos la suficiente madurez organizativa, en eso estamos trabajando.

Por lo menos, aquí a nivel del municipio se está fortaleciendo el trabajo interdisciplinario, se están formando redes académicas, las redes de sociales de matemáticas, de humanidades, pero es un trabajo que comenzó hace poco, además con el tiempo se supone que también se haga en el interior de cada escuela. Nosotros, por lo menos, ya tenemos un representante por área que está asistiendo a las reuniones y luego cada uno de ellos comparte lo que se trató en cada comunidad en el Consejo Académico.

**Por favor, lea las siguientes definiciones:**

En las comunidades de práctica se promueve la colaboración entre los diferentes miembros del personal de la escuela para derrumbar las barreras que aíslan a los profesores en su trabajo, para apoyar las prácticas profesionales de mejoramiento, y para compartir el nuevo conocimiento y los productos que emergen con el tiempo, con la amplia comunidad educativa, en general. En estas comunidades profesionales, por tanto, el aprendizaje está distribuido entre los diferentes participantes dentro de la comunidad. Estos participantes que tienen diferentes conocimientos, habilidades y experiencias se transforman a través de sus propias acciones y las de los otros participantes. (Paredes, Sunday, Crockell, y Valentine, 1999).

El trabajo colegiado o una comunidad de aprendizaje de profesores es: “el tiempo y el espacio en que los educadores de un nivel/ grado escolar, una asignatura, etc., de una institución o varias hablan de su práctica profesional: de sus aciertos y logros, de sus

preocupaciones y dudas, intercambiando lo que cada uno sabe y sabe hacer (Palomares, 2000, p.9);

2. Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, ¿De que manera usted estimula el trabajo colegiado de los profesores en su escuela?

**R/** En la institución estimulamos el trabajo colegiado abriendo espacios para que los maestros puedan encontrarse, para que puedan intercambiar sus apreciaciones frente a su disciplina, frente a la escuela, también para que compartan las experiencias en lo referente a las estrategias metodológicas. Entonces, abriendo esos espacios se estimula el trabajo cooperativo, se ayuda a construir comunidad académica y no sólo abriendo los espacios, sino animando a cada uno de los participantes dentro de los grupos de trabajo.

3. ¿De qué manera usted ejerce su liderazgo en la formación de comunidades de aprendizaje?

Ideas:

- ¿Propone o diseña proyectos para la formación de grupos de estudio o de investigación?
- ¿Qué hace para formularlos?
- ¿Con quién trabaja (como invita a la gente a participar)?
- ¿De qué depende que se formen o no los grupos?
- Se involucra en los proyectos o los delega (parte y parte).
- ¿A quién los delega?

**R/** Se ejerce tomando la iniciativa, mostrando interés, entusiasmo por los proyectos que se quieren sacar adelante, participando activamente en ellos, tratando de compartir con las otras personas para que ellos se sientan responsables de las cosas que estamos sacando adelante.

El líder debe ser un orientador un animador de los procesos, un facilitador, pero él y la institución además de voluntad necesitan recursos. Nosotros, por ejemplo, no tenemos recursos y, sin embargo, no nos “arrugamos” (dejamos vencer) por esas cosas, cuando no hay recursos realizamos las cosas que nos proponemos, pero sin el impacto que nos gustaría generar, lo hacemos pero como no hay los recursos necesarios para que eso trascienda lo hacemos de una manera muy parroquial, al interior de la institución, no lo hacemos en grande.

El líder también requiere delegar, aquí le delegamos a cada quien unas responsabilidades directas, no quiere decir que el Rector vaya a estar de espaldas a eso porque considero que si un subalterno supera al jefe en el tema que está manejando, el director pierde presencia. Muchos Rectores cometen el error de convertirse en un líder administrativo en un simple gerente administrador formal de la institución y no se mete de lleno en las cuestiones académicas y eso se lo delega a los Coordinadores Académicos y es un error grande. Yo les delego a los Coordinadores Académicos, a los de Disciplina pero yo debo tener un conocimiento global de las cosas para que ellos sientan en mí un apoyo porque entonces ellos se van a sentir solos, porque un Coordinador Académico que trabaje sin ninguna orientación del Rector siente que está trabajando solo y uno no puede perder el sentido de la institucionalidad. El conductor

general de la institución es el Rector y el Coordinador es el brazo derecho de uno, su apoyo, usted se dio cuenta como se maneja el Concejo Académico, uno a ellos les hace ver los errores que están cometiendo o lo que están dejando de hacer, pero eso lo hace uno porque está empapado del proceso, pero una persona que esté al margen de lo que se está dando muy poco tendría que controlar.

