



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2018-2020

Los espacios de coordinación docente a la luz de las Comunidades
Profesionales de Aprendizaje. Estudio de caso en un liceo de un departamento
de la zona centro-sur del país

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Prof. Oscar Gerardo Vairo Olivero

Directora de tesis: Dra. María Laura Osta Vázquez

Montevideo, octubre 2020

Dedicatoria

A mi madre que siempre dio lo mejor de sí y aún más por ver el sueño de sus hijos realizados.

A mi esposa, mi compañera de viaje en esta vida que siempre está ahí y contempla muchas cosas con tal de que pueda llevar adelante mis anhelos de mejorar y desarrollarme profesional y personalmente.

Agradecimientos

Son muchas las personas que de alguna manera u otra han hecho que este trabajo sea una realidad palpable y que este camino de aprendizaje académico se haya podido transitar en el tiempo estipulado.

En primer lugar, agradecer nuevamente a mi familia toda, por estar siempre ahí apoyando en todo momento y haciendo posible que pueda haber dedicado tantas horas de trabajo a la investigación sin recriminar el tiempo que les estaba quitando a ellos.

Agradecer especialmente a mi tutora, Laura Osta, que siempre me impulsó a creer que podía dar más y mejor y quien con cada corrección y sugerencia que realizaba a los borradores, se percibía su entrega y pasión.

Al resto del cuerpo docente de Flacso Uruguay que estuvo involucrado en el desarrollo de esta maestría, todos excelentes profesionales que fomentaban la reflexión y el crecimiento.

Por último, pero no menos importante a todos los colegas que participaron de esta investigación. De no haber contado con su apoyo y compañerismo, no hubiera podido realizar el trabajo.

Índice

Dedicatoria.....	2
Agradecimientos	3
Índice.....	4
Índice de tablas	6
Índice de gráficos.....	7
Glosario de términos	8
Resumen.....	9
Summary	10
Introducción	11
Tema	12
Justificación	13
Problema de investigación	15
Objetivos.....	16
Capítulo 1 – Conceptos aclaratorios	18
1.1 Antecedentes.....	19
1.2 Comunidades Profesionales de Aprendizaje.....	20
1.3 Espacios de coordinación.....	24
1.4 Otras categorías conceptuales para el análisis	26
Capítulo 2 – Trazando la ruta.....	31
2.1 Modelo metodológico	32
2.2 Tipo de investigación.....	35

2.3 Diseño y estructura de la investigación	36
Capítulo 3 – Entendiendo la realidad.....	45
3.1 Comunidad educativa.....	45
3.2 Aprendizaje social.....	54
3.3 Desarrollo profesional.....	59
3.4 Reflexión sobre las prácticas	67
Capítulo 4 - Conclusiones y recomendaciones	77
Bibliografía	82
Anexos	89
Anexo 1	89
Anexo 2	89
Anexo 3	90
Anexo 4	91
Anexo 5	92

Índice de tablas

Tabla 1: Organización cronológica.....	37
Tabla 2: Temas tratados.....	54
Tabla 3: Participación e involucramiento.....	61
Tabla 4: Coordinación 3.....	67

Índice de gráficos

Gráfico 1: Espacios y tiempo.....	48
Gráfico 2: Canales de comunicación abiertos al intercambio y la colaboración.	50
Gráfico 3: Autonomía.	52
Gráfico 4: Valores compartidos.	56
Gráfico 5: Espacios recurrentes.	57
Gráfico 6: Socialización.....	58
Gráfico 7: Diálogo situacional.	63
Gráfico 8: Creación de materiales.....	64
Gráfico 9: Asumir desafíos.	66
Gráfico 10: Contexto educativo.	69
Gráfico 11: Prácticas y reflexiones.	70
Gráfico 12: Priorización del tiempo.....	71

Glosario de términos

CPA – Comunidades Profesionales de Aprendizaje

EC – Espacios de coordinación

CES – Consejo de Educación Secundaria

ANEP – Administración Nacional de Educación Pública

Resumen

El espacio de coordinación docente tiene una larga trayectoria en el sistema educativo uruguayo. Este recurso institucionalizado y regulado pretende, entre otras cosas, minimizar el individualismo y el aislamiento, que no ayudan a resolver los desafíos que la educación plantea en la cotidianidad.

El tema del presente trabajo consiste en una mirada crítica de los espacios de coordinación docente desde la perspectiva de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA).

Esta tesis planteó el desafío de descubrir si la incorporación de la concepción de CPA puede potenciar los espacios de coordinación docente, asignándoles el valor de encuentros para el desarrollo profesional y de mejora de los aprendizajes.

Para este fin, se analizaron conceptos tales como aprendizaje social, comunidades educativas, reflexión sobre las prácticas y desarrollo profesional, que son necesarios a tal cometido y a su vez comunes en ambas concepciones de encuentro docente.

Abordando una metodología mixta de investigación, se llevó adelante un estudio de caso con la finalidad de generar conocimiento que permita dar respuesta a dicho desafío, creando un camino que guíe en el proceso para que las prácticas docentes sean mejores y el ambiente institucional se transforme en crítico, reflexivo y progresivo.

Summary

The teaching coordination space has a long history in the Uruguayan educational system. This institutionalized and regulated space aims, among other things, to minimize individualism and isolation that do not help to solve the challenges that education poses on a daily basis.

The subject of this work consists of a critical look at the spaces for teacher coordination from the perspective of the Professional Learning Communities (CPA).

This thesis poses the challenge of discovering whether assuming the concept of CPA can enhance the spaces of teacher coordination, assigning them the value of spaces for professional development and improvements in learning.

To this end, concepts such as social learning, educational communities, reflection on practices and professional development, which are necessary for this purpose and in turn common in both conceptions of teacher encounter, are analyzed.

Addressing a mixed research methodology, a case study is carried out with the aim of generating knowledge that allows us to respond to this challenge, creating a path that guides the process so that teaching practices are better and the institutional environment becomes critical, reflective and progressive.

Introducción

En la actualidad, se percibe que la sociedad no cree en las instituciones y, desde hace algún tiempo, esta situación se viene acrecentando (Rosanvallon, 2017). Para el antropólogo Gehlen (1969), las instituciones sociales les otorgan a los seres humanos reglas y normas útiles para la orientación en el mundo y para una existencia menos compleja, sin la presión de la toma constante de decisiones y sensación de cierta seguridad y firmeza.

Al hacer referencia a instituciones sociales, se hace referencia a formas de organización que son identificadas por casi todos los ciudadanos y ciudadanas, es decir estructuras que se reconocen perfectamente por la sociedad en general.

Las instituciones han de contar con una estructura interna concreta y muy definida. Sin embargo, circunstancias históricas, influencias externas, cambios sociales, producen la necesidad de cambio y adaptación de las instituciones a los nuevos tiempos. Esto es causa del conflicto que afronta la sociedad frente a las instituciones que se vuelven obsoletas entre los vertiginosos cambios que caracterizan esta época. Es así como las instituciones cumplen un papel funcional pero su fuerza ha menguado puesto que los valores y creencias en las que fueron fundadas, aunque válidos, han perdido vigencia (Jameson, 1995).

Una de las instituciones públicas vitales para nuestras organizaciones sociales es la escuela. Esta institución sufre este descreimiento y acusa en sí misma, además, problemáticas sociales, económicas y políticas que hacen converger las miradas de gobernantes, autoridades y sociedad en general. Los y las docentes se sienten, muchas veces, abrumados y, por ende, su trabajo se ve afectado, lo que genera inercia, ineffectividad, desmotivación.

En medio de esta coyuntura, el investigador está convencido de que la tarea de mejora de la institución educativa puede alcanzarse si se adopta un compromiso con la idea de cambio. Existe evidencia empírica a favor de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje como una alternativa para la mejora y optimización de los procesos de desarrollo profesional de los docentes y de los aprendizajes del estudiantado. Algunos de los trabajos que confirman esta afirmación son por ejemplo los de Bolívar (2012), López y Gallegos (2014) y de Garet, Porter et al (2001), por mencionar algunos. Pensar en desarrollar CPA en las instituciones educativas es pensar en el cambio y en la mejora, así como también en una forma de reaccionar y dar

respuesta a las demandas actuales de un mayor profesionalismo docente (Krichesky, 2013). No obstante, las escuelas no suelen ser instituciones que propicien la existencia natural de una CPA ya que existen estructuras y jerarquías prefijadas que requieren ser reconfiguradas. En ellas existe una parcelación que hace difícil la reflexión sobre la práctica educativa (Bolívar, 2012). En este sentido, a través de este trabajo, el investigador pretende sumar una nueva voz y evidencia contextualizada, con el fin de ayudar a transitar de manera más guiada este camino al cambio.

Las acciones están dirigidas al claustro, a sus momentos para el encuentro, hacia ese lugar de cultivo llamado Espacio de Coordinación Docente. La esperanza está puesta en lograr motivar a quienes lean este trabajo, en adoptar una postura crítica y responsable de su labor y desarrollo, no solo para sí mismo, sino también como miembro de una comunidad que puede aprender.

Tema

El tema del presente trabajo consiste en ofrecer una mirada crítica de los espacios de coordinación docente desde la perspectiva de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA).

El espacio de coordinación docente tiene una larga trayectoria en el sistema educativo uruguayo. Este recurso institucionalizado y regulado pretende, entre otras cosas, minimizar el individualismo y el aislamiento, que no ayudan a resolver los desafíos que la educación plantea en la cotidianeidad.

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia y el impacto del aprendizaje entre colegas y de configurar la escuela como una comunidad, a fin de constituirse en una poderosa base para mejorar la educación (Westheimer, 2008). Surge, entonces, el concepto de Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) como una alternativa al tradicional aislamiento docente y sus limitaciones y consecuencias que se viven en las instituciones educativas en general.

Estas CPA se presentan, entonces, como una posible estrategia para potenciar los encuentros docentes en las instituciones y que en ellos se logren sus cometidos de desarrollo profesional y de mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Justificación

La presente investigación se llevó a cabo como estudio de caso en un liceo de un departamento de la zona centro-sur del país. Es un liceo grande de Ciclo Básico que alberga a mil estudiantes. Así, el plantel docente es también numeroso y heterogéneo. La institución cuenta con la presencia de ciento diez docentes: efectivos, interinos y practicantes.

Esta heterogeneidad provoca que el espacio de coordinación docente pueda ser un espacio de encuentro extremadamente rico, donde confluyen personas profesionales con diferentes historias y trayectorias, diferentes fuentes y cúmulos de conocimiento, diferentes objetivos personales y profesionales.

La experiencia en la participación de los espacios de coordinación docente y la motivación por mejorar las prácticas educativas promueven el interés por el desarrollo profesional en el ejercicio del rol docente y en la mejora de los aprendizajes estudiantiles.

Este trabajo propone pensar en espacios donde eso sea posible y construir formas para que los profesores y las profesoras puedan intercambiar visiones y buscar soluciones en común a los desafíos presentes.

Los espacios de coordinación, entendidos como espacios de reflexión docente, pueden convertirse en los lugares propicios para la construcción de conocimiento a través del intercambio, el análisis, la proposición, la puesta en práctica y la evaluación de experiencias.

El simple hecho de existir ese espacio no garantiza que lo antes dicho se cumpla. Se deben identificar los factores que permitan reflexionar sobre la práctica y enriquecer su desarrollo profesional, aspectos centrales para promover mejoras educativas en el centro.

Por medio del estudio de experiencias llevadas a cabo en otros contextos, es posible conocer cuáles son los factores que intervienen en las salas de coordinación y su relación con el desarrollo de la práctica reflexiva para la mejora educativa.

A nivel internacional y sobre todo en el ámbito de la educación universitaria, numerosos trabajos académicos registran que la cultura organizativa de las instituciones se caracteriza por dar primacía a la individualidad del trabajo docente, ya sea en lo referente a la planificación como en la propuesta de estrategias de desarrollo profesional, dejando poco margen para el

trabajo en conjunto o en equipo (Bolarín, Moreno y Porto, 2013). Sin embargo, de acuerdo con Liberman (1995), se ha comenzado a observar una paulatina ruptura del individualismo para comenzar a dar lugar a una nueva cultura profesional de colaboración.

En un contexto más regional, en las últimas décadas, en los países hispanoamericanos se percibe una fuerte presión social para que el profesorado comience a asumir nuevos roles que vuelva a la educación sensible a cambios familiares, económicos, sociales, culturales, tecnológicos, de valores, ambientales, entre otros (Rodríguez y Ríos, 2007). Para estos autores,

[...] las reformas educativas, impulsadas por los Estados, dan una gran relevancia al profesorado como agente de cambio, y por ello proponen, generalmente, modificaciones en la formación del profesorado como una de las condiciones para la mejora de la calidad educativa (Rodríguez y Ríos, 2007, p. 2).

Esto quiere decir que, en el contexto de las reformas educativas de la región y de Uruguay, se ve ya desde la formación del profesorado la necesidad de introducir cambios que conlleven a la mejora de las prácticas educativas y de los aprendizajes. Es así que, en el período comprendido entre 1991-1995, las autoridades educativas uruguayas propusieron medidas que se relacionaban con la potenciación del trabajo docente en equipo. La reforma de 1996 en el Plan de Secundaria da lugar a la coordinación del profesorado como una de las principales orientaciones metodológicas para «¡planificar, desarrollar el currículum y las propuestas pedagógicas con sus pares y el equipo de dirección!» (ANEP-CODICEN, 1996, p. 15).

Los institutos de educación secundaria son estructuras que se organizan por departamentos. Esto da lugar a que la cultura profesional se presente fragmentada por disciplinas, constituyendo un modo básico de identidad profesional. Estas disciplinas marcan la vida del profesor y de la profesora definiendo su identidad, es decir, lo que son y lo que hacen (Bolívar, 2010). En esta realidad, los espacios de coordinación

[...] cuando funcionan bien, pueden configurarse como una comunidad práctica, cuyos miembros comparten preocupaciones, coordinan sus actuaciones y apoyan mutuamente en sus esfuerzos. Cuando no funcionan, son estructuras burocráticas que influyen poco en la formación didáctica y en lo que hace cada docente (Bolívar, 2010, p. 10).

La acción de compartir prácticas, experiencias, ideas, etc. conforma una manera efectiva y válida para el desarrollo profesional tanto en relación con las disciplinas del saber

cómo con las formas de trabajar en equipo. Esta es un área del desarrollo profesional que merece seguir siendo indagada.

En este sentido, la presente tesis pretende significar un aporte para la comunidad académica uruguaya al aportar insumos que permitan validar la incorporación de aquellos factores que son claves para transformar las coordinaciones en encuentros valiosos, para el cumplimiento de los objetivos educativos institucionales y el desarrollo de los objetivos académicos y profesionales del colectivo.

Problema de investigación

Esta tesis plantea la pregunta problema de ¿Cómo lograr que en los EC se produzcan conocimientos pedagógicos que promuevan el desarrollo profesional y la mejora de los aprendizajes?

Desde un punto de vista teórico y según la Circular 2973 del CES, en Educación Media se consideran las reuniones de coordinación docente como espacios para la reflexión. En estos espacios se espera que se adopte «la modalidad cualitativa de trabajo, estableciendo acuerdos, reflexionando en conjunto, proponiendo iniciativas, elaborando criterios pedagógicos y didácticos» (CES, 2010). Así mismo, en ellos puede gestarse la mejora educativa ya que, por su organización y dinámica, las personas que participan aportan modos de pensar, contemplar el mundo y concebir la educación distintos.

Sin embargo, en la práctica esto no es así. Es decir, «se pueden articular pautas o definir procedimientos, pero ni las pautas ni los procedimientos producen la práctica cuando se despliega» (Wenger, 2002, p. 273).

Según Wenger (2002, p. 260), “La práctica transformadora de una comunidad de aprendizaje ofrece un contexto ideal para desarrollar nuevas comprensiones porque la comunidad sustenta el cambio como parte de una identidad de participación”. Si bien estos espacios —que están institucionalizados por los programas vigentes— implican pautas de funcionamiento y pueden ser nutridos, animados y apoyados por ellas, en realidad la práctica misma no se presta al diseño si no se incluyen ciertos componentes.

En tal sentido, las CPA incorporan algunos elementos que son esenciales para lograr

una mejora sustantiva en la calidad de la Educación Media, a saber: el liderazgo distribuido; el trabajo colaborativo; el desarrollo profesional; la investigación-acción, la reflexión sobre las prácticas, entre otros.

Objetivos

Esta investigación se propone analizar el espacio de coordinación docente de un liceo de un departamento de la zona centro-sur del país bajo la mirada de la concepción de Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Específicamente se busca:

1. Identificar las fortalezas y debilidades de los espacios de encuentro profesional en el contexto actual, en relación con la normativa vigente que los regula.
2. Visualizar la relación entre los integrantes de la comunidad educativa con el saber académico y el desarrollo profesional.
3. Determinar las potencialidades que tiene el asumir la concepción de CPA como herramienta de resignificación de los espacios de coordinación.

Por lo tanto, se formulan las siguientes preguntas que sirvieron de guía para el desarrollo investigativo del presente trabajo:

1. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de los espacios de encuentro profesional en el contexto actual, en relación con la normativa que los regula?

2. ¿Cómo se relacionan los integrantes de la comunidad educativa con el saber académico y el desarrollo profesional?

3. ¿Qué potencialidad tiene el asumir la concepción de CPA como herramienta de resignificación de los espacios de coordinación?

En el capítulo uno, se realiza un recorrido por los antecedentes para el enfoque de esta investigación. Se busca brindar una alternativa al trabajo individualista que caracteriza a las instituciones educativas medias en general. Se abordan conceptos claves como lo son el de Comunidades Profesionales de Aprendizaje; se describen los espacios de coordinación y lo que

se espera de ellos y se dialoga con una serie de conceptos y sus aportes a la situación de la educación en la actualidad. Se pretende asignar un nuevo valor a la labor docente para propiciar su desarrollo profesional y la mejora de los aprendizajes.

En el capítulo dos, se plantea el camino a recorrer. Partiendo de una metodología mixta, se incorporan características cuantitativas y cualitativas que permiten la triangulación de datos para la mejor comprensión del caso. Precisamente, estudio de caso es la opción que se ha elegido como metodología de investigación. Así mismo, se enfoca en aspectos que tienen relación con el diseño, las estrategias, la muestra y las técnicas para la recolección y análisis de los datos necesarios.

En el capítulo tres, se realiza el análisis de la información obtenida a partir de los diferentes métodos de recolección de datos. Para llevar adelante este análisis, se toman las categorías conceptuales y los objetivos, se determinan los datos que contribuyen a cada una de ellas desde las distintas fuentes y se realiza una lectura crítica de estas, para arribar con posterioridad a conclusiones con relación a la hipótesis de trabajo.

En el capítulo cuatro, se realiza una descripción de las conclusiones a las que se llegó tras el análisis de los datos obtenidos en relación con los objetivos de trabajo.

Capítulo 1 – Conceptos aclaratorios

En este capítulo se efectúa una recorrida por los antecedentes conceptuales que se consideran apropiados para el enfoque de esta investigación, brindando una alternativa al trabajo principalmente individualista que caracteriza a las instituciones educativas medias. En tal sentido, se abordan términos claves como lo son el de Comunidades Profesionales de Aprendizaje, a fin de entenderlas en función del presente estudio. A su vez, se describen los espacios de coordinación y lo que se espera de ellos. Finalmente, se dialoga con una serie de conceptos y sus posibles aportes a la situación de la educación en la actualidad, que permitan asignar un nuevo valor a la labor docente propiciando su desarrollo profesional y la mejora de los aprendizajes.

Esta complejidad de la tarea docente y del fomento necesario del trabajo colaborativo que facilite el desarrollo profesional en servicio es resaltado por Tenti (2005):

«Todo indica que es preciso pasar del docente individual al docente colectivo, al igual que lo que sucede en otros campos profesionales. Esta nueva configuración profesional sólo puede lograrse mediante políticas de reforma de los marcos institucionales y normativos. Las definiciones de la función docente deben ser adecuadas; los recursos (espaciales y temporales) para el trabajo en equipo deben estar garantizados en las instituciones. Pero esto no basta. También es preciso desarrollar programas de formación orientados al desarrollo de competencias y actitudes subjetivas específicas que favorecen el trabajo colectivo. Entre ellas pueden citarse las competencias expresivas, comunicativas y argumentativas, actitudes de apertura y diálogo, negociación, administración de conflictos, trabajo en equipo, etc. Esta exigencia debería ser contemplada por los programas de formación inicial y permanente de los profesionales de la educación» (p. 286).

