



**ESTRATEGIA PARA LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN
DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA EDUCATIVA (CPE)
EN LOS CENTROS DE JORNADA ESCOLAR
EXTENDIDA, EN REPÚBLICA DOMINICANA,
*2014-2015***

Santo Domingo
República Dominicana
2020

**Estrategia para la organización y gestión de
Comunidades de Práctica Educativa (CPE) en
los centros de Jornada Escolar Extendida, en
República Dominicana, 2014-2015**

Santo Domingo
2020



Estrategia para la organización y gestión de Comunidades de Práctica Educativa (CPE) en los centros de Jornada Escolar Extendida, en República Dominicana, 2014-2015.

Dirección de Evaluación e Investigación

Julio César Mejía

Responsable del proyecto:

Aída Alexandra González Pons

Investigadores:

Geynmi Pichardo Mancebo

Bismar Galán

Asistentes de investigación:

Maribel Núñez

Milagros Luna

Bethania Valdez

Divulgación científica

Julián Álvarez Acosta

Francisco Martínez Cruz

Corrección de estilo

Luis Emilio Segura

Diseño y diagramación

Natasha Mercedes Arias

Yeimy Rosa Olivier Salcedo

Centro de Gestión de la Información y Documentación

Dilcia Armesto Núñez

Derechos reservados

Ministerio de Educación de la República Dominicana

Febrero 2020

Se permite reproducir parcialmente este documento siempre que se cite la fuente

ISBN: 978-9945-499-52-0

Santo Domingo, D.N.
República Dominicana



AUTORIDADES

Danilo Medina Sánchez
Presidente de la República

Margarita Cedeño de Fernández
Vicepresidenta de la República

Antonio Peña Mirabal
Ministro de Educación

Denia Burgos
Viceministra de Educación, Encargada de Servicios Técnicos y Pedagógicos

Rafael Darío Rodríguez Tavares
Viceministro de Educación, Encargado de Asuntos Administrativos y Financieros

Manuel Ramón Valerio Cruz
Viceministro de Educación, Encargado de Certificación Docente

Víctor Ricardo Sánchez
Viceministro de Educación, Encargado de Planificación y Desarrollo Educativo

Adarberto Martínez
Viceministro de Educación, Encargado de Supervisión y Evaluación de la Calidad Educativa

Luis de León
Viceministro de Educación, Encargado de Descentralización

Julio Leonardo Valeirón
Director Ejecutivo del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

Siglas usadas

CCC	Comisiones de Construcción Curricular
CEED	Centro de Estudios Educativos
CNE	Consejo Nacional de Educación
CPA	Comunidades Profesionales de Aprendizaje
CPE	Comunidades de Práctica Educativa
DO	Desarrollo Organizacional
EMI	Escuela Multigrado Innovada
EYE	Early Years Evaluation
IDEICE	Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa
INAFOCAM	Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio
INTEC	Instituto Tecnológico de Santo Domingo
JEE	Jornada Escolar Extendida
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
MINERD	Ministerio de Educación de la República Dominicana
PLC	Professional Learning Community
PROFEI	Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Inicial
SEE	Secretaría de Estado de Educación
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics

Resumen Ejecutivo

En la intención de lograr calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es necesario que la escuela comience por la integración de los docentes en acciones de aprendizaje colaborativo, a través de comunidades de aprendizaje para ser un modelo democrático y de participación en la búsqueda de la mejora educativa. Desde esta investigación se asumen las Comunidades de Práctica Educativa (CPE) en la misma dimensión de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) o PLC (Professional Learning Community), y como una etapa superior a los Grupos Pedagógicos.

En el trabajo Estrategia para la organización y gestión de Comunidades de Práctica Educativa (CPE) en los centros de Jornada Escolar Extendida (JEE), en República Dominicana, 2014-2015, se asume la definición de Comunidad de Práctica Educativa de Wenger (2005). Para este autor las CPE son grupos que comparten ideas, encuentran soluciones e innovan, uniendo sus esfuerzos para el desarrollo continuo de un área de conocimiento especializado. En una CPE colaboran y aprenden unos de otros, se mantienen unidos por un objetivo común y el deseo de compartir experiencias, conocimientos y mejores prácticas.