4. ¿Cuáles son los tiempos dentro de la jornada de un día en que los profesores puedan tener oportunidades para reunirse y compartir?

**R/** Todas las semanas, cada departamento de área, tanto en primaria como en secundaria y en preescolar, tienen un día para reunirse. Por ejemplo, los profesores del Departamento de Humanidades de la primaria se encuentran todos lunes, de 11:40 a 12:30. En la reunión, los profesores del área comparten información, planean, organizan, y luego salen a ejecutar las cosas que se acordaron. Los del Departamento de Ciencias naturales, los martes, y así sucesivamente con cada departamento. Esta forma de trabajo ya está institucionalizada, ese modelo lo traje de la institución donde yo trabajaba anteriormente. Los docentes de esta institución vinieron adoptar este estilo de trabajo hace poco.

5. ¿Cuál es su percepción del Consejo Técnico mensual (Consejo Académico) como espacio de reunión de los profesores? (Aspectos positivos y negativos).

**R/** El Consejo Académico como instancia suprema de la dirección curricular debe ser un espacio de privilegio para sus miembros y le he dicho a los compañeros que

lo integran que es el incentivo mayor que un docente puede tener es ser miembro del Consejo Académico. Allí uno hace escuela, allí uno aprende a través del intercambio con los compañeros y allí deben estar los verdaderos líderes pedagógicos de la institución, ese es un espacio valioso para el mejoramiento de la academia.

Agrego algo, una de las primeras resoluciones internas que salen de la Rectoría es la conformación del Consejo Académico y lo instalamos formalmente a principio de año, allí lo primero que hago yo es referirme a las funciones del Consejo, pero a pesar de que se da una orientación clara sobre el papel que cumple el Consejo Académico dentro de la institución y los miembros al interior dentro y fuera del Consejo le encontramos como debilidad que a muchos compañeros les falta liderazgo, para mí los miembros del Consejo Académico deben ser unos verdaderos líderes. Resultaría contradictorio que los miembros del Consejo Académico, entre ellos los docentes, estén mal informados, menos actualizados, más desubicados que un maestro común y corriente, cuando ellos tienen el privilegio de recibir de primera mano las informaciones más actualizadas del momento y tienen la oportunidad de estudiarlas, analizarlas, de debatirlas y tienen esa ventaja frente al resto de los docentes. Pero, entonces, algunos no participan y asisten allí como por asistir y no llevan las decisiones del Consejo, de lo que se debate allí, al resto de los compañeros y mucho menos al aula de clase.

6. ¿Qué es lo que favorece la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en su escuela? (¿Cuál de estos aspectos la favorece y por qué?).

Ideas:

- Organización por parte de la institución del trabajo de los profesores.

- Los profesores (actitudes, formación, relación entre ellos mismos, etc.)
- Liderazgo del director.
- Historia organizacional (en la visión está presente la necesidad de formar comunidades de aprendizaje, y no sólo entre profesores sino también entre el personal y la comunidad).
- Prioridades de la organización (desarrollar el currículo, no se invierte mucha parte del presupuesto en el desarrollo profesional de los docentes, sino más bien en infraestructura, etc.).

**R/** Yo pienso que la organización es clave y también la claridad de los objetivos, porque no se trata de reunirse por reunirse, hay que tener una intencionalidad bien definida y que se genere sentido de pertenencia que los maestros verdaderamente estén motivados allí y comprometidos con el mejoramiento, personal y institucional. Y esa intencionalidad se deriva, por una parte de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional que no se pueden desconocer, y de otra parte del estilo de la ejecución que le imprime cada líder que en este caso sería el Rector y a la misma vez los Coordinadores. Yo no soy amante de que en una institución de dos jornadas como la nuestra hayan Coordinadores Académicos por jornada.