Un documento de la ANEP (2010), hace referencia al trabajo colaborativo de los docentes en reuniones de salas como un elemento fundamental para la mejora de las prácticas y la resolución de problemas pedagógicos:

«Las salas docentes son consideradas por el equipo docente como espacios fundamentales de trabajo del colectivo docente. Es allí donde se realizan los acuerdos

que organizan la convivencia escolar, el espacio de análisis de la práctica cotidiana y la resolución de los problemas pedagógico-didácticos. La sala docente oficia como eje indispensable para la consolidación de la comunidad educativa» (p. 37).

La labor docente, por ende, que propicie el encuentro para el desarrollo y la mejora educativa, es un tema complejo pero posible y es lo que se enmarca en el estudio que continúa.

1.1 Antecedentes

Se reconoce comúnmente que la organización institucional y de las actividades académicas en las escuelas favorecen el individualismo y el aislamiento docente tanto físico como intelectual y reducen las oportunidades para los intercambios profesionales (Fullan, 2001).

Los desafíos que la educación enfrenta actualmente hacen necesario que los docentes, cada vez más, necesiten de sus colegas y de redes profesionales construidas con la finalidad de afrontar y hallar respuestas constructivas. La colaboración entre educadores y, más específicamente, las instituciones educativas que actúan como CPA pueden contribuir a encontrar esas respuestas.

Hay que entender que para que la escuela mejore, los profesores y las profesoras han de mejorar individual y colectivamente. Si bien en una institución educativa, los docentes realizan parte de su trabajo en solitario, para que la escuela se desarrolle, deben existir oportunidades a fin de que el colegiado aprenda en conjunto y de esta forma pasar de una concepción individualista del aprendizaje a una idea de aprendizaje colectivo. Escudero (2011) sugiere

«ir potenciando una cultura (concepciones, valores y normas, modos de hacer las cosas) y una política interna (influencias, poder, derechos y deberes, exigencias) como elementos importantes de y para la colaboración dentro de los centros, con los tiempos necesarios y los temas pertinentes a indagar reflexionar y decidir, disponiendo los apoyos convenientes y también la rendición de cuentas sobre lo que se hace y se logra» (p. 133).

Westheimer (2008) explica el surgimiento de la idea de comunidad a partir de

experiencias culturales de colaboración entre los y las docentes a fin de escapar del individualismo y el aislamiento que no son útiles para resolver los problemas institucionales. Para el autor, existe una larga trayectoria de investigación que ha puesto de manifiesto la importancia del aprendizaje entre colegas y de concebir la institución educativa como una comunidad para que la mejora en educación pueda tener lugar.

Murillo y Krichesky (2015) sugieren que para que los centros educativos sean considerados como una comunidad de aprendizaje, ha de existir un cambio paradigmático que dé paso a procesos de cambios internos. A su vez, en la dimensión profesional, los y las docentes han de involucrarse en el aprendizaje de todo el alumnado mediante la colaboración, la reflexión y el trabajo conjunto con sus compañeros (Harris y Jones, 2010).

Riding (2006) argumenta que para lograr un desarrollo profesional efectivo este debe reunir las siguientes características:

- ser regular;
- incluir oportunidades para la reflexión y la investigación en grupo en el contexto de la práctica;
- estar basado en la escuela, girando en torno al trabajo del docente;
- ser colaborativo, permitiendo que los profesores puedan relacionarse e interactuar con sus compañeros;
- estar anclado en el conocimiento pedagógico;
- ser accesible e inclusivo, de tal forma que todos los profesionales puedan participar en igualdad de condiciones y oportunidades.

Los cambios políticos, educativos y sociales exigen por parte de los docentes un creciente grado de formación continua para mantenerse en el nivel requerido. Los profesionales de la enseñanza desarrollan su práctica profesional en un contexto que cambia a gran velocidad.

1.2 Comunidades Profesionales de Aprendizaje

«Por su cuasi reciente irrupción en el ámbito académico, la temática de la CPA no cuenta aún con demasiados escritos en idioma español. Las argumentaciones teóricas y las descripciones empíricas sobre el tema provienen del ámbito anglosajón,

particularmente de Estados Unidos, Inglaterra y Australia» (Krichesky, 2013, p. 21).

En su investigación doctoral, esta autora realiza un rastreo histórico del concepto de CPA y sus orígenes. «Desde la década de los 90 todas estas proyecciones encontraron su correlato en un conjunto de investigaciones de gran alcance que generaron en un importante cúmulo de conocimientos en torno a este concepto» (p.108).

En este sentido, la autora argumenta que el concepto de *comunidades profesionales* apareció publicado por vez primera en 1992 «como categoría ligada al proyecto de investigación dirigido por Milbrey McLaughlin (1992) desde el Centro de Investigaciones sobre la Enseñanza Secundaria (Center for Research on Secondary School Teaching) con sede en la Universidad de Stanford» (Krichesky, 2013, p.108).

Desde sus albores hasta la actualidad, la autora deduce que la CPA ha generado mucho interés como configuración que ofrece pluralidad de beneficios en términos de mejora de la calidad educativa.

No obstante, ante la existencia de múltiples interpretaciones sobre el significado y naturaleza de las CPA, se entiende pertinente mencionar algunos de los enfoques más divulgados sobre el tema.

Los múltiples significados se deben a la complejidad del concepto que se compone de tres términos que admiten connotaciones diferentes. En esta tesis, la referencia a CPA implica hablar de un grupo de docentes que se apoyan, reflexionan, indagan con la finalidad de aprender de sus prácticas para mejorarlas y mejorar así el aprendizaje del estudiantado.

Escudero (2009), señala que:

«la idea de comunidad tiende a connotar calidez de relaciones entre las personas, pero también puede suponer una forma de invasión y negación de la individualidad. Su cercanía comporta reconocimiento, pero también un medio sutil de vigilancia y control. El sentimiento de pertenencia a una comunidad garantiza afiliación, pero también puede conducir a crear divisiones entre ‘nosotros’ (los que están dentro) y los ‘otros’ (los de fuera), constituyendo la base de conflictos identitarios bien conocidos» (p. 11).

Sackney (2000), Stoll Bolam et al. (2006) definen a las CPA como un grupo de personas que comparten sus prácticas permanentemente, interrogándose de manera crítica, reflexiva y

colaborativa. Es decir, que este es un concepto que parte de una visión centrada en el cuerpo docente.

Para otros autores como Pankake y Moller (2002), una CPA es una institución educativa identificada con las siguientes características: aprendizaje colectivo, sus miembros comparten valores y visión comunes, liderazgo distribuido y normas y condiciones organizativas que facilitan estos procesos.

Desde una perspectiva de comunidad escolar más amplia en la que no solo el cuerpo docente, sino también todos sus miembros aprenden y trabajan de manera conjunta para mejorar la calidad de vida de sus participantes y del desarrollo integral del estudiantado. Son inclusivas y comprometidas con los ideales de justicia social (Hargreaves, 2008).

En los albores de este concepto, se veía a las CPA como forma eficaz para el desarrollo profesional en servicio. En la actualidad, el término ha sido aplicado durante una larga data que ronda los 30 años. Dicho fenómeno se ha producido fundamentalmente en la región anglo-norteamericana. Es así que en esa área se piensa en CPA a manera de un medio no solo capaz de promover el desarrollo profesional de los docentes, sino que también se le asigna el atributo de que el fin último de ese perfeccionamiento se vea reflejado en mejores aprendizajes de todo el estudiantado.

En la literatura académica se puede identificar principalmente dos líneas de conceptualizaciones. La primera de ellas aborda las CPA como una estrategia de formación docente innovadora. La segunda, en cambio, concibe a la CPA como una nueva forma de abordar la cultura de los centros escolares.

Respecto de las CPA como estrategia innovadora, autores de la talla de DuFour y otros colegas explican que consisten en un proceso de carácter continuo en el que el cuerpo docente trabaja incorporando las técnicas de encuesta colectiva e investigación-acción que favorezcan al estudiantado con buenos resultados (DuFour et al., 2010). En una comunidad de estas características, los participantes se comprometen en procesos de indagación sobre cómo mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, es decir, se aprende mediante lecturas, escuchando a diferentes compañeros y compañeras, debatiendo, haciendo de manera diferente las cosas para obtener frutos distintos.

Otro pilar en esta misma línea conceptual es el del Instituto Annenberg, que sitúa a la

CPA como un elemento central en el desarrollo profesional eficaz, ya que es constante, está arraigada a las necesidades específicas del contexto escolar en el que se haya suscrito y se basa en un enfoque colaborativo e indagatorio sobre el aprendizaje (Annenberg Institute for School Reform, s. d.).

En el marco de las conceptualizaciones de las CPA como cultura escolar diferente, aportes tales como los de Mitchell y Sackney (2000) afirman que los profesores y las profesoras solo pueden dar aquello que poseen. Por este mismo motivo, necesitan de las mismas condiciones en los espacios de encuentro profesional que los estudiantes requieren en sus salones para aprender bien. Bajo esta óptica, argumentan que se ha de pensar la escuela como una comunidad que aprende, en la que el propósito último es el crecimiento y el desarrollo de las personas.

A su vez, Hargreaves (2003) identifica la CPA como un proceso en el que la información se transforma en conocimiento. Este es un concepto relativamente abstracto que implica una cultura de cambio en la que todos y todas se valoran mutuamente, en un marco de cuidado, respeto y desafío y en la que las experiencias compartidas son usadas para indagar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el objetivo de mejorarlos.

A los efectos del interés del presente trabajo, el análisis se posicionará en la segunda línea conceptual, es decir, como una forma de abordar la cultura de los centros escolares.

La capacitación del profesorado continúa siendo un elemento fundamental de una CPA. No obstante, el foco ya no recae exclusivamente en las instancias de formación docente y lo que sucede concretamente en ellas, sino que también repara en el desarrollo de un determinado tipo de cultura escolar en los centros educativos. Lo que se resalta en este enfoque es la incidencia de dicha cultura colaborativa en todos los ámbitos y prácticas de una institución, en particular en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Seashore, Anderson y Riedel, 2003).

Mitchell y Sackney (2000) aportan dos ideas potentes al respecto. Una de ellas es que las instituciones educativas deben facilitar el aprendizaje de todas las personas, y la otra es que los educadores están obligados a responder a dificultades vinculadas al aprendizaje de sus estudiantes. Un enfoque consciente, crítico y reflexivo sobre la práctica es lo que posibilita este abordaje.

Analizando algunos de los autores comprendidos dentro de la conceptualización

cultural de los centros educativos, se percibe que los sitios que estimulan el trabajo conjunto de los docentes conllevan a la creación de un ambiente más propenso al cambio y a la mejora escolar. Estas son las «escuelas en movimiento» de Rosenholtz (1989). Para este autor, la eficacia docente está directamente vinculada a la percepción de apoyo y confianza de los pares. Es decir, que el compromiso de los profesores y las profesoras no es tanto una característica psicológica del profesor individual, sino un reflejo de la cultura colegial.

Es de gran importancia el mencionado estudio puesto que ofrece una vía de escape del individualismo y hermetismo docente, de la organización celular de las escuelas y de una colaboración sujeta a tareas específicas y a la buena voluntad y elección personal descrita en el trabajo de Dan Lortie (1975). Aunque esta investigación tiene más de cuarenta años, muchas de sus premisas continúan vigentes en la actualidad. La clave puede estar en preguntarse acerca de los intereses que validan la permanencia del aislamiento en las instituciones educativas.

Pero no se trata simplemente de abrirse a compartir prácticas educativas con los colegas, sino de que los docentes se ayuden mutuamente para diferenciar las praxis eficaces de aquellas que no lo son. Existe una formulación de conceptualizaciones acerca de la colaboración docente que establece que la cooperación legítima y verdadera es aquella que hace que el colegiado sea capaz de distinguir las virtudes de una práctica por sobre otra (Little, 1990). Los profesores y las profesoras pueden ser, entonces, la principal fuente de mejora de sus camaradas.

1.3 Espacios de coordinación

Según lo que establece la Circular 2973 (CES, 2010), los espacios de coordinación son aquellos destinados al trabajo colectivo de los docentes, a su aprendizaje académico y a su profesionalización. Son momentos de encuentro semanal, remunerados y designados a impactar efectivamente en la labor docente dentro del aula, para promover el logro de mejores aprendizajes por parte de los estudiantes.

La reglamentación establece que se debe adoptar la modalidad de trabajo colaborativo para establecer acuerdos y reflexionar en conjunto, a fin de implementar iniciativas y prácticas pedagógico-didácticas. Es un espacio que augura la participación de todo el profesorado en el diseño, implementación y evaluación de diferentes proyectos institucionales.

Dentro del marco conceptual de las CPA, se requiere que la cultura escolar sea considerada como un mundo de valores compartidos en el que los diálogos sean reflexivos, el trabajo sea colaborativo y de interdependencia. Esto se produce en comunidades de práctica educativa donde los procesos de compartir las experiencias e historias de manera crítica y reflexiva producen el aprendizaje y desarrollo profesional.

Sin embargo, los roles docentes en una institución están regulados por las estructuras y contextos institucionales. Un cambio en ellos implica apoyar, promover y reforzar las prácticas educativas deseadas.

Las estructuras organizativas reflejan los valores y principios que las influyen (McLaughlin; Talbert, 2001). Para cambiar los modos habituales de realizar las cosas, también son necesarios los cambios en las formas de organizar el sistema.

Es evidente la necesidad de construcción de una cultura colectiva en la que se aproveche el tiempo consensuadamente para la reflexión sobre la práctica y su posible mejora.

El artículo 19, inciso a), del Reglamento y Marco Regulatorio, Circular N.º 3359, declara que el tiempo de coordinación se «constituye en espacio vertebrador» (CES, 2017) que habilite un modelo de trabajo colaborativo para la reflexión conjunta, las propuestas de iniciativas y el establecimiento de acuerdos, entre otras cosas.

Para la construcción de esta cultura que trasciende lo individual, la reglamentación en cuestión propone la conformación de un liderazgo pedagógico de docentes y equipo directivo con objetivos claros, maneras democráticas de consecución de estos y fortalecimiento de equipos de trabajo. «El valor de este espacio radica en transitar procesos continuos de aprendizaje y profesionalización» (CES, 2017).

Así mismo, menciona el comportamiento ético-profesional de todos los actores institucionales. Esto «significa trabajar con confidencialidad, confianza y respeto, valorando las miradas de otros para clarificar los marcos ideológicos y la práctica, ayudando a reconocer diferentes modos de leer la práctica» (CES, 2010).

En cuanto a la organización e integración de estos espacios, la circular propone que, según la realidad de cada institución, se realicen coordinaciones generales, de nivel, de asignatura e interdisciplinarias en las que se realice un registro de las propuestas de trabajo

ejecutadas, evaluadas y compartidas. Habilita que dichos momentos no solo estén integrados por los actores de la escuela, sino que, de acuerdo con las pautas para las tareas, puedan participar también otras figuras como padres, estudiantes y demás integrantes de la comunidad en general.

La Circular 2973 (CES, 2010) continúa realizando una exposición de posibles temas a abordar en los encuentros que se llevan a cabo semanalmente. Entre estos se destacan el de establecer acuerdos sobre los criterios de evaluación, la actualización docente en función de necesidades educativas definidas, determinar y diseñar líneas de investigación, monitoreo y autoevaluación de la institución y del trabajo concreto de los docentes en el aula, compartir dentro del cuerpo profesional y convocar a especialistas.

En cuanto a la evaluación, establecer criterios es muy valioso para que exista coherencia, seguridad y transparencia. La actualización docente en función de las necesidades está entendida en la forma de lectura de bibliografía especializada, el intercambio y la reflexión, a fin de acordar propuestas que entre todos llevarán a la práctica y mejorarán el quehacer profesional y el aprendizaje de los estudiantes. Respecto de las líneas de investigación, monitoreo y autoevaluación, estas sugieren determinar estrategias a aplicar de manera conjunta, a evaluarlas y a hacerse cargo de los resultados. Compartir dentro del cuerpo educativo hace alusión a las habilidades compartidas de enseñanza y a la posibilidad de visitar las clases de modo que aprendan con los demás. La convocatoria de especialistas responde a la apertura de los espacios de coordinación a otros agentes de la comunidad en general, y sus aportes no han de quedar en mera información, sino redundar en beneficio de la profesionalización del magisterio y el incremento de los aprendizajes del estudiantado.

1.4 Otras categorías conceptuales para el análisis

1.4.1 Aprendizaje social.

Una de las teorías del aprendizaje más importante en la actualidad es la Teoría del Aprendizaje Social, fundada en 1977 por Albert Bandura. Esta teoría basa sus preceptos en que se producen aprendizajes donde el refuerzo no es el principal mecanismo de enseñanza, sino cuando el elemento social cobra un lugar preponderante. Explica cómo las personas pueden

aprender nuevos conceptos y desarrollar conductas antes no desarrolladas mediante la observación de otros sujetos. Se ocupa así de explicar los procesos de aprendizaje por observación entre las personas.

Aprender a utilizar herramientas significa mucho más que la mera aplicación de reglas; los contextos y sus condiciones de uso están ligados a contextos de práctica de la comunidad que las usa, y ello está configurado a su vez por los modos en que los miembros de tal comunidad ven el mundo (Brown Collins y Duguid, 1989, p. 33).

El saber y lo aprendido son contenidos y procesos sociales y culturales. Es decir, el conocimiento y los aprendizajes que los sujetos llegan a alcanzar son fenómenos construidos socialmente en la interacción y la interpretación que se hace del mundo en la comunidad a la que pertenecen.

Brown, Collins y Duguid proponen «que las situaciones coproducen el conocimiento a través de la actividad de forma que el aprender y el conocer están básicamente situados» (Brown, Collins y Duguid, 1989, p. 32). Más adelante, también expresan que «al usar activamente las herramientas, en vez de solo adquirirlas, se logra una mejor comprensión del mundo en el que se [las] usan, así como el dominio de las mismas» (Brown, Collins y Duguid, 1989, p. 33). Se justifica en esto la importancia y la pertinencia de los enfoques que establecen relaciones entre la teoría y la práctica mediante modelos de estudio de casos, proyectos y el aprendizaje basado en problemas.

El aprendizaje docente está, por consiguiente, fuertemente ligado a las experiencias y prácticas situadas en un contexto cultural particular influenciado por las relaciones sociales de los sujetos integrantes.

1.4.2 Desarrollo profesional.

El profesorado ocupa un lugar central en este aspecto. Las relaciones colaborativas y de interdependencia entre equipos de profesores y profesoras constituyen una pieza importante para el aprendizaje y la resolución de problemas. Puede además contribuir a la construcción de una cultura innovadora, en la que se promueve la mejora, ya que cuando los profesores y profesoras intercambian experiencias y conocimientos estos crecen profesionalmente (Bolívar, 2010).

No obstante, uno de los obstáculos más importantes para el desarrollo profesional es la cultura individualista que prima en las instituciones educativas. En ellas, el modelo de organización del trabajo no estimula el abordaje en equipo de los problemas y desafíos que plantea su actividad. Ante este mundo individual, existen efectos nocivos, a saber: recaen sobre el docente todas las demandas que se le hacen al sistema educativo; y empobrece las posibilidades de perfeccionamiento técnico de los docentes y de aprendizaje de los estudiantes.

Cada maestro tiene su librito es la figura de docentes especializados en asignaturas o áreas del saber. Sus actividades diarias acontecen, durante casi toda la jornada, en el aula con sus estudiantes. Esta labor docente ha concebido, casi de manera única, que su trabajo consiste exclusivamente en una relación del docente con su estudiantado. Estas ideas y hechos, entre otros, han propiciado una tendencia a la individualidad del trabajo del profesorado (Rodríguez y Ríos, 2007).

Desde una perspectiva histórica y según lo investigado por Rodríguez y Ríos (2007), en el siglo XX, comienza a percibirse de forma generalizada la necesidad de coordinación del trabajo de los y las docentes. Es así que la denominada *coordinación docente* es una materialización del trabajo colaborativo del profesorado.

A través de ella se intentan coordinar los programas educativos, recursos educativos, compartir información sobre el alumnado, las familias, y en general tratar y tener en cuenta todo aquello que puede incidir en el funcionamiento del centro y en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (Rodríguez y Ríos, 2007, pp. 3, 4).

La coordinación docente se torna, entonces, una actividad relevante para aquellos docentes que comparten el mismo grupo de alumnos y la misma institución.

Las políticas educativas en América Latina enfrentan el desafío del perfeccionamiento técnico continuo, de que los docentes competentes permanezcan motivados y de que tengan condiciones laborales adecuadas durante toda su carrera profesional (Villant y Rossel, 2006). Este desarrollo magisterial constante debiera apuntar a atender y brindar aportes a los desafíos reales que los profesores y las profesoras deben resolver en la cotidianeidad. Para esto es primordial que la gestión institucional promueva mecanismos de mejora y crecimiento de los profesionales.