En el caso de la escuela dominicana, la organización y gestión de comunidades de práctica se mantiene inoperante, desorganizada y estéril debido a la falta de condiciones y a la inexistencia de una auténtica y adecuada estrategia para una implementación de las mismas, que propicie la formación continua, el análisis de los aprendizajes y el desarrollo profesional compartido. Por esto era necesario realizar el diseño y validación de una estrategia, resultante de una búsqueda científica, que permita la organización y gestión de comunidades de práctica acordes con el enfoque histórico-cultural y socio-crítico, enfoques que sustentan el currículo dominicano.

Las Comunidades de Práctica Educativa (CPE) se consideran la estrategia más viable para transformar las culturas escolares en espacios de aprendizaje, no solo para los estudiantes, sino para los colectivos docentes, los cuales construyen saberes pedagógicos trabajando sobre las cuestiones que les son significativas para la cualificación de sus prácticas.

Este estudio ha explorado las concepciones y percepciones existentes sobre dichas comunidades, así como los factores que las obstaculizan y los que las favorecen en la realidad de escuelas públicas dominicanas de JEE. Se ha reflexionado junto con los gestores de centros participantes de la Maestría en Gestión de Centros del INTEC, docentes y equipos de gestión de centros educativos, sobre las comunidades de práctica en sus dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El estudio se ha sustentado en la creencia de que los centros educativos nacionales donde se implementen las comunidades de práctica educativa se beneficiarán con una herramienta que les ayuda a construir el sentido del centro educativo y de su práctica. Se considera que el partir de la valoración de la realidad sociocultural de los centros educativos, para luego proponer una estrategia contenida en un manual operativo, que ayude a la implementación de las CPE en las escuelas de JEE, potencializará una formación docente situada y en contexto.

Se explora en los conocimientos que tienen los actores escolares de planteles de JEE acerca de las CPE. Al mismo tiempo, se aporta una estrategia para fomentar la creación de las mismas en los centros educativos.

Los resultados alcanzados, después del diseño de la estrategia y su empleo en un centro educativo seleccionado para el pilotaje, validan una vía para la gestión y conformación de comunidades de práctica educativa, un escalón superior a los grupos pedagógicos, de forma tal que dichos centros se constituyan en espacios de construcción de saberes pedagógicos y de intercambio de experiencias para potenciar mejores aprendizajes. Es decir, el estudio permite compartir la variedad de técnicas, actividades y mecanismos institucionales que suponen la implementación de las CPE, con la intención de fortalecer la gestión participativa en los centros y colaborar con el avance hacia la mejora educativa.

Entre los hallazgos principales, se encontró que las directoras participantes de este estudio manejan nociones elementales del concepto **Comunidad de Práctica**, sus características y su razón de ser; pero en la práctica carecen del liderazgo, de las habilidades y competencias necesarias, así como de un marco político, procedimental y operativo adecuado para su impulso, organización y gestión en sus centros educativos. Se identificó que el principal factor que afecta negativamente la implementación de las CPE es la falta de tiempo para su realización, junto a otros elementos limitantes como la falta de espacio físico, de recursos financieros, carencia de personal docente y de apoyo que cubra las secciones de clase en los espacios de reuniones, insuficiente capacitación, sobrecarga laboral debido a la sobrepoblación estudiantil, así como factores actitudinales relacionados con la motivación, disposición y liderazgo de los equipos directivos y docentes.

En otro orden, la puesta en marcha de la estrategia diseñada demostró que es posible la organización y gestión de las CPE en las escuelas de JEE, siempre y cuando cuenten con las condiciones estructurales y organizacionales de espacio, tiempo y recursos, la formación y el acompañamiento de un directivo o equipo de gestión comprometido con los procesos de mejora del centro educativo. Además, un conjunto de orientaciones y protocolos que posibiliten darle contenido, estructura y organización a la comunidad.

Finalmente, para que las CPE sean una realidad en la educación dominicana, se requiere, en primer lugar, un cambio cultural importante: que la sociedad y el Ministerio de Educación visualicen la escuela no solo como el lugar donde aprenden nuestros niños, niñas, adolescentes y personas adultas, sino como el espacio ideal para el perfeccionamiento y el desarrollo profesional docente, así como para la construcción colaborativa del currículo y del sentido de la institución escolar.