Mira que antes había sólo un Coordinador Académico para toda la institución. Eso tiene muchas ventajas desde el punto de vista de ir todos en la misma dirección, la orientación no se distorsiona y me gustaba más de esa manera, pero con la salida de él me tocó asignarle funciones de Coordinador Académico a dos compañeros diferentes uno en la mañana y uno en la tarde. Cada uno de ellos, a pesar que reciben las mismas orientaciones, hacen las cosas a su manera, es más, a mí me ha tocado luchar aquí

contra una concepción que tenía uno de los directivos que trataba de inculcar a los docentes de que aquí habían dos colegios, el de la mañana y el de la tarde y yo le decía, no señor aquí hay un solo colegio, no solamente porque tenga un solo Rector, sino porque las orientaciones que se imparten son para ambas jornadas y para todos los docentes, el tratamiento es igual y no se trata de discriminar, se trata de armonizar el conjunto se trata de que las cosas funcionen como deben funcionar porque a mí no agradaría que en la mañana haya una institución con alto rendimiento académico y buena disciplina y que en la tarde los resultados fueran diferentes, no tiene sentido.

7. ¿Qué impide la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en su escuela? (¿Cuál de estos aspectos la impide y por qué?)

- Organización por parte de la institución del trabajo de los profesores.
- Los profesores (actitudes, formación, relación entre ellos mismos, etc.)
- Liderazgo del director.
- Historia organizacional (en la visión está presente la necesidad de formar comunidades de aprendizaje, y no sólo entre profesores sino también entre el personal y la comunidad).
- Prioridades de la organización (desarrollar el currículo, no se invierte mucha parte del presupuesto en el desarrollo profesional de los docentes, sino más bien en infraestructura, etc.

**R/** La actitud del maestro, el problema está en la actitud del docente y de algunos directivos porque hay maestros que no se han identificado con su profesión. Así que uno maestros muy comprometidos, pero otros, no.



Hasta hace poco yo era del criterio que los maestros nuevos eran muchos más pilosos (activos), mucho más comprometidos con lo que hacían que los maestros antiguos, pero eso obedecía a que en la escuela habían muchos maestros provisionales antes del concurso, y estos maestros provisionales en aras de acceder al sistema y obtener su estabilidad, caminaban maravillosamente, eran unos compañeros uno a uno, cosa diferente a aquellos maestros que ya tenían su situación laboral definida. Pero últimamente a raíz del nombramiento de los docentes nuevos, en propiedad, ellos están incurriendo en los mismos vicios que tienen algunos de los antiguos, lo que quiere decir que no es problema de antigüedad, sino de identidad y actitud hacia su profesión. Por lo menos yo tengo 26 años de experiencia de docente, pero todavía me siento analfabeto de mi profesión. Pero en cambio, muchos de los maestros que tienen uno o dos años de egresado ya se sienten cansados.

Hace poquito se retiró el maestro más antiguo de la institución que tenía 37 años de servicio acá en la institución y le aplicaron retiro forzoso y, sin embargo, hasta el último momento mostró entusiasmo por el trabajo, colaboración que maravilla de señor, en cambio, ya hay algunos aquí que ya desean la pensión, para irse, el problema es de formación de conciencia.

El otro obstáculo es el tiempo, el maestro y el directivo tiene muchas tareas, están agobiados por muchos compromisos que a ellos los limitan, mire esta oficina, está llena de papelería, de documentos que tengo que entregar, mire que somos muy teóricos.

## Entrevista al Coordinador Académico

**Fecha: 15 de marzo de 2008**

**Lugar: Oficina del Coordinador**

**Hora: 4:00 p.m.**

### **Presentación:**

En primera instancia, las preguntas que le voy a formular están relacionadas con el desempeño de su cargo en el colegio y; en una segunda instancia, van a estar referidas al tema de la formación de comunidades de práctica o comunidades de aprendizaje de profesores en la escuela.

Si usted me lo permite, voy a registrar todas las respuestas en una grabadora de sonido ya que si únicamente tomo nota de sus apreciaciones puedo perder información valiosa para este estudio.

### **Parte A**

a. ¿Hace cuánto ejerce el cargo de Coordinador Académico en la institución?