La coordinación docente, cuando promueve una relación colaborativa, produce

aprendizaje en los participantes y también proporciona un espacio para el desarrollo personal, profesional y organizativo. La conexión con otros docentes precede al intercambio de conocimientos, experiencias y saber hacer. En la medida en que esto ocurra, los espacios de coordinación pueden convertirse en espacios para el aprendizaje, la innovación y el desarrollo profesional (Bolarín, Moreno y Porto, 2013).

1.4.3 Comunidad educativa de práctica.

Para definir esta categoría conceptual se parte del concepto de comunidades de práctica que «es un grupo de personas que interactúan, aprenden juntas, construyen relaciones y en el proceso, desarrollan un sentido de pertenencia y de compromiso mutuo» (Wenger, McDermott y Snyder, 2002, p. 34).

Las comunidades de práctica son grupos de individuos que comparten intereses comunes, experiencias y conocimientos de manera interactiva acerca de un área del saber (Lave y Wenger, 1991), en este caso saberes educativos y pedagógicos.

Como afirma Wenger (1998), quienes forman parte de esta comunidad han de estar dispuestos a compartir conocimientos, perfeccionar sus prácticas, construir redes de trabajo eficaz y lograr tener una respuesta a sus necesidades e intereses.

Este tipo de comunidades presentan las siguientes características según lo explica Wenger (2013):

- a. brindan una modalidad de formación flexible al no tener un programa establecido previamente;
- b. son abiertas a las necesidades que emergen de la comunidad;
- c. son de índole participativa y horizontal. Sus miembros establecen los objetivos y la forma de trabajar entre ellos;
- d. son autorreguladas por sus miembros quienes toman decisiones en cuanto a la forma de participación, el grado de involucramiento y el tiempo asignado.

1.4.4 Reflexión sobre las prácticas.

La reflexión docente se presenta como una estrategia para resignificar concepciones implícitas y explícitas de enseñanza y aprendizaje profundamente arraigadas en supuestos

predominantes en las prácticas docentes (Aparicio y Herrón, 2006; Aparicio y Pozo, 2006).

Una posible estructuración de los procesos de reflexión en medio del cuerpo de profesores y profesoras, dentro de una concepción de naturaleza sociocultural, facilita la explicitación y la toma de conciencia. Si, además, cuentan con respaldo institucional, puede fomentar la reformulación de concepciones inadecuadas y una relación entre la teoría y práctica docente más coherente (Pacheco, 2013).

Según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) “la reflexión es un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia en determinados pensamientos comprensivos, compromisos y acciones” (p. 419). A la luz de esta afirmación el profesorado debería realizar un análisis sobre las características y procesos de su propia acción. Reflexionar acerca de lo que ve, lo que piensa, lo que lo impulsa a actuar o cambiar el curso de las acciones.

Estas categorías y términos, con las que el autor de este trabajo se identifica, articulan la obra. En palabras de Darré (2014), «no [son] todo el universo de teorías que se han referido a nuestro problema sino [...] aquellos conceptos que nos resultan útiles» (Darré, 2014, p. 3). Ante la basta cantidad de bibliografía, investigaciones y experiencias en el mundo y la región acerca de las diferentes posibilidades que las CPA presentan a favor del desarrollo profesional de los docentes y la mejora de los aprendizajes estudiantiles, se cree que dichas concepciones son esenciales para el contexto de los espacios de coordinación en una institución de educación media, con la finalidad de revalorizar y mejorar sus resultados.

Capítulo 2 – Trazando la ruta

Toda investigación persigue el propósito de dar respuesta a un problema con la finalidad de generar conocimiento. En el caso de este trabajo, como se explicita en el capítulo uno, el problema consiste en analizar los espacios de coordinación docente a la luz de la concepción de las CPA y averiguar si esta concepción puede contribuir a potenciar dichos espacios, asignándoles el valor de lugar de encuentro para el desarrollo profesional y para la mejora de los aprendizajes.

Para Taylor y Bogdan (1998), el investigador enfrenta la necesidad de tomar decisiones a modo de afrontar la cuestión a indagar y buscar soluciones. En este capítulo se describe la metodología utilizada en la investigación y se complementa esta descripción con aportes teóricos que hacen posible la toma de resoluciones informada, consciente y adecuada a los propósitos de dicho trabajo, enfocándose en aspectos que tienen relación con el diseño, las estrategias, la muestra y las técnicas, con el fin de recolectar y analizar los datos necesarios.

Se aborda de manera explicativa el modelo metodológico que se adoptó. Se sitúa el trabajo dentro del arquetipo mixto de investigación repasando características primordiales de los modelos cuantitativos y cualitativos que permitieron la triangulación de datos hacia la mejor comprensión del asunto. Se presenta el estudio de caso como una alternativa inmersa en la exploración cualitativa. Esta es la opción de metodología de indagación que se ha elegido. Se explica el concepto y las posibilidades que brinda a modo de resolver el problema que se investiga.

Finalmente, se detalla el diseño y la estructura de investigación y se explican las distintas fases del trabajo de campo y las técnicas de recogida de datos.

Si bien se pudo cumplir con todos los aspectos programados fundamentales a favor del cumplimiento del estudio de caso, es necesario mencionar que en el trabajo de campo también se enfrentaron algunas dificultades. La directora del recinto que se investigó era suplente solo por el año lectivo en el que tuvo lugar la presente actividad. Debido a la dinámica de la institución y su agenda no se pudo establecer un encuentro de entrevista. Otra dificultad encontrada fue la escasa respuesta por parte del cuerpo docente a las encuestas realizadas: de ochenta encuestados, solamente respondieron treinta, o sea el 37,5 %. Se obtuvo escasa

respuesta, con cierta tardanza, a las entrevistas de los referentes calificados. De siete referentes a los que se les envió una pauta de entrevista abierta, solamente respondieron dos. Las demoras significaron aplazamientos en las tareas programadas para la investigación.

2.1 Modelo metodológico

En la actualidad existen dos grandes paradigmas de investigación:

- a. el modelo cuantitativo;
- b. el modelo cualitativo.

El primero de ellos, el cuantitativo, es el que

«se basa en los números para investigar, analizar y comprobar información y datos; este intenta especificar y delimitar la asociación o correlación, además de la fuerza de las variables, la generalización y objetivación de cada uno de los resultados obtenidos para deducir una población; y para esto se necesita una recaudación o acopio metódico u ordenado, y analizar toda la información numérica que se tiene. [...] De forma específica el método cuantitativo propone responder pregunta tales como, ¿cuántos?, ¿quiénes?, ¿en qué medida?» (Conceptodefinicion.de, 2019 a).

En él se usa la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, a fin de establecer patrones de comportamiento (Hernández, Fernández y Baptista, 2007). En esta investigación, sin caer exclusivamente dentro del modelo cuantitativo, se adoptó una metodología de carácter mixto, ya que la incorporación de alguna información estadística es de utilidad para la comprensión del problema. Se cuantificaron número de docentes y de espacios de coordinación observados, así como también respuestas brindadas a través de una encuesta. Para el caso del número de docentes y de espacios de coordinación observados, los datos se recogieron en una planilla de observación (ver Anexo 1), mientras que los datos estadísticos que surgieron de la encuesta se presentan de manera gráfica en el capítulo de Análisis.

El segundo paradigma, el cualitativo,

«es una técnica o método de investigación que alude a las cualidades es utilizado particularmente en las ciencias sociales [...] este método se apoya en describir de forma

minuciosa, eventos, hechos, personas, situaciones, comportamientos, interacciones que se observan mediante un estudio; y además anexa tales experiencias, pensamientos, actitudes, creencias etc. [...] el método cualitativo suministra o provee datos descriptivos de aquellos aspectos impalpables del comportamiento del ser humano y de la vida, como las creencias y actitudes [...] generalmente se responden preguntas como ¿por qué?, ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué?» (Concepto definicion.de, 2019 b).

se utiliza la recolección de insumos sin mediación numérica de modo de poder descubrir o reafirmar preguntas de investigación en el proceso de interpretación (Hernández, Fernández y Baptista, 2007). A los efectos de este trabajo, el modelo aporta valiosa información que se recogió a través de la observación mediada y registrada en una grilla de observación (ver Anexo 2). La realización de entrevistas a la subdirectora efectiva de la institución educativa en la que se estudió el caso, así como a referentes internacionales del estudio y puesta en práctica del prototipo de CAP, e interrogantes pertinentes a docentes en general nutrieron de datos cualitativos útiles para la lectura de la realidad.

Estos modelos se aplican según el contexto y las actividades que se llevan a cabo para conocer la realidad, ya que condicionan los procedimientos que se ponen en funcionamiento en una investigación (Zapparoli, 2003).

No obstante, existe una tercera alternativa cada vez más utilizada en el ámbito de la investigación y sobre todo de la investigación social: el enfoque mixto. Aquí, se puede utilizar los dos enfoques previos, cualitativo y cuantitativo, para responder distintas preguntas del trabajo de campo en un planteamiento del problema (Hernández, Fernández y Baptista, 2007).

2.1.1 Metodología mixta.

Como se puede inferir del apartado anterior, para la puesta en marcha de este estudio de caso se adoptó una metodología de investigación mixta.

En toda investigación de enfoque mixto se utilizan datos cualitativos y cuantitativos para dar respuesta a preguntas de un planteamiento del problema. El planteo de Teddlie y Tashakkori (2003) resulta particularmente útil para el presente trabajo. Según estos autores, este enfoque consiste en algo más que simplemente recolectar datos de diferentes modos, implica pensar la cuestión desde una lógica inductiva y deductiva (Teddlie y Tashakkori, 2003).

A los ojos de los autores, el enfoque mixto abarca también la formulación del problema, la recolección y análisis de los datos y la elaboración del reporte.

A partir del enfoque mixto se buscó describir, comprender e interpretar los fenómenos que suceden en los espacios de coordinación, admitiendo la subjetividad de las percepciones y significados de las experiencias de los involucrados. Se pretende lograr entender los hechos mediante métodos que permitan entender los motivos y creencias que están por detrás de las personas involucradas (Zapparoli, 2003).

La investigación realizada bajo el modelo cualitativo presenta alguna característica que puede ser interpretada como limitación por algunos lectores: las condiciones de observación, que son escogidas por el observador, determinan lo observado, no se da una separación entre el sujeto y el objeto (Chavarría, 2011).

La siguiente investigación se posicionó dentro de un enfoque cualitativo porque reconoce los valores y creencias como parte importante de este análisis. En tal sentido, sistematizar los resultados es un proceso que resultó más complejo debido a la sensibilidad que requieren (Chavarría, 2011), pero al final los dotó de propiedades explicativas y poder exploratorio que ayudaron a esclarecer la realidad.

Por su parte, el enfoque cuantitativo permite, aplicando una lógica deductiva, describir, explicar y percibir los fenómenos de una manera objetiva (Hernández, Fernández, Baptista, 2007). Bajo tal mirada, el autor de esta investigación buscó también adoptar un posicionamiento neutro que le permitiera utilizar procedimientos rigurosos de recolección y análisis de datos a modo de no interferir con sus sesgos y tendencias en los resultados. Según Bryman (1988), estos insumos poseen una precisión considerable ya que han sido recogidos por medio de técnicas sistemáticas y pueden ser contrastados. La postura que se adoptó con dicho modelo para estudiar el caso es fundamentalmente estructurada, debido a los medios utilizados con el fin de obtener la información.

Ambos aportes son sumamente valiosos para la construcción del conocimiento al cual se pretende arribar y constituyen diferentes aproximaciones al estudio del caso. Desde una posición pragmática, se coincide con autores como Teddlie y Tashakkori (2003) y Mertens (2005) que argumentan que el método estaría dado por la naturaleza del problema y la circunstancia de investigación, es decir, que un enfoque mixto es posible si este constituye la mejor manera de lograr responder las preguntas de indagación establecidas.

Para Molina (2010), los beneficios de esta combinación de metodologías consisten en estudios más completos con validación y entendimiento de los resultados más profundos. Cada enfoque metodológico tiene fortalezas que se aprovechan mejor y debilidades que se minimizan cuando se utilizan de manera integrada (Gill y Johnson, 2010).

De acuerdo con los autores Lee y Lings (2008), la mixtura de estas metodologías puede lograrse de 3 maneras:

- a. en paralelo;
- b. estudio cualitativo seguido de estudio cuantitativo;
- c. estudio cuantitativo seguido de estudio cualitativo.

En este trabajo se combinaron de manera paralela. Esto quiere decir que se recogieron datos cualitativos y cuantitativos al mismo tiempo para realizar una triangulación de la información, que permitió obtener una imagen más precisa del caso estudiado.

2.2 Tipo de investigación

2.2.1 Estudio de casos.

De acuerdo con Yin (1994), una estrategia de investigación que tiene como destino acercarse a las respuestas de las interrogantes *¿qué?*, *¿cómo?*, *¿por qué?*, subrayando una finalidad descriptiva y explicativa, es el estudio de caso.

El estudio de caso es una herramienta cualitativa que permite brindar una descripción cabal de un grupo observable. Puesto que este conjunto es muy estrecho, no es posible arribar a generalidades, pero sí es muy útil con el fin de arrojar ideas precisas sobre el comportamiento y poder generar hipótesis que puedan ser sometidas a control y sirvan de insumos para futuros trabajos.

Los estudios de caso tienen la característica básica de abordar de forma intensiva una unidad, sea esta un individuo o una familia, un grupo, una organización o una institución (Stake, 1994).

Este mismo autor realiza una clasificación de estudios de caso correspondientes a tres

tipos: intrínseco, instrumental y colectivo. En el primero de los tipos, el caso se elige por un interés particular en él. En el tipo instrumental, el caso es elegido para arribar a la comprensión de un elemento que sobrepasa al propio caso. En el tipo colectivo, se eligen distintos casos con el objetivo de comprender un tema más general (Stake, 1994).

A los efectos de este trabajo se adoptó una postura entre lo descriptivo y lo evaluativo, puesto que se desarrolló una descripción del fenómeno desde una posición con una influencia teórica determinada, emitiendo, al final, juicios de valor sobre el objeto de estudio.

La presente investigación se llevó a cabo en un liceo de un departamento de la zona centro-sur del país. Es una institución grande de Ciclo Básico de Media que alberga mil estudiantes. Los y las docentes que trabajaron en el presente año lectivo son ochenta, y es un plantel profesional heterogéneo compuesto por alumnas y alumnos practicantes de la carrera de profesorado, docentes interinos y docentes efectivos. El valor agregado de tal realidad hizo que esta institución fuera propicia para la indagación. En el mencionado recinto educativo, al igual que en todas las instituciones de Educación Media, se ponen en marcha los espacios de coordinación docente, momentos institucionalizados de una hora y media de duración y con frecuencia semanal. Dichos encuentros son los que se estudiaron y, al estar conformados por tal variedad, son instancias que pueden ser de intercambios riquísimos.

El investigador, quien a su vez trabajaba en esta institución, se acercó con el propósito de abordar el problema en cuestión desde una perspectiva descriptiva, buscando el diálogo entre lo observable y la concepción teórica de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje y sus condiciones para la implementación, con el objetivo de encontrar respuestas que permitieran acercarse a una posible resignificación de estos espacios de intercambio docente llamados *coordinaciones*.

2.3 Diseño y estructura de la investigación

El tema escogido da lugar a las preguntas formuladas y lleva a determinar los insumos y las técnicas necesarias para recabar los datos que son analizados, y así obtener las respuestas buscadas.

Como insumos, se encontró necesario relevar la opinión docente y del equipo de dirección; indagar parte de la bibliografía existente sobre los principales componentes de las

CPA; identificar qué elementos se aprecian en las coordinaciones del liceo y cuáles no; valorar el grado de presencia de esos ingredientes; reflexionar acerca de una posible manera de incorporar aspectos constituyentes de las CPA que resignifiquen y potencien las coordinaciones. Las técnicas (que se explican en un punto más adelante) utilizadas para lograr obtener estos datos son la encuesta, la entrevista y la observación. La información obtenida es analizada estadísticamente y a través de una lectura crítica, triangulada y dialogada, a fin de recabar las respuestas a las interrogantes del problema.

2.3.3 Desarrollo del trabajo de campo.

El trabajo de campo, como se especificó anteriormente, se llevó a cabo en un liceo de Ciclo Básico de un departamento de la zona centro-sur del país. El cuadro que se presenta a continuación da muestra de cómo se organizó cronológicamente.

Tabla 1: Organización cronológica.

Octubre	Noviembre	Diciembre
Observación de cuatro sesiones de coordinaciones generales.	Entrevista a subdirectora.	Revisión de actas de coordinación.
Encuesta a docentes.	Entrevista a dos referentes internacionales.	Análisis de datos.

Elaboración propia. Fuente: instrumento de planificación.

Durante los meses de octubre, noviembre y diciembre se efectuó el trabajo de campo. El investigador comenzó con la observación durante un mes de las sesiones de coordinación general. Al ser estas sesiones de carácter semanal, la cantidad de coordinaciones observadas fueron cuatro.

Así mismo, durante el mes de octubre, de manera paralela a la observación, se llevó a cabo la encuesta a los y las docentes de la institución. Para realizar la misma, el profesorado accedía a un formulario de Google el cual dejaba registradas las respuestas para su posterior análisis. Al ser ésta la modalidad implementada, la encuesta brindaba la posibilidad y comodidad de permitir a los participantes realizarla en el momento que mejor consideraran a tales efectos.

En el mes de noviembre, el investigador agendó en acuerdo con la subdirectora un tiempo para la entrevista presencial en la que, mediante una guía de preguntas, se dialogó acerca de la realidad institucional en lo referido a los EC. Durante este mes, también, se estableció contacto con los referentes internacionales para realizar una entrevista no presencial y estructurada acerca de sus experiencias en la observación, investigación y participación de CPA.

Por último, en el mes de diciembre, el investigador tuvo acceso a los registros escritos existentes de las coordinaciones, que del año en el que se realizó la investigación, eran prácticamente inexistentes. En este mes, se comenzó el análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

2.3.4 Técnicas de recolección de datos.

En la presente sección se presentan y definen las técnicas de obtención de insumos que fueron seleccionadas y utilizadas para la realización de esta investigación. Se escogieron tanto por su pertinencia en relación con los objetivos y necesidades de este estudio, así como por sus posibilidades de aplicación dentro de los límites de recursos materiales y temporales con los que se contó.

2.3.4.1 Técnica de encuesta.

Según García (1993), la técnica de encuesta puede definirse como

«Una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar,

describir, predecir y/o explicar una serie de características» (p. 141).

La técnica de encuesta es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz. Esta metodología de indagación posee, entre otras ventajas, la posibilidad de aplicaciones masivas y la obtención de información sobre un amplio abanico de cuestiones a la vez.

Puesto que la técnica de encuesta puede ser utilizada tanto en métodos analíticos de observación como en metodologías descriptivas, es una herramienta muy apropiada para la recolección de datos de la muestra seleccionada del estudio de caso en cuestión. Esta técnica de recolección de datos se ha extendido en el campo de la investigación social como un instrumento de extrema importancia para llegar a conocer acerca de los grupos de interés y poder tomar decisiones respecto de estos.

Según López (1998), el auge y la amplia utilización de la técnica se debe a sus múltiples características y ventajas, dentro de las cuales se pueden enumerar aquellas que son pertinentes y contribuyen directamente a la concreción del presente trabajo:

- variedad y flexibilidad. La encuesta muestra su versatilidad en una gran diversidad de campos y aplicaciones;
- desarrollo tecnológico. Los grandes desarrollos tecnológicos permiten a la encuesta, conservando sus principios, alcanzar a un gran número de sujetos, así como un fácil, rápido y eficaz levantamiento y procesamiento de datos;
- comprensión. Los usuarios pueden comprender fácilmente el método de trabajo, sus procedimientos e implicaciones;
- precisión. La naturaleza de la técnica permite conocer el nivel de exactitud de los datos y el riesgo implícito de las decisiones que se toman sobre la base de esos elementos;
- eficiencia y costo. Precisamente el avance en el conocimiento y el desarrollo en la tecnología han permitido que la técnica de encuesta proporcione resultados con un alto coeficiente en la relación eficiencia-costo (p. 34).