Índice de Contenidos

Resumen	1
Introducción	3
Capítulo 1	5
1.1 Problemática	5
1.2 Contexto de la Investigación.....	7
1.3 Justificación	7
1.4 Objetivos del Proyecto	8
1.5 Preguntas de Investigación	8
Capítulo 2. Metodología	9
2.1. Enfoque de la investigación	9
2.2. Fases y actividades para el desarrollo de la investigación.....	10
Capítulo 3. Marco Teórico	13
3.1 Comunidades de Práctica Educativa (CPE).....	13
3.2 Características de las Comunidades de Práctica Educativa	16
3.3 Objetivos de las Comunidades de Práctica Educativa (CPE).....	17
3.4 Condiciones para la conformación y desarrollo de Comunidades de Práctica Educativa	18
3.5 Etapas de las Comunidades de Práctica Educativa	21
3.6 Factores del contexto que influyen en la gestión de las comunidades de práctica educativa	22
3.7 Resultados de la Investigación sobre Comunidades de Práctica Educativa	23
3.8 Grupos Pedagógicos	25
3.9 Acompañamiento pedagógico	27
3.10 Centros de Jornada Escolar Extendida (JEE).....	28
3.11. Estrategia para la organización y gestión de CPE en las escuelas de JEE en República Dominicana	29
Capítulo 4. Resultados de la investigación	31
4.1. Estado del desarrollo de las CPE en los centros educativos de JEE	31
4.2. Factores del contexto que influyen en la gestión de las CPE	36
Continuación Tabla 10. Factores que pueden afectar el desarrollo de las CPE.....	38
4.3 Implementación de la estrategia para la organización y gestión de CPE en un centro de JEE	42
4.4 Evaluar los aportes de la estrategia para la organización y gestión de las CPE en un centro educativo de JEE.	48

Conclusiones	59
Recomendaciones	63
Bibliografía	65

Lista de tablas

Tabla 1. Cronograma de visitas a los centros.....	11
Tabla 2. Etapas de las comunidades de práctica educativa	21
Tabla 3. Concepto de comunidad de práctica	32
Tabla 4. Fin de las comunidades de práctica	32
Tabla 5. Empeño en la articulación y conformación de las CPE	34
Tabla 6. Disponibilidad de recibir ayuda para establecer comunidades de práctica	34
Tabla 7. Frecuencia en la realización de las CPE	35
Tabla 8. Organización de las comunidades de práctica	36
Tabla 9. Factores que afectan el desarrollo de las CPE.....	37
Tabla 10. Factores que pueden afectar el desarrollo de las CPE.....	38
Tabla 11. Observaciones de encuentros de CPE en el momento de inicio.....	46
Tabla 12. Observaciones de encuentros de CPE en el momento de desarrollo	47
Tabla 13. Observaciones de encuentros de CPE en el momento de cierre	48
Tabla 14. Aspectos básicos para el liderazgo y el manejo de la participación en la CPE.....	49
Tabla 15. Resumen de las valoraciones y asistencia de cada CPE.....	50

Lista de gráficos

Gráfico 1. Necesidades de los y las docentes	45
--	----

Resumen

La Estrategia para la organización y gestión de Comunidades de Práctica Educativa (CPE) en los centros de Jornada Escolar Extendida (JEE), en República Dominicana, 2014-2015, se basó en las concepciones del aprendizaje social y situado de Wenger (2005). Para este autor, las CPE son grupos que comparten ideas, encuentran soluciones e innovan, uniendo sus esfuerzos para el desarrollo continuo de un área de conocimiento especializado. En el caso de la educación dominicana, la organización y gestión de comunidades de práctica en el contexto escolar se ha mantenido inoperante, desorganizada y estéril debido a la falta de condiciones y a la inexistencia de una auténtica y adecuada estrategia que propicie la formación continua, el análisis de los aprendizajes y el desarrollo profesional compartido. Este estudio, considerado como una investigación evaluativa, partió de un diagnóstico para el diseño y validación de una estrategia, que permita la organización y gestión de CPE acordes con los enfoques que sustentan el currículo dominicano. Entre los hallazgos principales, se encontró que las directoras participantes de este estudio manejan nociones elementales del concepto **Comunidad de Práctica**, sus características y su razón de ser; pero en la práctica carecen del liderazgo, de las habilidades y competencias necesarias, así como de un marco político, procedimental y operativo adecuado para su impulso, organización y gestión en sus centros educativos. También, se identificó que el principal factor que afecta negativamente la implementación de las CPE, es la falta de tiempo para su realización, junto a otros elementos limitantes como la falta de espacio físico, de recursos financieros, carencia de personal docente y de apoyo que cubra las secciones de clase en los espacios de reuniones, insuficiente capacitación, sobrecarga laboral debido a la sobrepoblación estudiantil, así como factores actitudinales relacionados con la motivación, disposición y liderazgo de los equipos directivos y docentes. Finalmente, la puesta en marcha de la estrategia diseñada demostró que es posible la organización y gestión de las CPE en las escuelas de JEE, si cuentan con las condiciones estructurales y organizacionales de espacio, tiempo y recursos, la formación y el acompañamiento de un directivo o equipo de gestión comprometido con los procesos de mejora del centro educativo, y un conjunto de orientaciones y protocolos que posibiliten darle contenido, estructura y organización a la comunidad.