**R/** Desde mediados del 2006 estoy desempeñándome como Coordinador Académico.

b. Antes de ser Coordinador Académico, ¿en qué puesto se desempeñaba?

**R/** Desde el 99 hasta finales del 2005 trabajé como docente.

c. ¿Dónde?

**R/** Desde el 99 hasta el 2002, en área de ciencias naturales, soy biólogo, en la Institución Educativa Dulce Nombre; y desde el 2003 hasta el 2005, también como docente de ciencias naturales, en esta escuela.

d. En términos generales, ¿Cuáles son las funciones de un Coordinador Académico?

- Funciones.
- Reuniones que dirige.
- Relación con el Rector (comunicación y toma de decisiones).

**R/** Nuestra función esta muy ligada a la gestión académica, los Coordinadores Académicos organizamos toda la ejecución del plan de estudio y controlamos la ejecución de ese plan. Vamos organizando los horarios, las reuniones de Consejo Académico, ayudamos a abrir los espacios y a promover las reuniones de los jefes de área, acompañamos a los docentes en lo pedagógico, a resolver dudas que tengan con respecto a las temáticas, metodologías que van a utilizar en sus clases.

Con respecto a las reuniones en que participo, todos los directivos nos estamos reuniendo cada quince días, los dos Coordinadores de Disciplina de las dos jornadas (mañana y tarde) los dos Coordinadores Académicos de ambas jornadas y el Rector y algunas veces la trabajadora social. Por lo general, los lunes y allí miramos las tareas que hay pendientes, socializamos las situaciones académicas y de comportamiento de los profesores y socializamos algunas capacitaciones en donde hayamos ido.

En cuanto a la toma de decisiones, los directores armamos una propuesta y se la presentamos al Rector, el la estudia, la discute con nosotros y luego da o no el aval para que se realice. El Rector, también, hay veces es el que nos propone algo, nos dice tengo la idea de hacer esto o esto, y nos reunimos y tomamos la decisión.

## **Parte B**

1. ¿Qué es para usted el trabajo colegiado de profesores o comunidad de aprendizaje de profesores?

**R/** El abrir los espacios de los jefes de área, es con el ánimo no sólo de llevar información sino de que se promueva el espacio y se creen centros pedagógicos y los profesores manifiesten como están desarrollando una programación, la discutan, compartan estrategias metodológicas, etc. allí se estarían formando comunidades.

### **Por favor, lea las siguientes definiciones:**

En las comunidades de práctica se promueve la colaboración entre los diferentes miembros del personal de la escuela para derrumbar las barreras que aíslan a los profesores en su trabajo, para apoyar las prácticas profesionales de mejoramiento, y para compartir el nuevo conocimiento y los productos que emergen con el tiempo, con la amplia comunidad educativa, en general. En estas comunidades profesionales, por tanto, el aprendizaje está distribuido entre los diferentes participantes dentro de la comunidad. Estos participantes que tienen diferentes conocimientos, habilidades y experiencias se transforman a través de sus propias acciones y las de los otros participantes. (Paredes, Sunday, Crockell, y Valentine, 1999).

El trabajo colegiado o una comunidad de aprendizaje de profesores es: “el tiempo y el espacio en que los educadores de un nivel/ grado escolar, una asignatura, etc., de una institución o varias hablan de su práctica profesional: de sus aciertos y logros, de sus

preocupaciones y dudas, intercambiando lo que cada uno sabe y sabe hacer (Palomares, 2000, p.9);

2. Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, ¿De que manera usted estimula el trabajo colegiado de los profesores en su escuela?

**R/** Creo que hemos superado lo que en muchas otras instituciones del municipio se da y es que los profesores no tienen un espacio dentro de su jornada laboral para reunirse. Al menos en la escuela, ya la reunión por departamentos ya está formalizada y los profesores saben que cuentan con ese momento de encuentro. Nosotros los coordinadores y el Rector empezamos a ver esa debilidad, además los docentes también no lo hacían ver, y entonces creamos el espacio para esas reuniones.