Por todas las bondades mencionadas, resaltando la posibilidad de obtener datos de modo eficaz y rápido y ante la realidad del centro educativo a investigar, el cual está constituido por un alto número de docentes, es que se opta por la aplicación de una encuesta del formato *Google Form*. Esta forma de encuesta no genera costo alguno y permite ser aplicada de forma masiva para obtener información respecto al abanico de cuestiones necesarias. El formulario de

encuesta consistió en dieciséis preguntas de respuesta de valoración en escala lineal (ver Anexo 5). La forma de hacer llegar la encuesta a los docentes fue mediante un enlace a través de los grupos institucionales de WhatsApp. Estos grupos sumaban un total de ochenta docentes de los cuales se obtuvieron las respuestas de treinta de ellos. Las respuestas obtenidas fueron procesadas cuantitativamente en gráficos, que se utilizaron luego para una lectura crítica y complemento esencial de un análisis cualitativo del caso en estudio.

2.3.4.2 La entrevista.

Se utilizó la técnica de entrevista para obtener información valiosa acerca de la experiencia en el desarrollo de los espacios de coordinación en la institución de estudio, así como también experiencias de dos referentes internacionales en la investigación y participación en las CPA.

De acuerdo con Ruiz (2012), la entrevista es una conversación profesional, no espontánea, sino guiada por preguntas pensadas para alcanzar ciertos propósitos que conforman el marco de la investigación. En función de esas interrogantes y en ese contexto en particular, los participantes ofrecen la información procedente de sus experiencias personales.

El autor (p. 168) señala tres características que pueden diferenciar las entrevistas: entrevistas de carácter individual o de grupo; entrevistas biográficas o entrevista enfocada (*focused*); entrevistas estructuradas o entrevistas flexibles no estructuradas.

En el caso de este estudio se realizaron un total de tres entrevistas: una entrevista presencial y dos entrevistas por correo electrónico. La técnica de entrevista proporcionó a esta investigación la posibilidad de recabar información detallada que surge de la experiencia y las vivencias de los entrevistados acerca del problema de investigación. A su vez, en el caso de la entrevista presencial, el investigador tuvo más control sobre la instancia de interrogación, lo que permitió ampliar o aclarar las preguntas.

La entrevista presencial realizada a la subdirectora del liceo (E. 1) estuvo enfocada en la temática de los espacios de coordinación. El entrevistador contaba con una pauta establecida con preguntas abiertas y cerradas. Sin embargo, no se descartó la posibilidad de que surgieran otras interrogantes en función de las respuestas brindadas, por lo tanto, la entrevista también

fue de carácter flexible. La subdirectora entrevistada es profesora egresada del Instituto de Profesores Artigas, con una antigüedad de treinta y tres años de trabajo en el Consejo de Educación Secundaria. Además de seguir dictando clases como docente, se desempeña en el cargo de Subdirección en carácter efectivo obtenido por curso y concurso de Dirección. La profesional también cuenta con un curso aprobado para inspección de institutos y liceos.

Así mismo, se buscó establecer contacto mediante correo electrónico con siete profesionales de la educación y referentes en lo regional e internacional de la investigación sobre CPA. De estas siete personas a las que se les envió correo, solamente respondieron dos y a ellas se les aplicó una entrevista por escrito mediante correo electrónico.

Uno de los profesionales referentes al que se le realizó la entrevista (E. 2) es español, natural de Valladolid. Es doctor en Educación, licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y diplomado en Magisterio de Educación Física. Tiene un máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, el título Profesional de Música y es experto en Musicoterapia. Es profesor de instituto y profesor asociado en la Universidad Rey Juan Carlos. Además, es autor de un gran número de artículos científicos en revistas nacionales e internacionales.

La otra profesional referente (E. 3) es argentina, licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), magíster y doctora en Educación (Universidad Autónoma de Madrid). Dicta clases en la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella y en la Escuela de Maestros (Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires). Sus principales áreas de investigación son la mejora escolar y la gestión educativa y es miembro investigadora del Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (UAM). Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales. Es actualmente la directora general de la Escuela Comunitaria Arlene Fern.

Se está de acuerdo con Campoy y Gómez (2015) en que con la utilización de esta herramienta metodológica no se esperan respuestas objetivamente verdaderas, sino respuestas subjetivamente sinceras. El entrevistador no adoptó una postura de evaluador, sino que se mostró interesado en el relato de la experiencia ajena para obtener información contextualizada. El contexto de la entrevista presencial se dio en una relación de confianza y entendimiento y se procedió a su grabación para posterior descodificación, siempre flexible y abierta a cambios. El contexto de la entrevista por correo electrónico fue formal y mucho menos flexible, pero de

gran valor, ya que se recabó parte de la experiencia y conocimientos, pertinentes para este trabajo, de profesionales de renombre e involucrados en la temática pertinente.

Las preguntas que se incluyeron para la modalidad de entrevista presencial abarcan aspectos relacionados con las fortalezas y debilidades de las coordinaciones, buscando determinar si estos espacios funcionan o sirven como instancias de desarrollo profesional y si promueven la participación pedagógica al igual que la colaboración y las relaciones de intercambio docente.

Las interrogantes para la modalidad de entrevista por correo electrónico buscaban indagar también respecto de las fortalezas y debilidades de las CPA, identificar las resistencias con las que se encuentra al instalarlas y cómo vencerlas, qué relación se podría establecer entre esfuerzo, tiempo invertido y resultados, así como también llegar a determinar los cometidos más trascendentes de los participantes.

2.3.4.3 La observación.

En este estudio de caso que implica el análisis de los espacios de coordinación y su funcionamiento interno, la observación de lo que allí acontece se volvió una técnica fundamental.

La observación es el método que establece una relación de carácter intenso y concreto entre una realidad a estudiar y el investigador o la investigadora, del que se obtienen datos que luego se sistematizan para desarrollar la investigación. Sánchez (1989) indica que este método es una «lectura lógica de las formas» y supone el ejercicio y «metodología de la mirada» (desconstrucción y producción de nueva realidad).

Dicho de otra manera, la observación es una técnica sistematizada y lógica para registrar la información que se obtiene visualmente de la realidad que se pretende estudiar, con el fin de brindar una descripción, explicación o análisis desde una perspectiva científica.

Selltiz (citado por Hernández; 2006, p. 229), al referirse a la observación, recomienda que para que esta se convierta en una técnica como tal debe cumplir con cuatro condiciones:

- a. debe servir a un objeto formulado de investigación;

- b. debe ser planificada sistemáticamente;
- c. debe estar controlada y relacionada con proposiciones generales;
- d. debe ser sujeta a comprobaciones y controles de validez y fiabilidad.

En este trabajo de investigación que incorpora una metodología mixta, el método cualitativo está fuertemente presente en la técnica de observación.

2.3.4.3.1 La observación cualitativa.

Se coincide con Patton (1980) en que uno de los propósitos esenciales de la observación cualitativa es describir comunidades, contextos o ambientes, así como las actividades que se desarrollan en estos, las personas que participan en tales actividades y los significados de estas. Complementariamente, Jorgensen (1989) atribuye a la observación cualitativa el propósito de poder comprender procesos, vinculaciones entre personas, los patrones que se desarrollan, así como los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas.

En este estudio, la observación se llevó adelante durante el mes de octubre. Cada jueves, en el horario comprendido entre las 18:45 y las 20:15, tuvieron lugar, en el liceo investigado, los espacios de coordinación docente de carácter institucional, es decir, las coordinaciones de centro. Asistían un total de ochenta docentes, que eran los que tenían horas asignadas para tales efectos.

Se observó un total de cuatro coordinaciones en las que se registraron, utilizando una grilla de observación, aspectos cualitativos y algunos cuantitativos (pero que no cambian la esencia de la observación) como lo son el número de asistentes, manejo del tiempo, participación e intervenciones de los participantes, temas tratados, acuerdos y decisiones tomadas, atención a emergentes.

De manera similar, se llevó a cabo una observación documental que implicó tomar notas de las actas de coordinación que estuvieron disponibles, registrando aspectos concordantes a los mencionados anteriormente, a destacar el número de participantes, los temas tratados y los acuerdos alcanzados.

Este trabajo, llevado adelante según los parámetros descritos en este capítulo, permitió obtener respuestas interesantes. Su lectura, análisis e interpretación brindan contestación a las

cuestiones acerca de los objetivos de la tesis. Si bien un estudio de caso no brinda elementos suficientes para generalizar los resultados, la información recibida es extremadamente valiosa a fin de entender mejor la dinámica, los entretijos, las interrelaciones que se producen en la institución y que pueden influir directa o indirectamente en la configuración de los espacios de coordinación docente. Desde una mirada mixta de la realidad, se pudo observar aspectos que acontecen con determinada frecuencia, así como también poder vislumbrar las causas intrínsecas por las cuales esto ocurre. Su estudio y lectura se abordan en el capítulo siguiente.

Capítulo 3 – Entendiendo la realidad

En el presente capítulo se realiza el análisis de la información obtenida a partir de las categorías y objetivos planteados, apoyado en los diferentes métodos de recolección de insumos. Para llevar adelante este estudio, se tomaron las categorías conceptuales, se determinaron los datos que contribuyen a cada una de ellas desde las distintas fuentes y se efectuó una lectura crítica de estas con la finalidad de arribar posteriormente a conclusiones con relación a la hipótesis de trabajo.

3.1 Comunidad educativa

Las comunidades educativas de práctica son grupos de individuos que comparten intereses comunes, experiencias y conocimientos de manera interactiva acerca de un área del saber (Lave y Wenger, 1991), en este caso saberes educativos y pedagógicos. En tal sentido, y por medio de la observación de las sesiones de coordinación, se aprecia que existe una aproximación al concepto sin llegar a ser desarrollado completamente.

Así mismo, en la instancia de entrevista realizada a la subdirectora (E. 1), coincidía con esta línea cuando afirmaba su pleno acuerdo con la definición de comunidades educativas, y sirve de inicio para este análisis:

[...] El espacio de coordinación es un espacio de revitalización de la profesionalización docente. [...] Tiene que ser un espacio de encuentro, no solo de catarsis, que tiene que atender a la mejora de los aprendizajes circunscritos a esa comunidad educativa (E. 1).

Wenger (1998) afirma que para formar parte de esta comunidad han de estar dispuestos a compartir conocimientos, perfeccionar sus prácticas, construir redes de trabajo eficaz. De esta manera, los integrantes pueden lograr tener una respuesta a sus necesidades e intereses.

Según la referente argentina, para poder pensar en desarrollar una comunidad educativa con este componente de las CPA, es necesario pensar en un buen clima escolar, que presente condiciones de respeto, apoyo y ayuda mutua. Es decir, personas que se sientan cómodas trabajando entre sí. Para ella, «es muy difícil pensar en enseñar a colegas o compartir problemas con otros si no existe un mínimo nivel de confianza» (E. 3).

A través de la observación, se constató que el colectivo docente se reúne semanalmente en sesión de coordinación con la finalidad de abordar diferentes temas que tienen conexión directa con los saberes educativos y pedagógicos (ética profesional, taller de Red Global de Aprendizajes, por mencionar algunos). En esta dinámica de encuentro profesional semanal, y en concordancia con lo manifestado anteriormente por las fuentes de información, se detecta que componentes como el respeto, el manejo eficiente del tiempo, canales de comunicación institucional abiertos y planificados, autonomía magisterial y compromiso profesional son necesarios para la sana conformación de la comunidad educativa en clave de CPA. Estos se analizan a continuación.

3.1.1 Respeto.

Es evidente la conformación del espacio de coordinación por docentes unidos por la experiencia y saberes pedagógicos, pero en la mayoría de los casos de coordinaciones observadas, no hay oportunidad para la toma de decisiones que comprometan verdaderamente a los profesionales a transitar un camino hacia la mejora de las prácticas educativas y de los aprendizajes. En las ocasiones que sí se requiere de los acuerdos y resoluciones de los profesores y las profesoras, son enfocados a actividades extracurriculares y que poco tienen relación con estos conceptos de manera directa.

Cuando se habla de acuerdos y toma de decisiones, se está haciendo referencia a lo que para el sentido de este trabajo se denomina como *respeto*. El concepto no aparece aquí desde un enfoque basado en la obediencia a partir de una concepción tradicional de convivencia escolar. En el presente material, el término de *respeto* se presenta ligado a la idea de *reconocimiento* a partir de una concepción ética y moral comprendida en el contexto de interacción profesional e institucional.

Es así, entonces, que el cuerpo docente siente que forma parte de una comunidad educativa en la que son respetados por el colectivo institucional, por los padres de los estudiantes y por la sociedad en general. El 40 % de los encuestados consideran que siempre son respetados, 53 % entre a veces y casi siempre y solo el 3,3 % cree que no son respetados. Estos datos le otorgan a la comunidad educativa una visión fuerte de sí misma.

Mediante la observación de los encuentros, se pudo apreciar que, aunque las

oportunidades no fueron abundantes, cuando los docentes tenían la oportunidad de participar activamente lo hacían con interés y sus aportes eran escuchados y bien recibidos. Ejemplos contundentes de esto son las instancias del taller de Red Global de Aprendizajes y la de compartir recursos que generaron buenas prácticas. En el primero de los casos, los y las docentes que compartían sus hallazgos en la actividad de taller eran escuchados atentamente. En el segundo ejemplo, los disertantes (todos docentes de la institución) eran escuchados con atención y hasta se les hacía preguntas con el fin de que aclararan lo que estaban exponiendo.

Este componente de respeto, demostrado a través del compartir y de la escucha, es también evidente en las CPA estudiadas por los referentes entrevistados. La E. 3, por ejemplo, declara que existen «docentes que se autogestionan para aprender entre sí con algunos expertos [...] o que aprendieran especialmente para enseñar a sus colegas sobre una herramienta, por ejemplo» (E. 3).

3.1.2 Manejo del tiempo.

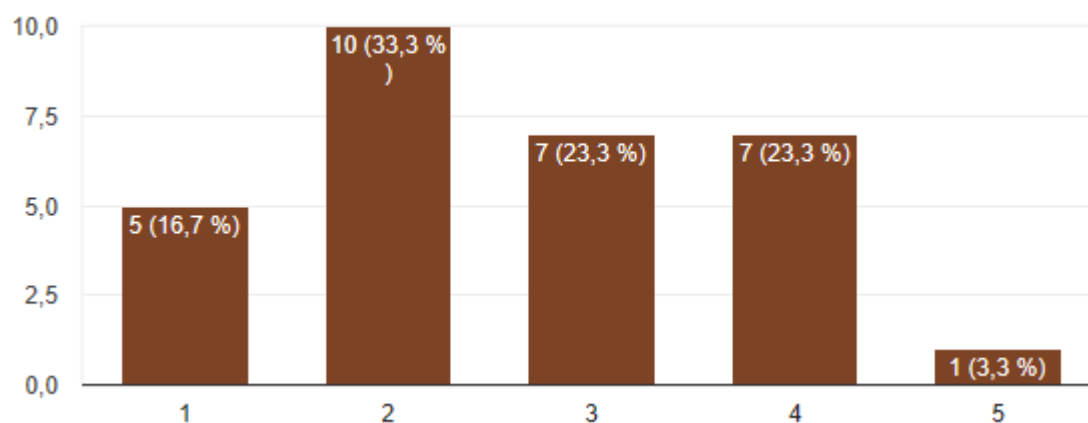
Otro elemento que se percibe que afecta directamente a esta categoría conceptual es el del manejo del tiempo. Una CPA es una comunidad educativa organizada en torno a unos objetivos y propósitos que se vienen repitiendo a lo largo de todo este trabajo: el desarrollo profesional y la mejora de los aprendizajes. En esta estructura organizacional, como en toda empresa con fines claramente definidos, el manejo del tiempo es un elemento que contemplar y manejar conscientemente. Simplemente, el manejo del tiempo se entiende como el reparto adecuado del tiempo de trabajo de un individuo en las distintas tareas que tiene que realizar. En el contexto de las coordinaciones, la gestión del tiempo permite administrar el tiempo de reunión, de manera que se obtenga un alto rango de motivación y la mayor productividad posible.

Según lo observado en las coordinaciones estudiadas, se constata una permanente demora en el inicio de las sesiones de coordinación las cuales comienzan entre diez y veinte minutos más tarde cada una de ellas. Así, los primeros quince o veinte minutos son dedicados a la comunicación de información general que perfectamente puede ser transmitida por otros medios. Con un comienzo puntual y la reducción dramática del tiempo de comunicaciones, se estaría incrementando el tiempo real de todas las coordinaciones en al menos veinte minutos. Este tiempo eficazmente se podría destinar al abordaje de temáticas con relación directa a las

labores de los docentes, las mejoras de sus prácticas, el fortalecimiento de la comunidad educativa y el mejoramiento de los aprendizajes del estudiantado, por mencionar algunos.

A modo de que los docentes puedan compartir sus experiencias, intereses y conocimientos, es necesario contar con espacios y tiempos institucionalizados. Como se exponía en el capítulo teórico, estos espacios existen, se llaman *coordinación*. Sin embargo, su existencia no garantiza que en ellos se produzcan oportunidades para el aprendizaje y la mejora de los profesionales de la educación.

Ante la pregunta de si se usan estos espacios para el aprendizaje y la mejora de los docentes, las respuestas otorgadas muestran opiniones divididas: 33,3 % piensan que casi nunca se cuenta con estos espacios; un 23,3 % piensa que casi siempre se cuenta con ellos, mientras que otro sector significativo, 18,7 %, dice que nunca existen esos espacios. Por reglamentación los espacios están y se cumple con ellos, pero es la percepción del cuerpo docente acerca de cómo y en qué se utilizan esos tiempos y espacios la que arroja estas contestaciones.



Leyenda: Y= cantidad de docentes; X= 1, nunca; 2, casi nunca; 3, a veces; 4, casi siempre; 5, siempre.

Gráfico 1: Espacios y tiempo.

Elaboración propia. Fuente: Google Forms.

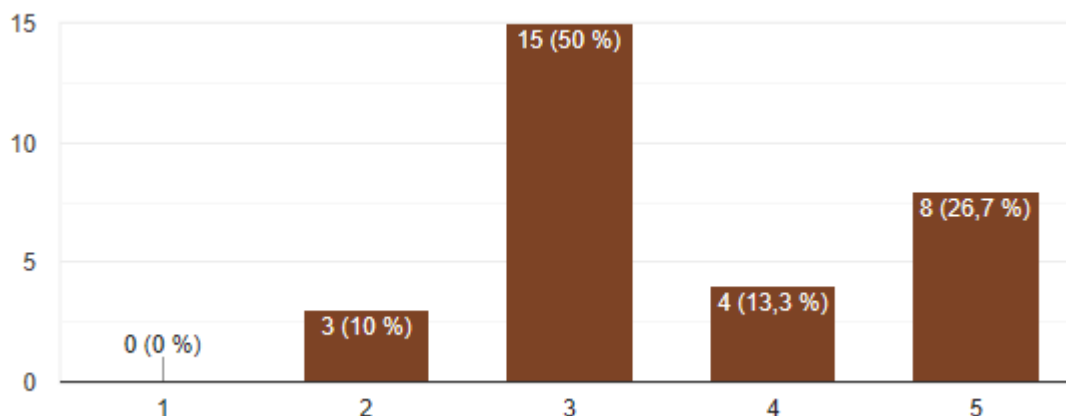
El intercambio de intereses, experiencias y conocimiento que se produce en una

comunidad educativa debe estar enfocado en un camino hacia la mejora profesional. La gestión y el aprovechamiento de estas instancias ha de ser de vital importancia. Para el E. 2, esto es una dificultad que enfrentar a la hora de llevar adelante la implantación de una CPA, pues implica, de alguna manera, *vender* el producto, para que las comunidades se vuelvan atractivas de pertenecer, de interesarse y de participar (E. 2). Los docentes no han de limitarse simplemente al «cumplimiento horario» (E. 1). Por el contrario, se espera del cuerpo docente un involucramiento y apropiación tal que genere «un espacio de desafío y construcción colectiva en todo lo que se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los chiquilines» (E. 1). Según la óptica de la E. 3, y con quien se concuerda, este involucramiento y apropiación responde a una cuestión cualitativa, más que cuantitativa. Tiene que ver más con el tipo de diálogo que con el tiempo dedicado al diálogo, es decir «de qué hablan los docentes cuando se juntan entre sí» (E. 3).

3.1.3 Canales de comunicación.

La gestión es una pieza clave de toda comunidad educativa que ayuda a mantener abiertos los canales para la colaboración, intercambio y la mejora de las prácticas docentes a favor del desarrollo profesional. Una de las técnicas de manejo institucional es la comunicación, entendida como aquella que se realiza de modo organizado por la institución y va dirigida a las personas y grupos del entorno social donde se efectúa la actividad. El objetivo de establecer un canal de comunicación ordenado es el de forjar relaciones de calidad entre la escuela y el cuerpo docente al que se dirige.