Introducción

La presente investigación se titula *Estrategia para la organización y gestión de Comunidades de Práctica Educativa (CPE) en los centros de Jornada Escolar Extendida (JEE), en República Dominicana, 2014-2015*. La misma tiene como centro un tema de gran actualidad en este país: la formación y desarrollo profesional de los docentes como protagonistas de las acciones necesarias para el perfeccionamiento del sistema educativo nacional.

La preparación integral de los docentes determina el logro de niveles de aprendizaje que se traduzcan en mayor desarrollo de competencias en los estudiantes, sobre todo en la educación primaria, donde se sientan importantes bases - se aprende a leer, escribir, calcular... - para todo el posterior proceso de aprendizaje. Por eso, con esta investigación se ha buscado diseñar una estrategia para la organización y gestión de CPE en centros de JEE, luego del diagnóstico del estado de las mismas y la posterior evaluación de su eficacia.

Para dar cumplimiento al propósito planteado se optó por un estudio mixto, con prioridad a las informaciones cualitativas, y donde se recogieron datos cuantitativos en un proceso exploratorio mediante un instrumento con carácter generalizado y aplicabilidad a los centros educativos. La recogida de datos se realizó paralela y secuencialmente, iniciando con la revisión de la literatura y el trabajo diagnóstico, continuando con el análisis documental para el diseño de la estrategia y posteriormente la labor de campo para la implementación y evaluación de la misma.

Los resultados alcanzados han permitido considerar válidas las informaciones obtenidas para el diseño de la estrategia. Además, han servido para fundamentar la efectividad de la misma aplicada en el centro educativo seleccionado como piloto.

Capítulo 1

1.1 Problemática

En las últimas décadas en la República Dominicana se han realizado innumerables esfuerzos por mejorar la calidad de la educación. Estas voluntades han generado la implementación de distintos programas e intervenciones dirigidos al centro educativo como la unidad básica del sistema. La mayoría de estos programas han estado enfocados en mejorar la infraestructura y dotación de insumos y recursos de aprendizaje, la profesionalización de los docentes y directivos, así como iniciativas para una gestión más democrática de los centros educativos a través del fortalecimiento de las instancias de participación. A pesar de estos avances, la realidad actual indica que estas políticas y programas han tenido una influencia muy leve en la mejora de los resultados de aprendizaje del estudiantado.

Una de las razones esgrimidas como explicación de estos bajos logros es la falta de sinergia entre las políticas y programas que se implementan. Evidencia de esto es cuando la formación de los docentes se constituye en prioridad y se descuida la actualización y desarrollo de los directores y técnicos. Otro caso ocurre al enviar recursos de aprendizaje a los centros sin los programas de formación y desarrollo profesional pertinentes para que los profesores aprovechen adecuadamente dichos recursos. Es decir, la falta de sincronía y articulación entre los planes y programas afecta notablemente sus esperados efectos.

En adición a esta realidad, la principal causa del fracaso de muchas de las reformas que se han emprendido en años recientes, es que han sido diseñadas sin tomar en cuenta los contextos sociales, las necesidades particulares de los y las docentes y la cultura de los centros educativos, en contraposición a los enfoques pedagógicos asumidos nacionalmente.

En el caso específico de la formación, Vesub (2011) concibe lo siguiente:

La convicción de que los docentes deben ser tomados como protagonistas, sujetos activos de su proceso formativo, ha reorientado los programas de formación hacia estrategias que posibiliten la reconstrucción de sus saberes prácticos, la sistematización, documentación e intercambio de experiencias de enseñanza. De este modo la escuela aparece como escenario privilegiado de los programas de formación continua. (p. 112).