También abrimos las comisiones de calidad de las que hacen parte los jefes de área, ellos también tienen un espacio para estar libre y eso hace que se promueva la discusión sobre un tema en particular, de cómo llevar la planeación de la clase, cómo armar los planes de área, cómo hacer que los proyectos sean transversales. Lo otro es que nosotros estamos tratando de acompañarlos y de traerles a ellos experiencias que se están haciendo en otras instituciones y ver si se pueden aplicar en el contexto de nuestra propia escuela.

3. ¿De qué manera usted ejerce su liderazgo en la formación de comunidades de aprendizaje?

Ideas:

- ¿Propone o diseña proyectos para la formación de grupos de estudio o de investigación?
- ¿Qué hace para formularlos?
- ¿Con quién trabaja (como invita a la gente a participar)?
- ¿De qué depende que se formen o no los grupos?
- Se involucra en los proyectos o los delega (parte y parte).
- ¿A quién los delega?

**R/** Inicialmente es apoyarse de los docentes que uno ve claves, aquí no se trata de recalcar la jerarquía sino de armar decisiones compartidas, yo le comento a los jefes de área, ellos me comentan y vamos discutiendo las propuestas.

Por otra parte, yo tengo una iniciativa de organizar la parte investigativa en la institución apoyado con ciertos profesores que fueron delegados por Rectoría pero con quien estoy ahora trabajando es con la trabajadora social que ya arrancó el diseño del instrumento para la caracterización para los estudiantes de esta institución es decir a nivel familiar, a nivel de comunidad.

Lo otro que detectamos fue un problema de lecto--escritura en los grados de primero a tercero de niños que ya tienen de 5 a 7 años, y todavía tienen muchas dificultades para leer y escribir, así que vamos a validar un método para ver si ese método que se ha realizado en Chile crea un impacto positivo en ellos. Pero llegamos a esta alternativa porque los profesores ya habían hablado del problema en su respectivo Departamento, el de Humanidades, y luego en la reunión que se hace con los directores de grupo como mínimo una vez al mes. Yo, entonces, les pase un material para que lo

estudien y para que luego organicemos como vamos a aplicar el método. Y después tenemos que llevar la propuesta al Concejo Académico para ver si se aprueba.

En fin, yo escucho lo que los docentes proponen y le buscamos la forma. Por ejemplo, hoy me decía un profesor de sociales, de secundaria, que él ya está haciendo un proyecto para investigar a la comunidad a nivel laboral, porque esto después nos puede servir para tomar la decisión de ver qué ofrecemos en la media técnica. Pienso que es importante no dejar que ese esfuerzo muera, porque estamos conscientes de que la mayoría de los docentes no saca ese tiempo de generar un proyecto de investigación. Entonces, lo primero es apoyar la idea, y lo segundo por los conocimientos que uno tenga, darle sugerencia y mirar bajo el conducto regular cómo se pueden buscar los recursos y la logística necesaria para que esa idea se ejecute. Yo ya me reuní con el Rector y el asunto se va a tratar en el próximo Consejo Académico.

4. ¿Cuáles son los tiempos dentro de la jornada de un día en que los profesores puedan tener oportunidades para reunirse y compartir?

**R/** Los profesores de todas las áreas tienen un día en el que se reúnen de lunes a viernes. Cada día se reúnen los docentes que pertenecen al departamento de un área diferente (humanidades, ciencias sociales, ciencias naturales, educación física, matemáticas). Además, los lunes a la cuarta hora, todos los jefes de área están libres, se hizo de manera intencionada, para que se reunieran porque en la escuela se están trabajando los proyectos transversales, entonces es necesario que ellos compartan como un tema específico se puede abordar desde diferentes saberes.

También, tenemos otras reuniones que se planean a lo largo del periodo. Tenemos la reunión de final de periodo con los directores de curso, una reunión para los docentes de primaria de la mañana, otra para los de la tarde, una para los de secundaria de la mañana y otra para los de la tarde. Aquí evaluamos la parte académica y disciplinaria de los estudiantes, los docentes exponen cómo les fue en el periodo, cuáles son los estudiantes que tienen algún problema sobre comportamiento o en la parte académica. También está el Consejo Académico que tiene unas sesiones ordinarias ya establecidas y algunas veces convocamos a reuniones extraordinarias si lo amerita.

5. ¿Cuál es su percepción del Consejo Técnico mensual como espacio de reunión de los profesores? (aspectos positivos y negativos).