El 50 % de los encuestados consideran que los canales para la colaboración, el intercambio y la mejora de las prácticas están abiertos a veces y, por otro lado, el 26,7 % estiman que siempre están abiertos. Lo cierto es que es un elemento de gestión y en toda institución educativa existen emergentes que atender que impiden que se atienda al desarrollo profesional en exclusiva. Por lo pronto los canales están y son considerados abiertos por los involucrados que respondieron. Según lo expresado por la tercera entrevistada (E. 3), referente calificada en la investigación de CPA, estos canales de comunicación e intercambio son muy interesantes a fin de analizar cómo los y las «docentes comparten los relatos de sus problemáticas y los problemas de aprendizaje de sus alumnos y cómo se ayudan entre ellos apoyados siempre de evidencias» (E. 3).



Leyenda: Y= cantidad de docentes; X= 1, nunca; 2, casi nunca; 3, a veces; 4, casi siempre; 5, siempre.

Gráfico 2: Canales de comunicación abiertos al intercambio y la colaboración.

Elaboración propia. Fuente: Google Forms.

Si lo que se pretende es asumir las bondades que una CPA otorga en el ámbito de la comunicación, es necesario, en opinión del segundo referente entrevistado, «tener facilidad de promoción de tu comunidad de práctica para que esta pueda empezar a funcionar» (E. 2). Con esto el autor se refiere a las habilidades comunicacionales de los gestores y de los participantes para establecer contactos, conexiones; en fin, relaciones que posibiliten la puesta en marcha y el crecimiento de la CPA.

En cuanto a la apertura a la comunicación para el intercambio y la colaboración, inherentes a toda CPA, se infiere a partir de las entrevistas que en este aspecto se ha de lidiar con algunas resistencias si se pretende asumir la concepción de CPA. Para la E. 3, siempre se encuentra resistencia por parte de los docentes, como en cualquier proceso de cambio. En las instituciones que la autora investigó, «los directivos lo tenían claro y lo aceptaban y eso era aceptable» (E. 3). En el caso del E. 2, la resistencia fue visualizada desde un punto de vista de «sí o no, o un sí, pero luego en realidad no» (E. 2). La interpretación que el referente provee para esto es la siguiente:

El «sí» son de aquellos docentes que de primeras deciden participar y que luego su participación se mantiene en el tiempo. Son constantes, participan con mayor o menor frecuencia dependiendo de sus otros quehaceres, pero participan. Luego están los que dicen que no al principio. Aluden a diferentes motivos y desde el principio, pues ellos no participan,

puesto que la participación es libre, al menos en nuestra comunidad de práctica. Y luego están aquellos que al principio dicen que sí y que comienzan muy motivados, pero luego se sueltan de la marcha de la comunidad y ya cuando quieren volver a incorporarse se dan cuenta de que la comunidad ya ha avanzado mucho, y hay demasiado que leer, demasiadas actualizaciones. Se han perdido gran parte del proceso, y la pereza por tener que ponerse al día les hace desistir de reincorporarse a la comunidad (E. 2).

En ambos casos representados por estos referentes, la forma de afrontar y lidiar con la resistencia es a través de los canales de comunicación, de las habilidades comunicacionales de los gestores y de los participantes, como se expresó anteriormente.

3.1.4 Autonomía.

Para poder llevar adelante los acuerdos y las decisiones que se tomen en la comunidad educativa profesional, el profesorado ha de contar con el esencial elemento de la autonomía.

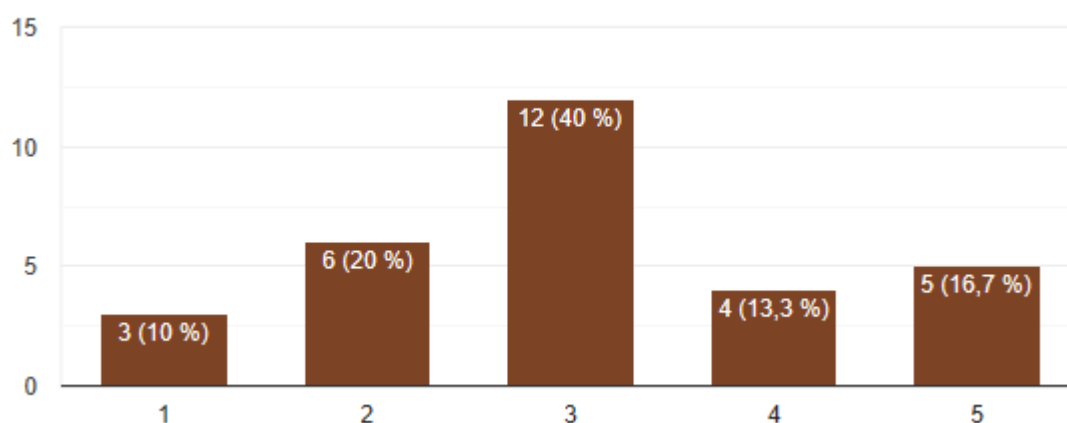
En relación con la participación de los docentes, los niveles de autonomía que yo vi en dos casos son distintos. Vi una escuela donde [...] los docentes se autogestionan para aprender sobre la base de las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, y en la otra escuela está todo mucho más dirigido por el equipo de dirección [...] entonces, esta es una comunidad de aprendizaje con niveles de autonomía docente un poco más bajo (E. 3).

Según lo expresado por esta referente cuyo campo de investigación son las CPA, estas comunidades pueden instalarse en instituciones con diferentes niveles de autonomía. Para la entrevistada, si bien la autonomía es necesaria y altos grados de ella promueven proyectos institucionales más complejos, no es una condición necesaria. Lo necesario es la reflexión sobre la problemática o necesidad del contexto y dar respuesta a ella, aunque se requiere, para ello, cierto grado de autonomía institucional.

No obstante, hablar de autonomía o contar con ella en el ámbito educativo no es tarea sencilla y muestra de ello son los resultados de la encuesta en este sentido. Según Boggino y Rosekrans (2004), la autonomía profesional no es un atributo con el que se nace, sino que se construye en el ejercicio de la profesión docente y requiere de un alto grado de responsabilidad y compromiso profesional por parte de los educadores. Negar la autonomía a los docentes va en contra de la calidad y de la equidad educativa que se pretende lograr, ya que es el cuerpo

docente que, en su práctica diaria, dentro del contexto singular en el que está inmerso, toma las decisiones y establece los acuerdos que cree pertinentes.

Ante la pregunta ¿los docentes tienen autonomía para tomar decisiones concernientes a la comunidad profesional?, se obtiene que un 40 % responde que a veces se cuenta con la autonomía necesaria para llevar adelante esas decisiones. Un 20 % piensa que casi nunca se cuenta con la autonomía y el resto se divide entre nunca y siempre.



Leyenda: Y= cantidad de docentes; X= 1, nunca; 2, casi nunca; 3, a veces; 4, casi siempre; 5, siempre.

Gráfico 3: Autonomía.

Elaboración propia. Fuente Google Forms.

Evidentemente, este es un elemento por fortalecer si lo que se pretende es contar con miembros de la colectividad que se sientan empoderados a modo de producir cambios. Una comunidad fuerte es un grupo de personas con poder de acción.

3.1.5 Compromiso profesional.

El grado de compromiso requerido para este nivel de participación puede verse oscilante, presentando variados grados en diferentes etapas del proceso de desarrollo de toda comunidad. Así, el segundo entrevistado (E. 2), referente internacional español, sugiere que la intervención en una colectividad «depende de sus otros quehaceres». Existen los que «son constantes, participan con mayor o menor frecuencia [...] pero participan». Otros dicen que

«no al principio [...] y no participan». «Y luego están aquellos que al principio dicen que sí y que comienzan muy motivados, pero luego se sueltan de la marcha de la comunidad» (E. 2).

«Hay personas muy comprometidas, también hay personas casi sin compromiso y, entre ellas, todos los matices» (E. 1). Es así que, para esta entrevistada, «crear climas de coordinación de empoderamiento que lleve al otro a sentirse parte de ese proceso de construcción» (E. 1) es de vital importancia y es un asunto de gestión.

Según los datos analizados para esta categoría, se puede inferir que la participación de los miembros de la comunidad es de carácter principalmente pasiva. En estas instancias de encuentro profesional llamadas coordinaciones, el cuerpo de docentes participantes, la mayor parte del tiempo es depositario de la información brindada por intermedio de quien preside la reunión. Los momentos destinados a que los profesores y las profesoras se involucren activamente, sea a través del intercambio, las opiniones o proposiciones, son muy escasos y no se aprecian de manera sistemática.

Se concuerda con la opinión de la entrevistada 1 de que «lo que determina [...] que los espacios de coordinación sean espacios [...] de encuentros productivos son algunos rasgos de la gestión y el compromiso real que [se] tenga» (E. 1).

Cerrando el análisis de este capítulo, podemos afirmar que en cuanto al manejo del tiempo en los espacios de coordinación, este aparece como ineficiente. Se constató que gran parte del tiempo se pierde en aspectos meramente organizativos, que denotan, precisamente, falta de organización. Comienzos tardíos, control de asistencia, avisos generales son algunos de los factores observados que inciden directamente en el uso ineficiente del tiempo.

Por otro lado, se constata que los canales abiertos para el intercambio y la colaboración son escasos. Estas oportunidades para el intercambio y la colaboración están determinadas por los emergentes que puedan surgir y no tanto por una gestión organizada y enfocada en la construcción y mantenimiento de los canales de comunicación. La incorporación de una concepción de CPA, en la que se dialogue acerca de los problemas y necesidades contextuales y cómo abordarlos, es posible. Es necesario un cambio en la gestión que posibilite una comunicación de calidad entre la institución y el cuerpo docente.

Se pudo comprobar que, si bien las coordinaciones brindan oportunidades para la toma de decisiones, estas resultan escasas. Correlativamente, como consecuencia y causa a la vez,

se cuenta con muy poca autonomía. No obstante, en una concepción de CPA los y las docentes han de demostrar un mayor nivel de involucramiento y apropiación. La tensión entre lo que se da y lo que se demanda es evidente en este punto. Se hace necesaria la presencia de docentes comprometidos que den, que aporten de su experiencia, que tomen riesgos y decidan probar estrategias a fin de dar solución a las diferentes necesidades. Por otro lado, es necesario un equipo de dirección y una estructura institucional sólida que promueva, permita y facilite esas acciones.

3.2 Aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social explica cómo las personas pueden aprender nuevos conceptos y desarrollar conductas antes no desarrolladas mediante la observación de otros sujetos. El conocimiento y los aprendizajes con los que los individuos llegan a aprehender son fenómenos construidos socialmente en la interacción y la interpretación que se hace del mundo en la comunidad a la que pertenecen (Brown Collins y Duguid, 1989).

En las cuatro coordinaciones observadas, todas de centro, en las que participan los ochenta docentes, la escucha pasiva y la observación están presentes: oír la información de carácter general brindada por la directora suplente en cada sesión y audición de los disertantes encargados de los temas propuestos, según se detalla en la tabla siguiente:

Tabla 2: Temas tratados.

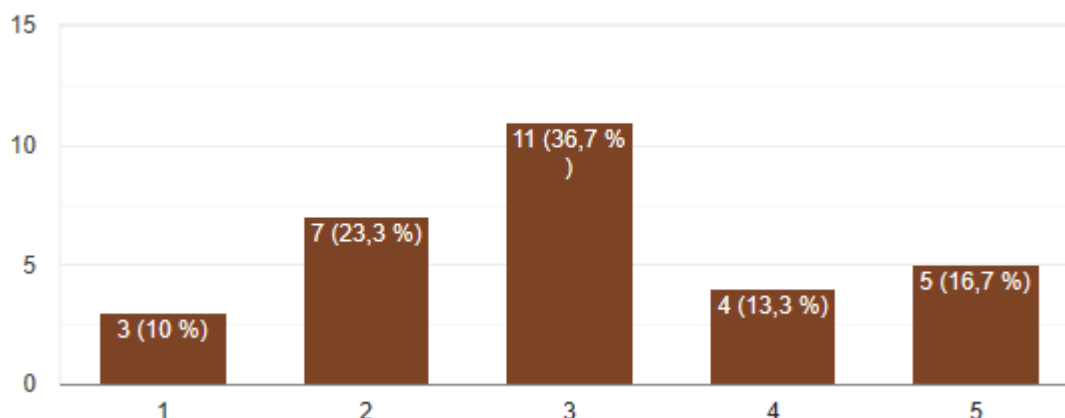
	Coord. 1	Coord. 2	Coord. 3	Coord. 4
Tema tratado	<ul style="list-style-type: none"> — Información de carácter general. — Charla sobre ética profesional a cargo de una docente. 	La coordinación se divide en 2. <ul style="list-style-type: none"> — Docentes de 1.º y 2.º año participan de taller sobre prevención del abuso infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> — 18:50: avisos de carácter general. — 19:10: presentación de recursos para el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> — 19:05: información de carácter general. — 19:30: trabajo por áreas para determinar temas de interés para proponer talleres

		— Docentes de 3.º año trabajan en la organización de la estudiantina-despedida para este nivel.	— 19:50: taller de Red Global de Aprendizajes.	para el próximo año lectivo.
--	--	---	--	------------------------------

Elaboración propia. Fuente: Instrumento de observación.

No obstante, para que la información observada y escuchada llegue a convertirse en aprendizaje y conocimiento falta la interacción y la interpretación, fenómenos que solo se llegan a esbozar en la coordinación 3. En esta instancia, el taller de Red Global de Aprendizajes demanda del cuerpo docente una participación activa en grupos pequeños en los que, por medio de consignas y disparadores, se reflexiona acerca del camino recorrido y se comparten, después, las diferentes formas de recorrerlo encontradas por esos equipos.

Los aprendizajes y la construcción de conocimiento que surgen a partir de la interacción social y la interpretación del mundo comunitario son posibles en la medida que se compartan los valores comunes concernientes a los puntos claves de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en una comunidad educativa determinada. En este sentido, 36,7 % de los encuestados afirman que a veces se comparten estos valores, mientras que solo un 16,7 % piensan que siempre se realiza el intercambio.



Leyenda: Y= cantidad de docentes; X= 1, nunca; 2, casi nunca; 3, a veces; 4, casi siempre; 5, siempre.

Gráfico 4: Valores compartidos.

Elaboración propia. Fuente: Google Forms.

El involucramiento activo de los docentes en esta instancia de la coordinación 3 fue tal que manifestaron verbalmente que el tiempo asignado a este taller no fue suficiente y que, en tal sentido, la jornada estuvo mal planificada por parte de la gestión.

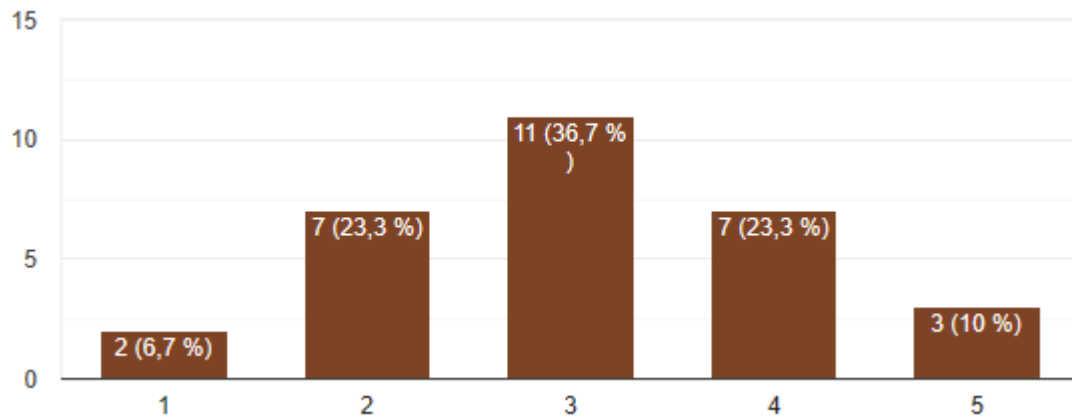
Un aspecto medular en el aprendizaje social es el de contar con espacios y tiempos asignados para la coordinación docente que faciliten el trabajo en conjunto, ya sea en equipos, por nivel o por asignatura. En este punto, también se perciben diferencias de opiniones, como lo muestra la Gráfica 5: el tiempo y el espacio están otorgados. Sin embargo, respecto a las oportunidades de encuentro, diferenciadas en las modalidades ya mencionadas, 36,7 % piensan que ocurren a veces, mientras que un 23,3 % piensan que casi nunca ocurren y otro 23,3 % piensan que casi siempre ocurren.

En dicha gráfica, este fenómeno se rotula con el término de «Espacios recurrentes», que son instancias para el encuentro que se repiten a lo largo del tiempo, por ejemplo, mediante un cronograma de reuniones que los sistematice.

En la experiencia de la entrevistada 3, la frecuencia de las reuniones no es un tema menor. Para ella, una asiduidad semanal es adecuada. En sus palabras:

Sobre todo, al principio. Una vez que eso está instalado como cultura, creo que no cambia mucho si es semanal, quincenal o mensual. Pero creo que al principio es importante

que sea más frecuente porque finalmente se trata de instalar una cultura que es bastante a contracorriente de lo que sucede normalmente en las escuelas (E. 3).

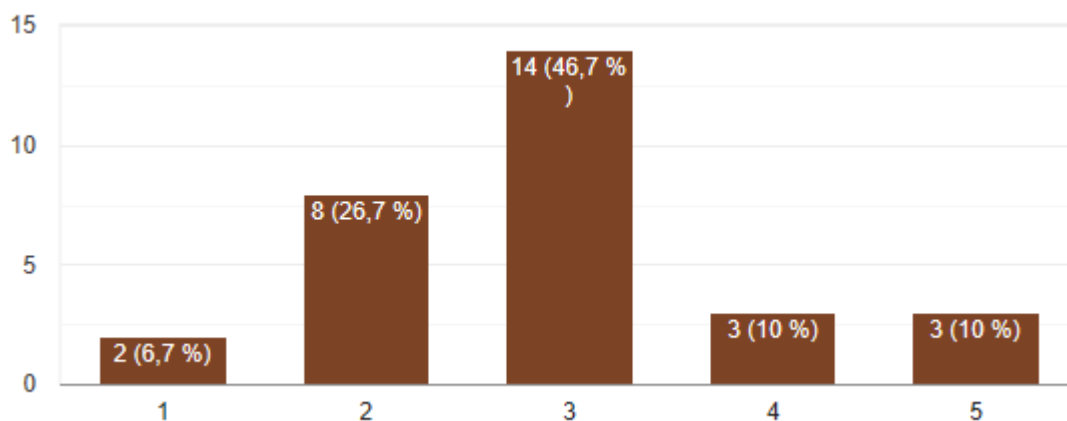


Leyenda: Y= cantidad de docentes; X= 1, nunca; 2, casi nunca; 3, a veces; 4, casi siempre; 5, siempre.

Gráfico 5: Espacios recurrentes.

Elaboración propia. Fuente: Google Forms.

La socialización de las propuestas y acuerdos logrados en conjunto ya sea en las modalidades de equipo, por nivel o por asignatura, es un aspecto de la encuesta realizada al cuerpo docente que no arrojó diferencias marcadas en las opiniones brindadas. La mayoría de los encuestados respondieron que esos espacios para la socialización son brindados a veces (36,7 %) o casi nunca (6,7 %).



Leyenda: Y= cantidad de docentes; X= 1, nunca; 2, casi nunca; 3, a veces; 4, casi siempre; 5, siempre.

Gráfico 6: Socialización.

Elaboración propia. Fuente: Google Forms.

Es de resaltar, de todas maneras, que, aunque el involucramiento e interés participativo es alto, no se toman decisiones ni se llegan a acuerdos para pasos, prácticas o encuentros similares posteriores.

«Una comunidad de práctica comienza a ser interesante cuando hay un buen número de personas participando en ella, y hasta que eso ocurre, cuesta convencer a la gente para que pueda irse incorporando» (E. 2). En esta declaración efectuada por el referente internacional español, se infiere una relación clara y directamente proporcional entre interés y participación. Profesores y profesoras interesados son los que participan activamente generando a su vez más tendencia a incorporarse a la comunidad a modo de poder ser también partícipes activos. Es un círculo virtuoso el que se genera fortaleciendo y extendiendo las oportunidades de generar una red de aprendizaje social.

Interés y participación no solo son útiles para la incorporación de nuevos participantes y la extensión de la comunidad, sino que también son fundamentales en la profundidad y calidad del trabajo realizado dentro de la colectividad. Como lo expresa el entrevistado 2:

En los momentos en los que los participantes han mostrado interés y se han implicado, la comunidad ha profundizado en los debates, ha abordado temas diversos, ha generado conocimiento. En los momentos en que los participantes perdían el interés, la comunidad

quedaba casi sin uso (E. 2).