Estos procesos de reconstrucción de los saberes de los maestros y maestras implican promover al interior de los centros educativos la institucionalización de condiciones, espacios y tiempos para el intercambio de experiencias. Además, para el análisis de las prácticas docentes, así como su documentación y sistematización.

Estudios realizados revelan que el profesorado en servicio de República Dominicana presenta serios vacíos de formación. Estos son evidenciados en la reproducción acrítica de la enseñanza, en el pobre dominio de las competencias que deben desarrollar, no solo las referidas al contenido de la o las disciplinas, sino también a capacidades pedagógicas relacionadas con el manejo de la clase, el uso racional del tiempo y las habilidades para la planificación, preparación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Záiter y Valera, 2001; Domínguez et al., 2008; Gallup, 2008; González, 2009; González, 2013a).

Por otro lado, la literatura más reciente en formación docente revela que el centro educativo es el espacio idóneo para el desarrollo profesional de los maestros, por medio del trabajo colaborativo entre el profesorado (Vezub, 2011). Es por esto que ha tomado fuerza la tendencia de la cualificación de la práctica docente centrada en la escuela y en el ejercicio profesional.

Los espacios para esa formación docente en el ámbito de las Ciencias de la Educación y la Pedagogía son comúnmente llamados Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA). Las comunidades profesionales de aprendizaje se derivan de las comunidades de práctica, siendo estas últimas, igualmente, un espacio para aprender entre colegas de diversas profesiones y especialidades ajenas al área educativa. En ese mismo sentido, están las comunidades de aprendizaje, las cuales también se refieren al ámbito educativo y consisten en asociaciones y grupos de personas que participan en la construcción de proyectos de mejora de un determinado centro escolar. De ahí que la intención mayor de la Política No 8 del Plan Decenal 2008-2018 sea que todos los centros educativos se conviertan en comunidades de aprendizaje, donde la participación de padres, madres, especialistas de la comunidad, voluntarios y estudiantes, puedan aportar y sumarse al centro educativo.

Pero, para esto es necesario que la escuela, primero procure la integración de los docentes y el aprendizaje colaborativo entre ellos en las comunidades de aprendizaje profesional para poder ser un modelo democrático y de participación ante los actores externos. Desde esta investigación se asumen las Comunidades de Práctica Educativa (CPE) en la misma dimensión de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) o por sus siglas en inglés PLC (Professional Learning Community), y como una etapa superior a los Grupos Pedagógicos.

Los grupos pedagógicos constituyen el dispositivo, reglamentado por el Sistema Educativo Dominicano para el intercambio de experiencias y la sistematización de buenas prácticas en el marco escolar; sin embargo, estudios han demostrado que estos espacios, muchas veces están vacíos de contenido pedagógico y se utilizan para fines muy diversos, ajenos al interés educativo¹.

La ineficacia de estos espacios de desarrollo profesional se agrava por la cultura de aislamiento que prevalece en el trabajo escolar, el precario liderazgo de muchos gestores educativos, la poca conciencia que tienen los coordinadores pedagógicos sobre su papel (González et al., 2013b), así como por la falta de tiempo para actividades fundamentales a realizar fuera del aula, tales como planificar, evaluar, intercambiar experiencias, sistematizar e investigar.

La organización y gestión de comunidades de práctica en la escuela dominicana se mantiene inoperante, desorganizada y estéril debido a la falta de condiciones y a la inexistencia de una auténtica y adecuada estrategia para una implementación de las mismas, que propicie la formación continua, el análisis de los aprendizajes y el desarrollo profesional compartido. Por esto se hace necesario realizar el diseño y la validación de una estrategia para la organización y gestión de las comunidades de práctica, que refleje la naturaleza del enfoque histórico-cultural y socio-crítico que son los enfoques, que sustentan el currículo dominicano.

1. En la Evaluación de procesos del Programa Multifase para la Equidad de la Educación Básica realizada por INTEC en el 2011 se encontró que estos espacios (grupos pedagógicos en el programa PACE y microcentros en el programa EMI) eran valorados por los maestros más por el aporte afectivo y comunicacional que por su efectividad como instrumento de profesionalización docente. Este informe no ha sido publicado.