**R/** Las reuniones del Consejo Académico que se realizan mensualmente y las preside el rector y estamos los Coordinadores Académicos de ambas jornadas, los de disciplina de ambas jornadas, los jefes de área y un representante de cada nivel preescolar, primaria, y secundaria, son el espacio propicio para mantener la fluidez en la comunicación entre los diferentes estamentos porque allí debatimos los temas más trascendentes en cuanto a la parte académica y eso a, su vez, es llevado por los docentes que participan en él a cada una de las reuniones de área.

Veo también que tanto los docentes como los jefes de área participan activamente no asisten al Consejo por obligación. Los jefes de área vienen desempeñando esta función desde el año pasado y ellos se han mantenido allí. En cada oportunidad, los coordinadores y el Rector estamos haciendo referencia a la importancia



de hacer parte del Consejo Académico, de tal forma que percibo que ellos han estado participando todo este tiempo en la toma de decisiones. Obviamente que nosotros los directivos llevamos las propuestas y allí se hacen los ajustes pero en algunas situaciones ellos también ellos llevan las propuestas.

6. ¿Qué es lo que favorece la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en su escuela? (¿Cuál de estos aspectos la favorece y por qué?)

Ideas:

- Organización por parte de la institución del trabajo de los profesores.
- Los profesores (actitudes, formación, relación entre ellos mismos, etc.)
- Liderazgo del director.
- Historia organizacional (en la visión está presente la necesidad de formar comunidades de aprendizaje, y no sólo entre profesores sino también entre el personal y la comunidad).
- Prioridades de la organización (desarrollar el currículo, no se invierte mucha parte del presupuesto en el desarrollo profesional de los docentes, sino más bien en infraestructura, etc.).

**R/** Aquí en la institución favorece mucho que la institución sea relativamente nueva, y estamos constantemente capacitándonos, documentándonos, mirando nuestro modelo pedagógico. Lo que potencia la formación de comunidades es que hay mucho por hacer, hemos avanzado pero hay mucho por hacer, mientras allá algo por hacer, esa dinámica estimula el hecho de estar capacitándonos.

La misma organización que tenemos de tener un jefe de área representando a todos los docentes de un área académica, asegura que los docentes van a tener representación, participación a nivel de las decisiones que se tomen en el Consejo Académico, entonces ellos se animan más a pertenecer a los grupos de trabajo. O sea dentro de la organización que nosotros tenemos, hemos siempre visionado que se formen grupos de trabajo de aprendizaje, por todo lo que yo le he contado, fíjese que hemos organizados intencionalmente la áreas del conocimiento, abierto los espacios estamos tratando de acompañarlos.

Lógicamente dentro de la individualidad uno encuentra unos profesionales que son más resistentes al cambio, a trabajar en equipo, allí uno encuentra algún grado de resistencia, sin embargo así como encuentra eso docentes con cierto grado de resistencia también encuentra profesionales valiosos abiertos a trabajar a la par con lo que se quiere, allí eso se equilibra un poco.

Creo que también ayuda que el Rector, antes de ser Rector, era coordinador Académico de una institución bastante grande, eso permite que el lidere mucho en la parte académica, entonces, esa es una ventaja que se tiene para la institución, ya que el conoce mucho de esa parte. Por decirle algo, dentro de la evaluación que nosotros hacemos dentro del plan de mejoramiento nosotros vemos algunas debilidades, por ejemplo, falta mayor estudio en el modelo pedagógico; entonces, desde él, desde la dirección se empieza a mirar cómo se organizan espacios para tratar ese tema para estudio, entonces yo pienso que de esa manera y de otras formas como se organice la institución se está motivando a que se den las comunidades.

7. ¿Qué impide la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en su escuela? (¿Cuál de estos aspectos la impide y por qué?)

- Organización por parte de la institución del trabajo de los profesores.
- Los profesores (actitudes, formación, relación entre ellos mismos, etc.)
- Liderazgo del director.
- Historia organizacional (en la visión está presente la necesidad de formar comunidades de aprendizaje, y no sólo entre profesores sino también entre el personal y la comunidad).
- Prioridades de la organización (desarrollar el currículo, no se invierte mucha parte del presupuesto en el desarrollo profesional de los docentes, sino más bien en infraestructura, etc.).