Cuando se es capaz de generar un clima de interés, un clima de «responsabilidad colectiva basado en principios educativos, morales, éticos, etc.» (E. 1), se puede comenzar a hablar de un ambiente propicio para el aprendizaje social. La gestión del centro es un factor clave en este sentido, pero no determinante. En palabras de la entrevistada 1:

Las coordinaciones no son espacios que se imponen desde la gestión, se les da un marco, se les da una guía, pero los espacios de coordinación son espacios de los docentes con otros docentes construyendo juntos. Pero siempre desde la gestión hay como una influencia que a veces hace que esos espacios de coordinación sean más o menos productivos (E. 1).

Las relaciones interpersonales, los vínculos que se construyen y reconstruyen dentro de la comunidad educativa son vitales para el desarrollo del aprendizaje social. Las habilidades del líder pedagógico hacia el manejo de las diferentes personalidades es una estrategia muy considerable, a fin de poder promover el crecimiento de un sentido de responsabilidad comunitaria que permita trabajar colaborativamente (E. 1). Se podrá así crear un entorno de aprendizaje social verdadero en el que no solo existe la circulación de información y catarsis necesarias, sino que también es un ambiente potenciador donde la construcción de conocimiento pedagógico es posible.

Recordando algunas de las características de las CPA descritas en el capítulo teórico, el encuentro, el intercambio, el apoyo y la confianza entre pares legitiman la conformación de una sociedad que aprende. Estos datos, que arroja la lectura de la información obtenida a través de la observación y de los involucrados en las coordinaciones docentes, muestran que los espacios dan poco lugar a las oportunidades para que el aprendizaje social, tan esperado en estas comunidades de docencia profesional, se pueda producir. Las instancias donde las alternativas de comunicar historias, experiencias, interpretaciones que cada cual tenga de la realidad del contexto al que pertenece, y en esa interacción poder aprender nuevas formas de realizar las cosas y nuevos conceptos, son casi nulas. Es así que solo queda espacio para adquirir información, pero no para construir socialmente nuevos conocimientos a partir de ella.

3.3 Desarrollo profesional

Como se explicó en el capítulo teórico, generalmente, en las instituciones educativas,

sobresale, en las formas de relacionarse, el individualismo (Fullan, 2001). Ante esta cultura individualista, existen efectos nocivos, a saber: recaen sobre el docente todas las demandas que se le hacen al sistema educativo; y empobrece las posibilidades de desarrollo profesional de los docentes y de aprendizaje de los estudiantes.

El desarrollo profesional docente no es un fenómeno que se produce en aislamiento, sino que se da en tanto que un docente forma parte de una comunidad y de una red profesional en la que se ofrecen respuestas y se involucran en diferentes proyectos y construyendo un repertorio compartido. Como miembro participante de una colectividad de profesionales, ha de estar listo para compartir conocimiento, perfeccionar su práctica, construir redes de trabajo eficaces y lograr obtener una respuesta a sus necesidades e intereses (Wenger, 2000).

A modo de generar posibilidades para el desarrollo y la mejora profesional, la gestión institucional debería promover mecanismos que apunten a atender y brindar aportes continuos a los desafíos reales que los docentes deben resolver en la cotidianeidad.

A partir de las observaciones realizadas en las cuatro coordinaciones del caso, se infiere que existe un intento, un esfuerzo por promover de alguna manera instancias que conlleven en su implementación cierta forma de desarrollo profesional. Se proponen charlas dadas por especialistas u otros docentes, pero estas, al final, se quedan en el nivel informativo.

La relevancia de ciertos temas, como lo son aquellos referidos a la ética profesional o a la prevención del abuso infantil, incluso temáticas más técnicas, tales como las de recursos para los aprendizajes, ya aparecían visibles en la Tabla 1 «Temas tratados» incluida en el apartado de Aprendizaje social.

No obstante, en la Tabla 2 «Participación e involucramiento» se puede observar el carácter informativo de dichos temas y la poca o nula intervención activa de los participantes para generar puntos de encuentro, tomar decisiones, aunar criterios, proponer acciones, entre otros, que conlleven a un desarrollo profesional determinado traducido en mejoras de prácticas directamente relacionadas con las temáticas tratadas.

Nótese, por ejemplo, que en tres de las cuatro coordinaciones observadas la participación de los y las docentes presentes fue principalmente de escucha pasiva. Las intervenciones se producen, pero no durante el desarrollo de toda la coordinación, sino en algunas instancias particulares, sea buscando aclaración, sea compartiendo ideas, empero

siempre a requerimiento.

En el caso del involucramiento, se infiere que el cuerpo docente es propicio a involucrarse si la situación lo requiere o si la propuesta es llamativa e interesante como en los casos de las coordinaciones tres y cuatro. Una vez más, de estos datos se desprende que la gestión de los espacios, para crear en ellos momentos frecuentes de intercambio, de aprendizaje y de proposiciones, es un aspecto muy significativo y que no debe ser librado al azar, sino planificado consciente y sistemáticamente.

Tabla 3: Participación e involucramiento.

	Coord. 1	Coord. 2	Coord. 3	Coord. 4
Participación-intervenciones	<p>— Solo escucha pasiva.</p> <p>— Escucha con intervenciones de respuestas a preguntas realizadas por la presentadora.</p>	<p>— Los talleristas realizan alguna pregunta para sondear el conocimiento previo. Algunos docentes intervienen preguntando para recibir aclaración.</p> <p>— Muchos docentes (no todos) participan exponiendo ideas y brindando sugerencias.</p>	<p>— Escucha pasiva.</p> <p>— Observación pasiva con emisión de algunos comentarios y elogios. Un docente formula una pregunta aclaratoria.</p> <p>— Participación activa de los docentes en grupos pequeños. Intervención de voceros de cada grupo.</p>	<p>— Escucha pasiva.</p> <p>— Docentes agrupados por áreas participan brindando ideas y sugiriendo temas de interés personal y colectivo.</p>

Involucramiento	— Docentes permanecen en escucha pasiva, se involucran solo a requerimiento. No hay participación espontánea.	— Se ve a los docentes interesados por el tema, pero la participación es básicamente de escucha pasiva. — Los docentes se apropian de esta instancia y trabajan activamente discutiendo y proponiendo. No se involucran el 100 % de los participantes.	— Los docentes se involucran activamente solo en el caso de la propuesta del mentor de Red Global de Aprendizajes.	— Todos los docentes dentro de cada área se involucran brindando su opinión acerca de temas propuestos por colegas o por ellos mismos.
-----------------	---	---	--	--

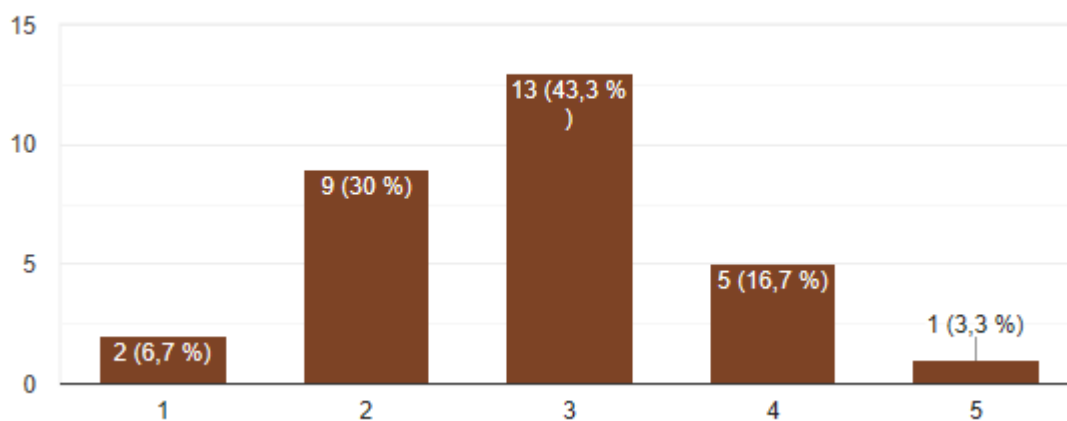
Elaboración propia. Fuente: Instrumento de observación.

Cuando se interroga al cuerpo docente respecto del desarrollo profesional, las respuestas obtenidas permiten advertir que esta es una cara que presenta falencias. El crecimiento de los profesionales es un aspecto de las coordinaciones docentes actuales que necesita ser contemplado más detenidamente por la gestión institucional y por todos los participantes de los espacios de encuentro para que estos realmente sean instancias que promuevan la profesionalización y la mejora o fortalecimiento de las prácticas de los profesores y las profesoras.

Dicha profesionalización y mejora de las prácticas implican, por un lado, un diálogo fluido acerca de la situación docente actual y sus desafíos, es decir, cómo se ven el profesor y la profesora a sí mismos y de qué manera los ve la sociedad, qué retos encuentran para provocar los aprendizajes deseados en sus estudiantes. Por otro lado, ser capaces de diseñar actividades

y materiales de uso pedagógico, congruentes con los objetivos de producir aprendizajes más profundos y mayor entendimiento del mundo que rodea al estudiantado que concurre al centro.

Ante la pregunta de si los espacios de coordinación son instancias donde se dialoga acerca de la situación docente y de los desafíos que se enfrentan dentro del contexto educativo actual, se obtienen respuestas que demuestran que la percepción profesional en este sentido es que solo ocasionalmente se produce tal tipo de diálogos. 43,3 % de las personas encuestadas responden que a veces se dialoga y otro 30 % de contestaciones se inclinan a que casi nunca se dialoga respecto del desarrollo profesional.



Leyenda: Y= cantidad de docentes; X= 1, nunca; 2, casi nunca; 3, a veces; 4, casi siempre; 5, siempre.

Gráfico 7: Diálogo situacional.

Elaboración propia. Fuente: Google Forms.

Es notable ver cómo la percepción docente en lo que tiene que ver con una cultura dialógica en torno al desarrollo profesional se inclina hacia el lado izquierdo de la gráfica, lo cual representa la escasa existencia del diálogo. Nótese que los docentes que opinan que nunca se dialoga acerca de temas relacionados con el desarrollo profesional duplican a aquellos que piensan que siempre ocurre este tipo de diálogos.

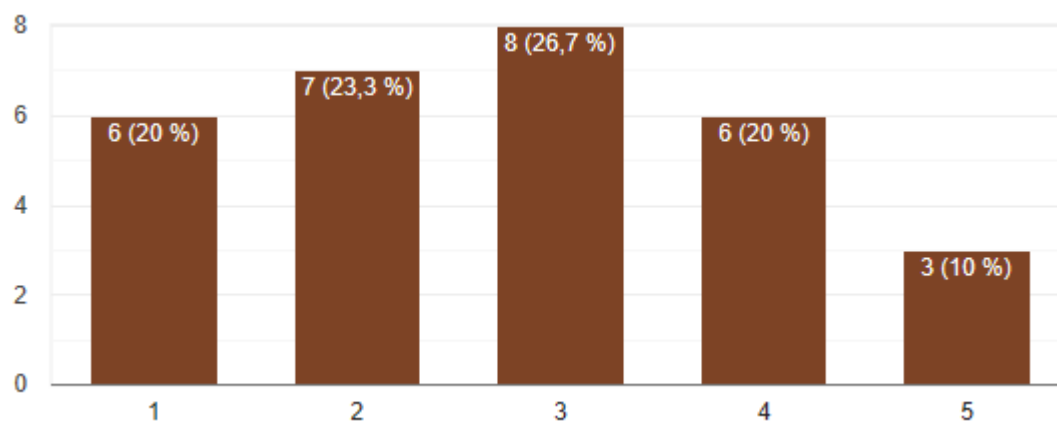
La referente entrevistada 3 identificaba este diálogo incluso con el bienestar docente. En una comunidad en la que se produce este tipo de diálogos, los y las docentes se sienten mucho más a gusto, apropiados y dueños del proyecto institucional y donde cualquier iniciativa

se «llenaba de voluntarios» (E. 3).

También el referente entrevistado 2 hace mención a esta asociación. En una CPA, donde el intercambio y reflexión acerca de los desafíos que se enfrentan en el contexto actual, a través de un diálogo fluido y respetuoso, el y la docente «tiene más interés por desarrollarse profesionalmente, por tener una formación permanente, por reciclarse, por obtener nuevos aprendizajes. Esto hace que, al aprender, pues entienda que tiene mucho más por aprender y que al final es un ciclo» (E. 2).

Desde el diálogo situacional, desde el análisis de los resultados que se obtienen y desde un trabajo sostenido y sistematizado acerca de cómo mejorar las prácticas y los aprendizajes, se obtiene como efecto paralelo la mejora de las acciones profesionales de los docentes.

Ante la pregunta de si se crean actividades y materiales que mejoren la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes, la inclinación de las respuestas de carácter negativo o inexistente es aún mayor.



Legenda: Y= cantidad de docentes; X= 1, nunca; 2, casi nunca; 3, a veces; 4, casi siempre; 5, siempre.

Gráfico 8: Creación de materiales.

Elaboración propia. Fuente: Google Forms.

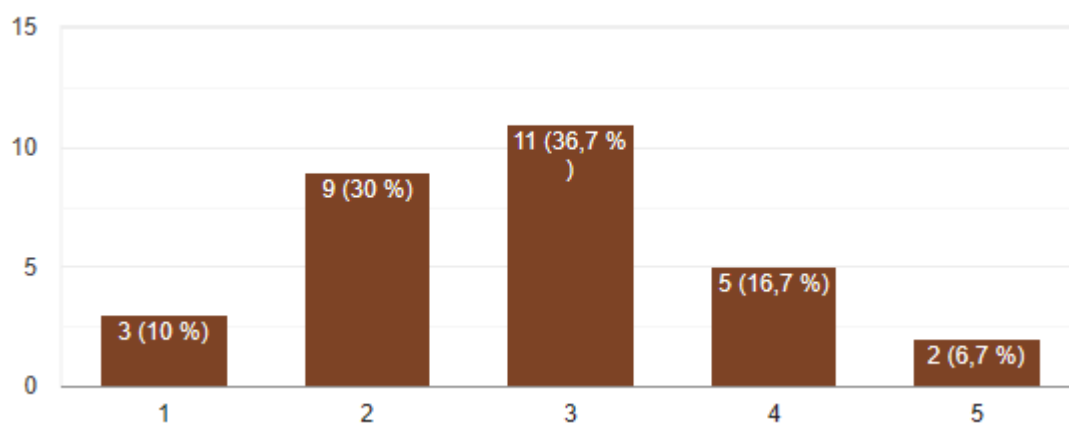
Desde la perspectiva de las CPA, cuando los y las docentes están involucrados activamente en la interpretación del contexto situacional y los desafíos cotidianos, son capaces

de generar materiales con el objetivo específico de mejorar la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. En la gráfica 8 se puede observar que el 26,7 % de las personas encuestadas piensan que a veces se crean materiales o actividades para la enseñanza y la evaluación, seguido de un 23,3 % y 20 % que cree que casi nunca y nunca, respectivamente. No obstante, en esta gráfica también se pueden advertir respuestas de carácter más esperanzadoras en las que un 20 % piensa que casi siempre se crean materiales y el 10 % restante piensa que siempre se crean actividades y materiales.

Si bien la interrogante está centrada en los espacios de coordinación institucionalizados, esta variante en la respuesta puede estar dada a una interpretación más individual que colectiva de la pregunta. Es decir, que el profesorado pudo haber entendido que la cuestión se refería a su labor personal como docente planificador de sus clases, en lo cual ha de diseñar actividades y formas de evaluar a sus estudiantes. Otra posible variable podría ser el hecho de crear instancias de encuentros no asignados formalmente que los docentes producen para atender emergentes y llevar adelante proyectos por asignatura o por nivel.

Todo desarrollo profesional lleva consigo la toma de decisiones y la asunción de desafíos al incorporar técnicas e ideas nuevas con el fin de mejorar las prácticas existentes.

Ante la pregunta de si se asumen desafíos al incorporar técnicas e ideas nuevas para mejorar las prácticas, las personas encuestadas mantienen la inclinación de respuestas en las que se lee la falencia de este aspecto. 36,7 % de los docentes encuestados responden que a veces se asumen los desafíos de incorporar nuevas ideas y técnicas; 30 % indican que casi nunca se asumen desafíos en la incorporación de técnicas e ideas nuevas.



Legenda: Y= cantidad de docentes; X= 1, nunca; 2, casi nunca; 3, a veces; 4, casi siempre; 5, siempre.

Gráfico 9: Asumir desafíos.

Elaboración propia. Fuente: Google Forms.

Una de las cualidades de toda CPA es que en ellas se construye una cultura de compartir, crear, desarrollar, que genera un clima institucional en el que el profesorado se siente bien, a gusto, que forma parte. En una CPA, el vínculo con el desarrollo profesional y los aprendizajes es notorio. En las palabras del entrevistado 2 queda expresado de la siguiente manera:

Cuando un docente está en una situación que puede calificar de bienestar laboral, se encuentra cómodo, está lo más alejado posible de ese estado de *burnout*, también tiene más interés por desarrollarse profesionalmente, por tener una formación permanente, por reciclarse, por obtener nuevos aprendizajes, y esto hace que al aprender pues entienda que tiene mucho más por aprender y que al final es un ciclo (E. 2).

La gestión institucional desempeña un papel fundamental para determinar o posibilitar espacios de intercambio. Una coordinación de centro, de sala o por nivel implica distintos rangos de acción y por consiguiente diferentes niveles de interacción (E. 1).

Conocer los recursos humanos con los que se cuenta también es vital. «Docentes con formación paralela deberían volcarla dentro de los espacios de coordinación para que se produzca ese intercambio» (E. 1). Así mismo, a personas ajenas a la institución «traerlas para que eso sirva como insumo» (E. 1). Sin embargo, en este caso sería necesaria una «readaptación porque cada comunidad es única» (E. 1).

Habiéndose presentado estos datos, se aprecia una permanencia de esa cultura individualista dentro de la institución en cuestión: las oportunidades que se generan, para dialogar acerca de la función docente en el contexto institucional y sus desafíos de que a partir de ahí se puedan crear instrumentos e incorporar técnicas y prácticas que den mejores respuestas a las necesidades, son muy escasas; tales aspectos, entonces, quedan relegados a lo que cada uno hace de manera particular. La contemplación del desarrollo profesional no está ausente. Sin embargo, este es un aspecto que ha de ser tratado con mayor diligencia si lo que se quiere es lograr que los espacios de encuentro profesional —las coordinaciones docentes— sean momentos de acercamiento que promuevan el crecimiento de los y las profesionales y, por consiguiente, la mejora de las acciones educativas, las evaluaciones y los aprendizajes del

estudiantado. Se valora la gestión de propuestas temáticas pertinentes a la profesión docente y a los problemas que aborda hoy en día, pero se necesita ahondar en estrategias que gestionen mecanismos que permitan pasar de lo informativo a la construcción de saberes y efectuar esto de forma sistemática y sostenida en el tiempo, con el fin de que el desarrollo profesional sea parte de la cultura institucional.

3.4 Reflexión sobre las prácticas

La reflexión sobre las prácticas del profesorado facilita la explicitación y la toma de conciencia y si, además, cuentan con respaldo institucional, puede fomentar la reformulación de concepciones inadecuadas y una relación entre la teoría y práctica docente más coherente (Pacheco, 2013).

Al analizar esta categoría a la luz de las tres fuentes de datos de este estudio, se constata que, si bien como ocurre con las otras categorías, la reflexión sobre las prácticas está presente, tal presencia no es suficiente si lo que se quiere lograr es un espacio de coordinación integrado por un cuerpo docente reflexivo, crítico, coherente.

Las observaciones realizadas en las cuatro sesiones de coordinación de centro en la institución de estudio constatan que solo en el caso de la coordinación número tres se aprecia una aproximación a la reflexión sobre las prácticas y esta no estuvo presente durante todo el período del encuentro, sino únicamente mientras se efectuó la propuesta de taller.

Tabla 4: Coordinación 3.

	Coord. 3
Tema tratado	— 18:50: avisos de carácter general. — 19:10: presentación de recursos para el aprendizaje. — 19:50: taller de Red Global de Aprendizajes.
Quién precede la coordinación	— Directora suplente. — Estudiantes practicantes de profesorado del CERP.

	— Mentor para la zona de Red Global de Aprendizajes.
Participación-intervenciones	— Escucha pasiva. — Observación pasiva con emisión de algunos comentarios y elogios. Un docente formula una pregunta aclaratoria. — participación activa de los docentes en grupos pequeños. Intervención de voceros de cada grupo.
Involucramiento	— Los docentes se involucran activamente solo en el caso de la propuesta del mentor de Red Global de Aprendizajes.
Decisiones-acuerdos	— No se toman decisiones ni se llegan a acuerdos.
Manejo del tiempo	— Los docentes comentan que el tiempo asignado al taller de RGA no fue suficiente y que la jornada estuvo mal planificada por parte de la gestión.
Emergentes	— No se registran emergentes.