**R/** Si somos realistas sabemos que formar comunidades de aprendizaje, de alguna forma, necesita recursos, de diferente tipo, económicos, humanos, de tiempo, etc. Por ejemplo, en la en la parte de recursos, pienso que los económicos, son digamos la mayor debilidad en la institución porque las ideas y los proyectos que se gestan muchas veces no se pueden llevar a cabo porque mucha parte del presupuesto se va en gastos administrativos; pero pienso que sí tenemos que buscar la manera que se inyecten recursos para potenciar esas ideas que se gestan en los grupos de trabajo. Como la institución es pública, y los recursos con los que cuenta son pocos, creo que nos falta tocar puertas, puertas externas, organizaciones ONG's que apoyen también esa iniciativa.

Además, también es difícil formar comunidades de aprendizaje porque hay que hacer tantas cosas en esta dinámica del día a día de una institución que a veces a todos nos absorbe tanto requerimiento por parte de la Secretaría de Educación, que llega el

momento en que se pierde la continuidad de los que uno viene haciendo, si me hago entender; es decir, hay exceso de obligaciones, compromisos, entonces nosotros programamos, bueno para tal fecha esto pero nos llega otro requerimiento que hay que cumplir, entonces eso hace que lo que teníamos programado inicialmente a veces no se cumpla como lo queremos o ya nos perdemos en esa continuidad que traemos, entonces yo le diría que es una debilidad.

## Apéndice H

### Guía para el análisis de resultados

Objetivos de la investigación	Preguntas de investigación	Categorías	Preguntas de las entrevistas relacionadas con la pregunta de investigación y la categoría	Fuentes (personas entrevistadas)	Instrumentos con los que se pueden contrastar los datos de las entrevistas
1. Identificar los tipos de espacios (formales, informales) que tienen los profesores de la escuela para compartir sus experiencias.	1. ¿Qué tipos de espacios (formales, informales) tienen los profesores de la escuela para compartir sus experiencias?	Categoría 1: Tipos de espacios existentes en la escuela para que los profesores compartan experiencias	Pr. /1. ¿Existen en la escuela espacios de profesores para compartir sus experiencias?	Profesores	Observación (evidencia 5, en el Apéndice C) Revisión de Documentos organizacionales (Apéndice D)
			Pr. /2. De qué tipo son esos espacios: formales o informales	Profesores	

2. Conocer las percepciones que tienen los profesores y el director sobre los espacios (formales, informales) que existen en la escuela.	2. ¿Qué percepciones tienen los profesores y el director sobre los espacios (formales, informales) que existen en la escuela?	Categoría 2 : Percepción de varios actores educativos sobre los espacios formales	Pr. /3. ¿Qué percepciones tienen los profesores de este espacio?	Profesores	N/ A
			Pr. /5. ¿Cuál es su percepción del Consejo Técnico mensual como espacio de reunión de los profesores?	Rector y Coordinador Académico	
3. Establecer los motivos por los que los profesores de la escuela hacen parte de esos espacios.	3. ¿Cuáles son los motivos por los que los profesores de la escuela hacen parte de esos espacios?	Categoría 3: Motivos por los que los docentes participan en los espacios formales	Pr. /4. ¿Cuál es la motivación para pertenecer a este espacio?	Profesores	N/A

			Pr. /5. ¿Se siente a gusto y en confianza?	Profesores	N/A
4. Reconocer los tipos de aprendizajes que han logrado los profesores en las comunidades de práctica.	4. ¿Qué tipos de aprendizajes han logrado los profesores en las comunidades de práctica?	Categoría 4: Tipos de aprendizajes logrados por los profesores en las comunidades de práctica	Pr. /6. ¿Qué aprendizajes importantes han logrado de sus compañeros?, ¿De qué tipo son esos aprendizajes?	Profesores	N/A
5. Especificar los aspectos importantes que han surgido en las comunidades de aprendizaje y cuáles de ellos se han puesto en práctica para el desarrollo de la	5. ¿Qué aspectos importantes han surgido en las comunidades de aprendizaje y cuáles de ellos se han puesto en	Categoría 5: Aspectos importantes surgidos en las comunidades de aprendizaje y sus efectos en el desarrollo de la escuela	Pr. /7. ¿Qué aspectos importantes han surgido ahí para el desarrollo de la escuela? Si los hay: dar ejemplos.	Profesores	Observación (evidencia 5, en el Apéndice C) Revisión de Documentos organizacionales (Apéndice D)

escuela.	práctica para el desarrollo de la escuela?		Pr. /12. Las decisiones surgidas en la reunión. ¿Qué impacto tienen en la escuela? ¿Se realizan acciones para el beneficio de la escuela?	Profesores	Observación (evidencia 5, en el Apéndice C) Revisión de Documentos organizacionales (Apéndice D)
			Pr. /13. ¿Qué aspectos favorecen o limitan la puesta en práctica de las decisiones tomadas en el Consejo Técnico?	Profesores	N/A



			Pr. /14. ¿En qué medida estos “aprendizajes” son usados para la práctica docente y para la escuela? Es decir, que la escuela forme una base de datos y ello facilite más las cosas al director y los profesores.	Profesores	N/ A
6. Establecer los aspectos que obstaculizan la formación de comunidades de práctica en la escuela.	6. ¿Qué aspectos obstaculizan la formación de comunidades de práctica en la escuela?	Categoría 6: Aspectos que obstaculizan la formación de comunidades de práctica en la escuela	Pr. /8. ¿Cuáles son los aspectos más relevantes y los obstáculos a los que se enfrentan estas reuniones?	Profesores	N/A

			Pr. /7. ¿Qué impide la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en su escuela?	Rector y Coordinador Académico	N/ A
7. Identificar los aspectos que más favorecen la conformación de comunidades de práctica en la escuela	7. ¿Cuáles son los aspectos que más favorecen la conformación de comunidades de práctica en la escuela?	Categoría 7: Aspectos que favorecen la conformación de comunidades de práctica en la escuela	Pr. /9. ¿Cuáles son los aspectos que más favorecen estas reuniones?	Profesores	N/A
			Pr. /6. ¿Qué es lo que favorece la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en su escuela?	Rector y Coordinador Académico	N/A

8. Señalar las características de las comunidades de práctica de la escuela.	8. ¿Cuáles son las características de las comunidades de práctica de la escuela?	Categoría 8: Características de las comunidades de práctica	Pr. /10. ¿Cuáles son las características de este espacio en términos de: cordialidad, y disposición de los profesores?	Profesores	Observación (evidencia 5, en el Apéndice C)
			Pr. /11. ¿Existen iniciativas personales de grupos de profesores en estos grupos formales: Consejo Técnico? (Esto es: que no sean obligados por el director, y partan de las iniciativas de los propios profesores).	Profesores	N/A

			Pr. /23. ¿El trabajo colegiado de profesores es obligado por el director de la escuela? (espacio informal).	Profesores	N/A
			Pr. /24. ¿El trabajo colegiado parte de la iniciativa de los profesores? (espacio informal).	Profesores	N/A
			Pr. /25. Si el trabajo colegiado parte de las iniciativas de los profesores, ¿de qué tipo son las	Profesores	N/A

			iniciativas? (espacio informal).		
9. Determinar el papel que juega el director en la conformación de comunidades de aprendizaje en la escuela.	9. ¿Qué papel juega el director en la conformación de comunidades de aprendizaje en la escuela?	Categoría 9: Papel del director en la conformación de comunidades de aprendizaje	Pr. /22. ¿De qué manera el director de la escuela favorece o limita la formación de estos grupos informales?	Profesores	N/A
			Pr. /2. ¿De qué manera usted estimula el trabajo colegiado de los profesores en su escuela?	Rector	Observación (evidencia 5, en el Apéndice C) Revisión de Documentos (Apéndice D)

			Pr. /3. ¿De qué manera usted ejerce su liderazgo en la formación de comunidades de aprendizaje?	Rector y Coordinador Académico	N/A
			Pr. /4. ¿Cuáles son los tiempos dentro de la jornada de un día en que los profesores tienen oportunidades para compartir?	Rector y Coordinador Académico	Observación (evidencia 5, en el Apéndice C) Revisión de Documentos (Apéndice D)