Elaboración propia. Fuente: Instrumento de observación.

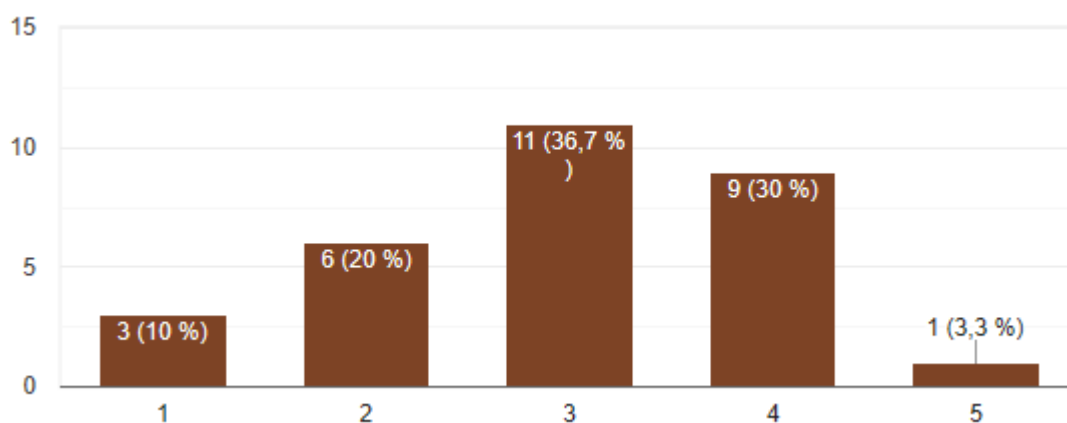
Este taller, a cargo del mentor de Red Global de Aprendizajes asignado al departamento, proponía un momento para la reflexión. No obstante, tal momento de reflexión no estuvo dirigido hacia las prácticas educativas en general, sino más bien a la reflexión acerca de la práctica realizada a fin de concluir con la consigna asignada.

Nótese además, que, si bien en esta coordinación se contó con la participación activa de otros actores, como es el caso de los estudiantes de profesorado, esa contribución estuvo sujeta a la exposición de una experiencia dada con un recurso didáctico determinado, no a la reflexión acerca de por qué usar esos recursos, con qué objetivos y cuáles fueron sus efectos sobre la práctica de aprendizaje del estudiantado.

Sin embargo, es el proceso de reflexión metacognitivo el que se busca fortalecer en una comunidad profesional integrada por docentes interesados en el crecimiento, fortalecimiento y desarrollo de cada uno de los miembros y también de la colectividad en su conjunto. Esto es a fin de reconocer aquellos puntos sobre los que es necesario actuar, para promover mejores prácticas que conlleven niveles superiores de aprendizaje del estudiantado.

Conocer el contexto educativo al cual la comunidad pertenece es elemental. Al hablar del contexto educativo en este trabajo, se habla de la configuración descrita por Bolívar (2010) en la que el autor distingue entre contexto interno y contexto externo. En el primero, menciona un conjunto de características entre las que se puede identificar la composición social y cultural del alumnado, el profesorado individualmente considerado (creencias educativas, conocimiento, habilidades), las relaciones de colaboración e interdependencia. En el segundo, que condiciona el primero, incluye desde la comunidad escolar a las acciones de políticas educativas.

En su práctica docente, el profesor y la profesora toman contacto con la realidad educativa y crean conciencia de los múltiples factores que impone el entorno en el que tiene lugar la enseñanza al trabajo del cuerpo de docentes. Ante esta verdad, la pregunta de si se trabaja colaborativamente para entender mejor el ambiente educacional actual arroja las siguientes respuestas de los encuestados: el 36,7 % declaran que a veces se trabaja colaborativamente en entender el contexto, mientras que el 30 % indican que casi siempre se trabaja en este aspecto.

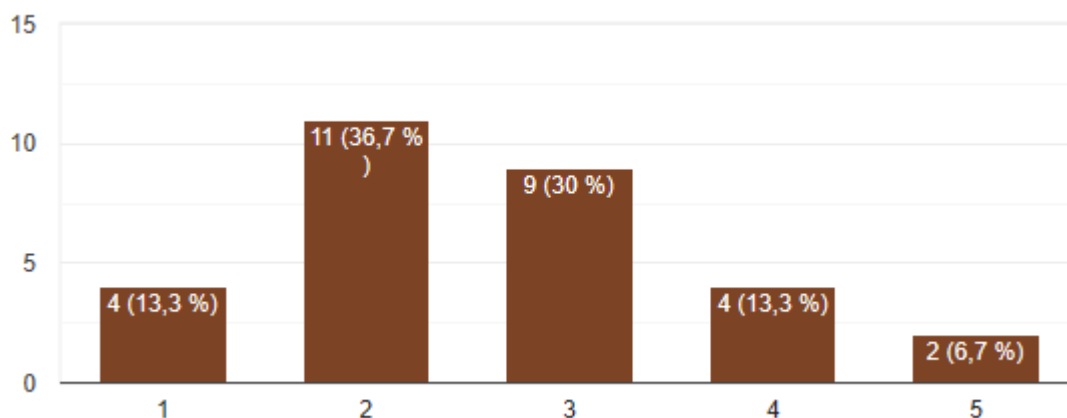


Leyenda: Y= cantidad de docentes; X= 1, nunca; 2, casi nunca; 3, a veces; 4, casi siempre; 5, siempre.

Gráfico 10: Contexto educativo.

Elaboración propia. Fuente: Google Forms.

La pregunta ¿se comparten prácticas y se reflexiona acerca de los métodos de enseñanza? emite una inclinación de respuestas de carácter negativo en la escala, marcando una clara falencia en este sentido. 36,7 % indican que casi nunca se comparten prácticas y/o reflexiones acerca de los métodos. 30 % piensan que a veces se comparten y un fuerte 13,3 % creen que, por otro lado, nunca se comparten estas prácticas o reflexiones.

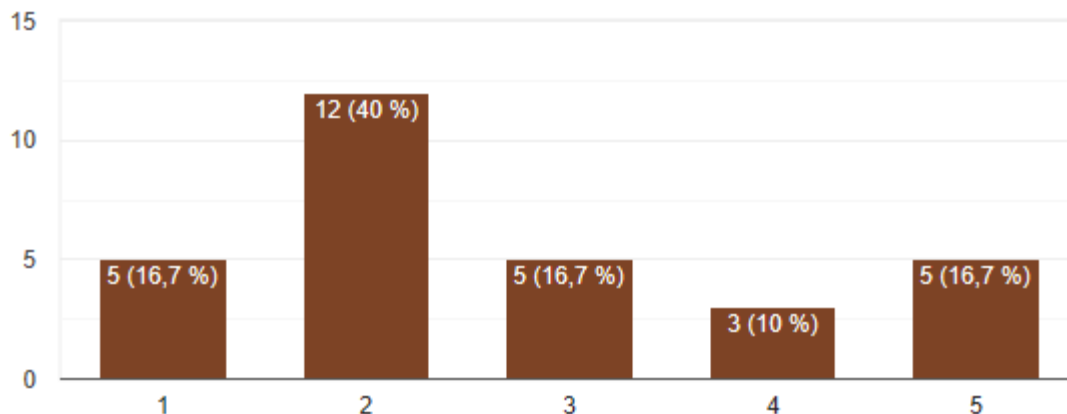


Leyenda: Y= cantidad de docentes; X= 1, nunca; 2, casi nunca; 3, a veces; 4, casi siempre; 5, siempre.

Gráfico 11: Prácticas y reflexiones.

Elaboración propia. Fuente: Google Forms.

La pregunta final correspondiente a la reflexión acerca de las prácticas en esta encuesta versaba sobre si se prioriza el tiempo en el desarrollo de estrategias para ayudar a los estudiantes a aprender más. El 40 % de las contestaciones de los encuestados resaltan que casi nunca se prioriza el tiempo con tal finalidad. El resto de las respuestas se dividen por toda la escala de posibilidades.



Leyenda: Y= cantidad de docentes; X= 1, nunca; 2, casi nunca; 3, a veces; 4, casi siempre; 5, siempre.

Gráfico 12: Priorización del tiempo.

Elaboración propia. Fuente: Google Forms.

El grupo de docentes encuestados ha mantenido una inclinación en sus respuestas que indica la necesidad de abordar el tema de la reflexión sobre las prácticas de manera tal que no solo se trabaje en relación al reconocimiento y entendimiento del contexto educativo en el cual se trabaja, sino que también se prioricen los recursos disponibles (humanos y tiempo) para profundizar en metodologías de enseñanza y estrategias de práctica que ayuden al estudiantado en el logro de mejores niveles de aprendizajes.

Analizando la información recabada mediante las entrevistas y en lo que tiene relación con la reflexión sobre las prácticas, se infiere que —de acuerdo con la experiencia de los entrevistados— son tres los aspectos claves que se relacionan con ella. Para que el proceso de introspección, intercambio y producción, que contribuye a asignar a los espacios de coordinación un nuevo sentido y al cuerpo docente oportunidades para que el perfeccionamiento profesional se produzca, los elementos a considerar son:

1. interés;
2. rol moderador;
3. vínculos.

Autores como Hipp y Huffman (2010) mencionan la existencia de dimensiones de las CPA que dejan entrever estos aspectos mencionados dentro de sus componentes. La dimensión de la visión y los valores compartidos donde el profesorado comparte visiones para mejorar la

institución y los valores guían las prácticas docentes pueden generar un alto nivel de involucramiento y por ende de interés. La órbita de liderazgo compartido en la que el equipo de dirección distribuye el poder y la toma de decisiones, así como promover el liderazgo entre el profesorado, oficia la vital función de moderador distribuyendo y moviendo el centro de atención a diferentes sectores del colectivo docente.

4.4.1 Interés.

Interés y motivación no son sinónimos, pero estos conceptos van de la mano. Poseer un alto nivel de interés determina la predisposición adecuada para actividades profesionales, el involucramiento de los actores y el resultado que de ellas se obtenga.

Ya hace más de medio siglo, autores como Andrew y Willey (1958) propusieron algunos principios para las coordinaciones dentro de los cuales tomar en cuenta los intereses y la composición del personal resulta un principio básico para lograr una eficiente coordinación. También Kelsey y Hearne (1963) visualizaban al interés en un objetivo común o resultado final, como un principio regulatorio de las coordinaciones.

Según la experiencia del entrevistado 2, el interés de los participantes ha sido el motor de la comunidad de práctica y todo lo que ha ocurrido en ella fue mediado y determinado por el interés de los involucrados.

En los momentos en los que los participantes han mostrado interés y se han implicado, la comunidad ha profundizado en los debates, ha abordado temas diversos, ha generado conocimiento. En los momentos en los que los participantes perdían el interés, la comunidad quedaba casi sin uso (E. 2).

Aparece el interés, entonces, como directamente proporcional a la profundidad y calidad de los debates, los intercambios y las producciones de conocimiento que los docentes efectuaban. El interés es algo muy difícil, sino imposible, de mantener constante. Queda registrado en las palabras del entrevistado 2 que a veces se perdía. Pero es un elemento que debe ser considerado por la gestión del centro educativo: mantener, en la medida de lo posible, el umbral del interés elevado.

Así mismo, el interés surge de los docentes cuando se les da la oportunidad de enfocarse en sus propias experiencias, necesidades y temas que han de afrontar en la cotidianidad. «Ese

es un axioma principal que lo condiciona todo, ya que la participación es libre y voluntaria» (E. 2).

4.4.2 Rol moderador.

El moderador ejerce un papel directivo y su rol se va a centrar en canalizar las potencialidades del grupo. De acuerdo con Sánchez (2015), la moderación supone partir siempre de la realidad, experiencia y conocimiento de los participantes, crear un espacio de reflexión y análisis grupal y desarrollar propuestas de mejora.

Para lograrlo, se incorporan acciones determinadas que incluyen impulsar el trabajo grupal, distribuir tareas y controlar el tiempo, motivar y guiar al grupo, influir positivamente y mediar en los debates o discusiones.

Lejos de imponer su perspectiva, el moderador coopera, orienta, ayuda a entender los diferentes puntos de vista en una búsqueda de elementos comunes. Algunas competencias necesarias, a fin de alcanzar esto, son las habilidades en la comunicación, análisis, empatía y espíritu crítico para moderar el intercambio de los participantes y sus relaciones y gestionar el tiempo en función de los objetivos y del proceso (Sánchez, 2015).

En una comunidad de participación «libre y voluntaria» (E. 2), como en el caso de la colectividad de la experiencia del entrevistado 2, el papel del moderador es un rol muy significativo, pero que no es asumido por alguien en particular, «nadie se autodenomina moderador» (E. 2).

Normalmente, las personas que más participan son las que más moderan y también [...] de vez en cuando se encargan de recordar dónde está el debate, cuáles son las últimas conclusiones a las que se han llegado y se encargan un poco de resumir aquello que se ha dicho, para las personas que se reincorporan o que se incorporan más tarde y no se quieren leer todo (E. 2).

Parte de su función es la de animar a la gente a participar: «venga que esto está muy parado [...], venga que vamos a comentar, que lleváis tiempo sin comentar nada. Yo abriría nuevos hilos de discusión para ver si por ahí conseguía captar la atención de los que no participaban» (E. 2).

4.4.3 Vínculos.

Se desprende de lo antes dicho, y lo confirma con sus palabras la entrevistada 1, que las relaciones vinculares son importantes pues animan u obstaculizan el intercambio, dan vida o inhiben un ambiente propicio para la reflexión: «[...] la relación vincular y el compromiso, las dos cosas me parecen influyentes» (E. 1).

[...] Dentro de esos cien docentes que somos, voy a tener docentes muy experimentados, por un lado y, por el otro, practicantes, y en este encuentro pueden también enriquecerse porque el que tenga más experiencia no quiere decir que va a generar un espacio de coordinación más productivo (E. 1).

Ante esta declaración, y como ya había sido expresado antes por la entrevistada, la relación vincular es medular. En cada centro los equipos docentes tienen particularidades que los hacen diferentes, únicos y que a veces esas características son justamente las que los vuelven exitosos, abiertos al cambio o, por el contrario, cerrados, endogámicos y con tendencia al fracaso.

Los y las docentes aprenden a partir del relacionamiento y el intercambio entre colegas. La colaboración se convierte en un elemento de imprescindible valor para el fomento de prácticas reflexivas que promuevan el desarrollo profesional del colectivo.

La interacción vincular es, entonces, un hecho inherente a la profesión. Ha de estar orientada a la eficacia, con el fin de obtener el máximo consenso posible y responsabilidades que conllevan las decisiones que se toman (Duran, Oller y Huguet, 2018).

Para estos autores, la interacción vincular es un intercambio directo entre como mínimo dos iguales, donde la opinión de cada uno tiene el mismo valor. La institución educativa es la que propicia esta interacción, y de manera compartida toman decisiones dirigidas al logro de un objetivo común.

Se generan dinámicas complejas a través de los vínculos. Para el equipo gestor de la institución, que también construye conexiones entre sí, es fundamental conocer, aplicar e incluso diseñar estrategias de manejo y fomento de lazos saludables hacia el quehacer educativo de la institución y el desarrollo profesional de la comunidad.

A modo de cierre de este capítulo, se enumeran los principales hallazgos en torno a las categorías conceptuales para el análisis. Conformar una comunidad educativa en clave de CPA, implica considerar aspectos tales como el respeto, el manejo eficiente del tiempo, canales de comunicación institucional abiertos y planificados, autonomía magisterial y compromiso profesional. Se pudo comprobar que, aunque en las coordinaciones se toman decisiones, las oportunidades para que esto ocurra de manera eficaz y sistematizada en relación al tiempo resultan escasas. Es así que se pudo apreciar, entonces, que se cuenta con muy poca autonomía. Si lo que se pretende es adoptar una concepción de CPA, el cuerpo docente ha de demostrar un mayor nivel de involucramiento y apropiación.

Respecto a la categoría de aprendizaje social, característica de las CPA que incluye el encuentro, el intercambio, el apoyo y la confianza entre pares, se vio que estos legitiman la conformación de una sociedad que aprende. Sin embargo, en las coordinaciones docentes, el investigador detectó que los espacios dan poco lugar a las oportunidades para que el aprendizaje social, tan esperado en estas comunidades de docencia profesional, se pueda producir.

En lo que a desarrollo profesional se refiere, la gestión de propuestas temáticas pertinentes a la profesión docente y a los problemas que aborda hoy en día es una cuestión a valorar. No obstante, para poder incorporar los beneficios que el modelo de CPA tiene para ofrecer al respecto, se necesita ahondar en estrategias que gestionen mecanismos que promuevan el pasaje de lo informativo a la construcción de saberes y efectuar esto de forma sistemática y sostenida en el tiempo. Es así que el desarrollo profesional estaría convirtiéndose en parte de la cultura institucional.

Considerando la categoría conceptual de reflexión metacognitiva sobre las prácticas que se busca fortalecer en una comunidad profesional de aprendizaje integrada por docentes interesados en el crecimiento, fortalecimiento y desarrollo de cada uno de los miembros y también de la colectividad en su conjunto, se pudo constatar que existen factores influyentes que se relacionan con este concepto. Uno de esos factores es el interés como medidor del involucramiento y motivación para la participación. Se apreció que esto es mediado en gran manera por el rol de moderador que cumple uno o más de un docente, así como los vínculos horizontales y verticales que se construyen con las interacciones sociales que se producen.

El investigador también pudo constatar que los elementos mencionados y analizados en

este capítulo corresponden al equipo de dirección de la institución como equipo gestor de estos espacios de coordinación. No obstante, también atañe al cuerpo docente todo, como pieza fundamental de una maquinaria institucional de la que es parte y cuyas acciones tienen efectos en el estudiantado, pero también sobre sí mismo.

Capítulo 4 - Conclusiones y recomendaciones

Según se definía en el apartado del problema de investigación, esta tesis planteó el desafío de descubrir la necesidad de asumir los principios planteados por las CPA para la conformación de los espacios de coordinación en los estudios secundarios. Tales principios, como los son el liderazgo distribuido, el trabajo colaborativo, el desarrollo profesional, la investigación-acción, la reflexión sobre las prácticas, entre otros, puede potenciar los espacios de coordinación docente, asignándoles el valor de espacios de desarrollo profesional y de mejoras de los aprendizajes. Retomando el objetivo general y las preguntas referentes a los objetivos específicos, que guiaron la implementación de este trabajo, se intentará dar respuesta a cada una de ellas.

El principal objetivo que se propuso analizar el espacio de coordinación docente bajo la mirada de la concepción de Comunidades Profesionales de Aprendizaje fue plenamente alcanzado. Las puertas de la institución liceal fueron abiertas para poder llevar adelante el estudio de caso que analizaba los espacios de coordinación docente que allí tenían lugar semanalmente, como lo establecen las reglamentaciones vigentes. Este trabajo contempló elementos medulares del concepto de CPA, que en contacto con el concepto de coordinación docente que se maneja puede producir beneficios en el desarrollo profesional de los y las docentes y en la mejora de los aprendizajes.

Las características más importantes de los espacios de coordinación son que estos buscan promover el trabajo colectivo, el aprendizaje académico y la profesionalización de los y las docentes. Para lograrlo, evoca a la reflexión, diseño, implementación y evaluación de diferentes prácticas, técnicas y proyectos. Según esta concepción, esto se logra mediante un liderazgo pedagógico fuerte en un ambiente de respeto, confianza y confidencialidad.

El concepto de CPA que se manejó en esta tesis va un paso más allá de lo que propone la coordinación concerniente al trabajo colaborativo, al aprendizaje académico que promueva el desarrollo profesional y a un protagonismo activo y autónomo.

Al concepto de trabajo colaborativo del espacio de coordinación, la alternativa de CPA proyecta una cultura de colaboración, es decir, no únicamente trabajar juntos en pos de un objetivo, sino una vida institucional colaborativa en todas sus dimensiones. Esto implica, a

modo de ejemplo, personas trabajando en paralelo, compartiendo abiertamente información, experiencias y conocimientos. De esta manera, cuando se produzca la movilidad docente, ese conocimiento no se pierde pues es compartido por todos y es fácilmente transmitido a un miembro nuevo, haciendo posible que la calidad del servicio educativo que se brinda pueda mantenerse lo más alto posible.

La propuesta al aprendizaje académico de la coordinación es el aprendizaje social en la concepción abordada de CPA, en la que se logra la construcción de conocimiento a partir de un entramado de compartir experiencias e historias de vida institucional y personal. El aprendizaje académico demanda un esfuerzo intelectual consciente y sostenido. El aprendizaje social, se da de manera más natural y fluida entre los participantes de la CPA, al producirse de forma indirecta por la observación y el intercambio de experiencias.

Liderazgo distribuido es lo que se propone en una CPA en lugar de solo liderazgo pedagógico. Por lo tanto, de este modo se logra alcanzar un protagonismo activo con posibilidades de toma de decisiones y una organización no solamente jerárquica, pero que, a su vez, incluya una tendencia horizontal entre los actores mayormente involucrados del colectivo.

Intentando dar respuesta a la pregunta acerca de las fortalezas y debilidades de los espacios de coordinación docente en el contexto actual, la información y los datos expuestos sugieren que las coordinaciones docentes son instancias de encuentro profesional muy importantes, en los que se descubren fortalezas y debilidades. Dentro de las fortalezas se destaca la sistematización del espacio que establece la regularidad de una reunión semanal. También, se pudo observar, y los actores confirmaron lo observado mediante sus respuestas, que en este espacio de coordinación existe el respeto, la confianza y se da lugar a la reflexión y al trabajo colaborativo. Como debilidad, se constata que en el caso de adoptar la concepción de una CPA, la reflexión y el trabajo colaborativo —en un entorno de construcción permanente de respeto y confianza— han de producirse con mayor planificación, continuidad e intencionalidad.

La gestión centrada en el equipo de dirección (una o dos personas liderando) y no distribuida en diferentes equipos pedagógicos constituye una debilidad, pues quita libertad de acción y de toma de decisiones y resta protagonismo a los participantes que son centro y objeto del espacio de coordinación, y cuyo empoderamiento podría redundar en desarrollo

profesional, mejora institucional y aumento de los aprendizajes estudiantiles.

La no apropiación de estos encuentros por parte del cuerpo docente participante conforma otra debilidad, en el sentido de que hace posible que lo descrito anteriormente se arraigue en la cultura institucional sin generar posibilidades para el cambio. Los datos argumentan a favor de la promoción de un liderazgo distribuido y compartido en equipos pedagógicos, pero paralelamente se argumenta que para que esto sea posible y sostenido en el tiempo estos equipos pedagógicos han de estar integrados por docentes comprometidos y apropiados con la institución y con su profesión.

La respuesta respecto de la relación de los integrantes de la comunidad con el saber académico y el desarrollo profesional nos enseña que en estos espacios se encuentran los más prominentes factores de una Comunidad Profesional de Aprendizaje. No obstante, se hallan abordados de forma casual, superflua, provocando que la vinculación de los miembros de la colectividad educativa con el saber académico y el desarrollo profesional sea una relación entre paréntesis, que arroja escasos o casi nulos resultados a favor de la profesionalización docente y del aumento de los aprendizajes. La senda hacia la mejora y el desarrollo profesional propuesto por el modelo de Secundaria de coordinaciones docentes es un camino totalmente congruente con el proyectado por el modelo de CPA. En ambos casos, este camino consiste en desarrollar una cultura de trabajo colaborativo basada en el respeto, la confianza y la confidencialidad, en la que se reflexione acerca de las necesidades especiales que se afrontan como desafío cotidiano para determinar estrategias a aplicar de manera conjunta, a evaluarlas y a hacerse cargo de los resultados. Revertir esta situación implica una apropiación del espacio y un mayor compromiso adoptado por todos los y las integrantes del colectivo docente. Esto incluye al equipo de dirección que, como equipo de gestión, ha de impulsar una propuesta de trabajo clara y una hoja de ruta precisa que admita paulatinamente la incorporación de otras ideas provenientes del cuerpo docente. Se desplaza así el centro de poder y se distribuye sobre aquellos que progresivamente adoptan la visión de cultura colaborativa.

Finalmente, dando respuesta a la interrogante acerca de las potencialidades que tiene el asumir la concepción de CPA como herramienta de resignificación de los espacios de coordinación, se percibe que es necesario perfeccionar estas instancias de encuentro para llegar a formar comunidades profesionales que aprendan de sí mismas. En ellas, las instituciones se configuran de forma diferente, ya que el trabajo colectivo y la colaboración entre los docentes son la clave a favor de la mejora de la práctica educativa. Tal hecho conlleva implícito una

transformación de la cultura. Este cambio se da de manera procesal y lenta: es una nueva forma de trabajar juntos en donde la reflexión crítica y constructiva de la práctica educativa produce aprendizaje que se pone en práctica progresivamente. El aprendizaje, sin embargo, no se da desde la intuición. Se necesita un marco teórico fundamentado y regulatorio que guíe en el proceso, para que las prácticas docentes sean mejores y el ambiente institucional se transforme en crítico, reflexivo y progresivo. El marco teórico y regulatorio, determinado por la reglamentación vigente que regula estos espacios institucionales (aunque conciso y poco explicativo) existe; por lo tanto, la recomendación consiste en comenzar, como en todo proyecto, de manera pequeña, con dos o tres objetivos en relación con el desarrollo de una verdadera comunidad profesional que aprende. Invertir sistemáticamente tiempo a lo largo del año lectivo a favor de la puesta en marcha del proyecto y no solo como un acto aislado. Aliarse con docentes o grupos de docentes que desde el principio compartan la idea y el compromiso para dar fuerza y motivar a otros a incorporarse. Producir, compartir, evaluar, registrar, modificar, entre otros.

La experiencia de muchos centros educativos de España y países angloparlantes, en los que se aplica la modalidad de CPA, registrados en la literatura académica, así como las experiencias registradas en los trabajos de investigación de los referentes citados en esta tesis, argumentan a favor de la conformación de CPA. La distancia para recorrer entre el modelo actual de coordinación docente al de CPA no es lejana. En el estudio se pudieron constatar aspectos similares entre un modelo y otro, recordando los más importantes, como por ejemplo el espacio para el encuentro, la propuesta de reflexión sobre las prácticas y el fomento del desarrollo profesional. Sin embargo, la distancia existe y ha de ser transitada si lo que se quiere es resignificar los encuentros profesionales actuales para que en ellos se produzcan los cambios que conlleven al desarrollo profesional y a la mejora de los aprendizajes anhelados por todo el sistema educativo de media.

Por todo lo expuesto en este trabajo, para que las instituciones de educación media contengan los espacios de reflexión crítica que todo el sistema educativo espera y que permitan avanzar hacia una educación de mayor calidad; para que la profesionalización docente permita transitar hacia innovaciones que dejen atrás estructuras tradicionales, es necesario que directivos y docentes se apropien de ellos.

El investigador arribó a la conclusión de que es altamente recomendable la adopción de la concepción de CPA a fin de asignar a los espacios de coordinación actuales un valor

agregado. En ellos, los y las docentes sienten que son verdaderamente parte, que sus reflexiones, acuerdos y proposiciones realmente hacen una diferencia a favor del desarrollo de sus experiencias de vida, tanto personales como profesionales y que ellas impactan positivamente en la vida y en el aprendizaje del estudiantado que concurre a la institución.

Bibliografía

- Andrew, Dean y Willey, De Verl (1958). *Administration and Organization of the Guidance Program*. Harper & Brothers Publisher, New York.
- Annenberg Institute for School Reform (AISR). (s.d.). *Professional learning communities: Professional development strategies that improve instruction*. Providence, RI: Author.
- ANEP-CODICEN (1996). *La Reforma de la Educación. Los planes de estudio y el cambio educativo. Seguimiento de la Experiencia Piloto del Ciclo Básico. Documentos IIIIV*. Montevideo: ANEP.
- ANEP-CODICEN-CEIP (2010). *Identidades y actualizaciones pedagógicas. Sistematización y documentación de experiencias educativas*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/plan-ceibal/identidades%20y%20actualizaciones%20pedagogicas.pdf>.
- Aparicio, José y Herrón, Mauricio (2006). ¿Cómo creen que aprenden los que estudian sobre el aprendizaje?: una mirada a las concepciones intuitivas sobre el aprendizaje de los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad del Norte (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (17), 27-59. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301702.pdf>.
- Aparicio, José y Pozo, Juan (2006). De fotógrafos a directores de orquesta: las metáforas desde las que los profesores conciben el aprendizaje. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M.E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 323-340). Barcelona: Graó.
- Boggino, Norberto y Rosekrans, Kristin (2004). *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Argentina: Homo Sapiens.
- Bolarín María, Moreno María y Porto, Mónica. (2013). Coordinación docente e interdisciplinariedad: análisis de su contribución a la adquisición de competencias docentes y discentes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 443-462. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2013.5584>
- Bolívar, Antonio. (2010). *Contexto de la Educación Secundaria. Estructura y organización actual*. En

F. Imbernón (coord.): Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria. Barcelona: Graó, pp. 35-59.

Bolívar, Antonio. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Bolívar Ruano, Ma. Rosel (2012a). La Cultura de Aprendizaje de las Organizaciones Educativas. Instrumentos de Diagnóstico y Evaluación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10 (1), 143-162.

Brown, John, Collins, Allan y Duguid, Paul (1989). Situated cognition and the culture of learning., (1), 32-42. Citado en: Escudero, Juan (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, n.o 10, 2009, 7-31

Bryman, Alan (1988). *Quantity and Quality in social research*. Unwin Hyman, Londres.

Campoy, Tomás y Gómez, Elda (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En: Pantoja, *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 273-300). Editorial Madrid EOS 2ª ed.

Chavarría, María (2011). La dicotomía cuantitativa / cualitativa: falsos dilemas en investigación social. *Actualidades en Psicología*, 1-35.

Conceptodefinicion.de, Redacción. (2019, julio 18). *Definición de Método Cuantitativo*. Recuperado de: <https://conceptodefinicion.de/metodo-cuantitativo/>.

Conceptodefinicion.de, Redacción. 2019, julio 19). *Definición de Método Cualitativo*. Recuperado de: <https://conceptodefinicion.de/metodo-cualitativo/>.

Consejo de Educación Secundaria (CES) (2010). *Circular Nro. 2973*. Montevideo, CES. Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/index.php/circulares-a-17-5-12/9162-circular-2973>.

Consejo de Educación Secundaria (CES) (2017). *Circular Nro. 3359*. Montevideo, CES. Disponible en: https://www.ces.edu.uy/files/REGLAMENTO_MARCO_REGULATORIO_NUEVO.pdf

DuFour, Richard, DuFour, Rebecca, Eaker, Robert y Many, Thomas (2010). *Learning by doing. A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

- Duran, David, Oller, Maite y Huguet, Teresa (Coords.). (2018, 21 de junio). *Docència compartida: Apreneatge docent entre iguals per a l'atenció a la diversitat* [Vídeo en catalán con subtítulos en español]. Bellaterra: GRAI (UAB)-ARMIF.
- Escudero, Juan Manuel (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31.
- Escudero, Juan Manuel (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. En M.T. González (coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis, 117-142.
- Fullan, Michael (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- García, Ferrando (1993). La encuesta. En: García, Ibáñez, y Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación* (pp. 141-170). Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Garet, Michael, Porter, Andrew, et al. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. Disponible en: <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gehlen, Arnold (1969). *Moral und Hypermoral, eine Pluralistische Ethik*, 5 Aufl, Wiesbaden, Aula – Verlag.
- Gill, John y Johnson, Phil (2010). *Research methods for managers*. SAGE Publications, Londres.
- Gimeno Sacristan, José y Pérez Gómez, Ánel (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, Andy (2003). Professional Learning Communities and performance training sects. The emerging apartheid of school improvement. En A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves y C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp.180–195). Londres: Routledge/Falmer.
- Hargreaves, Andy (2008). Leading professional learning communities. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining professional learning communities* (pp. 175-197). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Harris, Alma y Jones, Michelle (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>.
- Haynes, Stephen (1978). *Principles of behavioral assessment*. Nueva York: Gardner Press.
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2007). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hipp, Kristine y Huffman, Jane (2010). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowan & Littlefield.
- Jameson, Friedrich (1995). *Posmodernidad, la lógica cultural del capitalismo tardío*. Barcelona, Buenos Aires, México, Ediciones Paidós.
- Kelsey, L. y Hearne, C. (1963). *Cooperative Extension Work*. (2nd Edition) New York. Constock Publishing Associates, Ithaca.
- Krichesky, Gabriela J. (2013). *El desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje. Procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas*. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lee, Nick y Lings, Ian (2008). *Doing business research. A guide to theory and practice*. SAGE Publications Ltd. Londres.
- Lieberman, A. (1995). *The work of restructuring School: building from the ground up*. New York. Teachers College Press.
- Little, Judith (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), pp. 509- 535.
- López, Heriberto (1998). La Metodología de Encuesta (pp. 33-73). En: GALINDO, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Logman.
- López, Pablo y Gallegos, Verónica. (2014). Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia

colectiva en la satisfacción laboral de los docentes. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 163–178.

Disponible en: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100010>

- Lortie, Dan (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- McLaughlin, Milbrey. W.; Talbert, Joan. E. *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. Chicago, IL.: University of Chicago Press, 2001.
- Mertens, Donna (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Mitchell, Coral y Sackney, Larry (2000). *Profound improvement: building capacity for a learning community*. Lisse: Swets y Zeitlinger.
- Molina, Jose (2010). *Mixed Methods Research in Strategic Management: Impact and Applications. Organizational Research Methods*, 1-24.
- Murillo, F. Javier y Krichesky, Gabriela J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Pacheco, Luis. (2013). La reflexión docente: eje para promover el cambio representacional de concepciones y prácticas en los docentes. *Zona Próxima*. Disponible en: <http://148.215.2.11/articulo.oa?id=85329192010> ISSN 1657-2416.
- Pankake, A., y Moller, G. (2002). *Professional learning communities: a synthesis of a five-year study. In American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, April.*
- Patton, Michael (1980). *Qualitative evaluation methods*. Londres: Sage Publications.
- Riding, Phil (2006). Online teacher communities and continuing professional development. *Teacher development: an international journal of teacher's professional development*, 5(3), 283-296 [2001].
- Rodríguez, Eduardo y Ríos, José. (2007). El profesorado principiante de secundaria ante la reforma educativa en Uruguay: La coordinación docente y el proyecto de centro. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 11,3 (2007)*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/17459>.

- Rosanvallon, Pierre (2017). La democracia del siglo XXI. Ensayo. *Revista Nueva Sociedad* 269, Mayo - Junio 2017, ISSN: 0251-3552.
- Rosenholtz, Susan (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. White Plains, NY: Longman.
- Ruiz, José (2012). Metodología de la investigación cualitativa. *Serie Ciencias Sociales, vol. 15*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Sánchez, María (2015). UF1645 - Impartición de acciones formativas para el empleo. Editorial Elearning, S.L.
- Sánchez, José (1989). *La observación, la memoria y la palabra en la investigación social*. CAAP. Quito.
- Seashore, Karen, Anderson, Amy, y Riedel, Eric (2003). Implementing Arts for Academic Achievement: The impact of Mental Models, Professional Community and Interdisciplinary Teaching. Paper presented at the Seventeenth Conference of the International Congress of School Effectiveness and Improvement, Rotterdam. Recuperado de: <http://conservancy.umn.edu/bitstream/143717/1/Report.pdf>
- Stake, Robert (1994). Case studies (pp. 236-247). En: Denzin y Lincoln, *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Stoll, Louise, et al (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, vol. 7, no 4, p. 221-258.
- Taylor, Steven y Bogdan, Robert (1998). *Introduction to Qualitative research methods: a guidebook and resource*. New York: John Wiley & Sons.
- Teddlie, Charles y Tashakkori, Abbas. (2003). Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in the Social and Behavioral Studies (pp. 3-50). En: Tashakkori & Teddlie, *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Tenti, Emilio (2005). *La condición docente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vaillant, Denise y Rossel, Cecilia (2006) (editoras). *Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.

Wenger, Etienne (1998). Communities of practice: Learning as a social system. Recuperado de <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>.

Wenger, Etienne (2002). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Cognición y desarrollo humano: Paidós.

Wenger, Etienne, McDermott, Richard y Snyder, Williams (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Wenger, Etienne (2013, octubre, 9). *Introducción a las comunidades de práctica: teoría y aplicaciones (En español)*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=e2mt4CIU1Zw>.

Westheimer, Joel (2008). Learning Among Colleagues: Teacher Community and the Shared Enterprise of Education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & J. McIntyre (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education* (p.756-783). Reston, VA: Association of Teacher Educators; Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Zapparoli, Marzio (2003). Concepciones teóricas metodológicas sobre investigación. *Girasol: Revista de la Escuela de Estudios Generales*. 5, 191-198.

Anexos

Anexo 1

Matriz de análisis documental: Actas de coordinación

Fecha	
Nº de participantes	
Temas abordados	
Acuerdos	

Anexo 2

Pauta de observación de coordinaciones

	Coordinación 1	Coordinación 2	Coordinación 3	Coordinación 4
Tema tratado				
Quién precede la coordinación				
Participación - Intervenciones				
Involucramiento				
Decisiones - acuerdos				
Manejo del tiempo				

Emergentes				
------------	--	--	--	--

Anexo 3

Referentes para contactar

Nombre	Mail
Gabriela J. Krichesky	gkrichesky@utdt.edu
Daniel Bores García	daniel.bores@urjc.es
Adrián Délano Briseño	director@colegiostaclara.cl
Alfonso García Monge	agmonge2@gmail.com
José Ignacio Barbero González	agoraef@mpc.uva.es
Sergio Quevedo Ramírez	comunicaciones.cdlv@colegiomanquecura.cl
Javier Murillo Torrecilla	javier.murillo@uam.es

Mi nombre es Oscar G. Vairo y soy Profesor de Educación Media, Uruguay. En la actualidad me encuentro haciendo una tesis en la Universidad FLACSO para la Maestría en Educación, Sociedad y Política. El título de esta es “Los espacios de Coordinación Docente a la luz de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje”. Como conozco que Ud ha investigado acerca de las comunidades, trabaja, o ha trabajado en instituciones que implementan las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, me gustaría hacerle unas preguntas al respecto.

Sin otro particular, lo saludo atentamente aguardando con ansias su respuesta.

Prof. Oscar G. Vairo

Tenga Ud la amabilidad de responder a las preguntas que le envío a continuación.

Sin otro particular, lo saludo atentamente

Prof. Oscar G. Vairo

Pauta de entrevista a los referentes calificados:

1. ¿Qué potencialidades y qué debilidades se encuentran al implementar una CPA?
2. ¿Cuáles son las condiciones necesarias para su puesta en práctica?
3. ¿Se encuentra resistencia por parte de los docentes? ¿Cómo se pueden vencer?
4. ¿De acuerdo con su experiencia y/o investigación, qué tiempo insume el trabajo en estas CPA? ¿Se asigna tiempo semanal/mensual?
5. ¿Existe un cronograma de trabajo o solo se avanza según los emergentes o intereses de los participantes?
6. ¿Qué grado de responsabilidad tienen los participantes en la confección de cronograma o hoja de ruta? ¿Se cuenta con autonomía suficiente para realizar cambios, innovaciones?
7. ¿Cuál es su rol dentro de esta modalidad? ¿Qué otros roles se pueden identificar?
8. ¿En función de las CPA, qué relación puede establecer entre bienestar docente - desarrollo profesional - aprendizajes?
9. ¿Otros comentarios que crea pertinente realizar?

Anexo 4

Pauta de entrevista al equipo de dirección:

1. ¿Qué opinión tienes tú de los espacios de coordinación?
2. Podríamos pasar ahora a la pregunta que comenzó a quedar respondida aquí: ¿Los espacios de coordinación sirven para la mejora profesional?
3. Bien, ahí estaríamos dando una participación activa a los docentes. En su modo de ver, eso se promueve, ¿de alguna manera hay objetivos en fomentar esa participación?
4. ¿Ves a los docentes como comprometidos para formar parte de eso?
5. Como instancia para el intercambio profesional, se percibe que haya colaboración, ¿se planifica de alguna manera encuentros que posibiliten el intercambio profesional?
6. En función de eso, ¿el factor tiempo juega un papel importante? ¿Más tiempo daría mejores resultados?
7. ¿El número de docentes, puede ser un factor?
8. ¿Fortalezas y debilidades de estos espacios que vos identifiques?
9. ¿Conoces el concepto de CPA?
10. Adoptar una visión de ese tipo, podría ser un elemento que re-signifique o revalorice los espacios de coordinación?

Anexo 5

Enlace a la encuesta en formato Google Forms para los docentes

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeyFShpvs-GryK1FFKqI6KEEp-rtd5MPPiB-4Ucw9KvwdfQrg/viewform?usp=sf_link