1.2 Contexto de la Investigación

Históricamente, el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), ha sido reconocido como una institución del nivel superior por su preocupación y ocupación en la atención a la formación y desarrollo profesional de directores de escuelas y colegios, guiado por la idea de que constituyen una figura clave en los procesos de gestión de la calidad de la educación. En ese tenor, el INTEC lleva a cabo una Maestría en Gestión de Centros Educativos de la cual se han desarrollado varias rondas. La tomada como contexto de este estudio es la cuarta ronda, con una matrícula de 70 gestores, ejecutada por el Centro de Estudios Educativos (CEED) del INTEC, en el período 2014-2016, con el financiamiento del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM).

Por su parte, el CEED ha establecido entre sus objetivos, promover el desarrollo de equipos interdisciplinarios de investigación, innovación y formación especializada de docentes en servicio, con énfasis en la diversificación de mediaciones educativas que potencien lo diverso e intercultural como posibilidad y condición de una educación de calidad para todos y todas.

Desde el CEED se busca diversificar y fortalecer los equipos de trabajo, desde dinámicas de comunidades de conocimientos y prácticas, de modo que la gestión de programas y proyectos de investigación y desarrollo educativo sean en sí mismos una mediación de generación de redes de conocimientos y oportunidades de formación en la acción de los equipos especializados. Dentro de estas perspectivas se han definido diversas líneas de investigación entre las que se encuentran la “gestión y calidad educativa”, y “la investigación y evaluación en educación”.

La Unidad de Formación e Investigación del CEED se ha propuesto promover la investigación como herramienta metodológica del proceso de formación y la sistematización de experiencias como proceso sustantivo del ejercicio docente. Además, divulgar y difundir las buenas prácticas y el resultado de las investigaciones a través del desarrollo de eventos y publicaciones de carácter científico. De ahí la implicación de los miembros de este centro en la presente investigación.

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), para cumplir con sus funciones de rendir cuentas sobre la calidad de la educación y del desempeño de los diferentes actores, ámbitos, niveles y modalidades en que se organiza y opera el sistema, ha asumido cinco líneas de investigación hacia las cuales encauza sus intervenciones. Una de estas líneas son los procesos de gestión institucional y pedagógica, la cual persigue identificar los factores que favorecen u obstaculizan una gestión de calidad centrada en los aprendizajes de los y las estudiantes.

A la luz de los intereses institucionales presentados arriba, cabe mencionar que los resultados alcanzados a través de la presente investigación son de gran valor no solo para fortalecer, enriquecer y reorientar las líneas de investigación del IDEICE y del INTEC, sino como vía de desarrollo de políticas públicas que hagan posibles y factibles avances graduales y significativos en la calidad educativa del país.

1.3 Justificación

Las Comunidades de Práctica Educativa (CPE) se consideran como la estrategia más expedita para transformar en los espacios de aprendizaje las culturas escolares, no solo para los estudiantes, sino para los colectivos docentes, los cuales construyen saberes pedagógicos trabajando sobre las cuestiones que les son significativas para la cualificación de sus prácticas.

Este estudio ha explorado las concepciones y percepciones existentes sobre dichas comunidades, así como los factores que las obstaculizan y los que las favorecen en la realidad de escuelas públicas dominicanas. A raíz de este diagnóstico se ha reflexionado junto con las directoras y directores participantes de una Maestría en Gestión de Centros del INTEC, los docentes y equipos de gestión de sus centros educativos, sobre las comunidades de práctica en sus dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Este conocimiento ha conducido a la formulación de una estrategia que apoya y beneficia la toma de decisiones en la creación de condiciones que hacen posible la articulación de la teoría-realidad-práctica pedagógica, así como el funcionamiento de espacios de trabajo colaborativo docente en las escuelas de JEE.

La relevancia de esta investigación radica en que aporta a los centros educativos del país una estrategia para la gestión y conformación de comunidades de práctica educativa. De forma tal que dichos centros se constituyan en espacios de construcción de saberes pedagógicos y de intercambio de experiencias para potenciar mejores aprendizajes. Es decir, el estudio permite compartir la variedad de técnicas, actividades y mecanismos institucionales que suponen la implementación de las CPE, con la intención de fortalecer la gestión participativa en los centros y colaborar con el avance hacia la mejora educativa.

El estudio se sustenta en la creencia de que los centros educativos nacionales donde se implementen las comunidades de práctica educativa se beneficiarán con una herramienta que les ayude a construir el sentido del centro educativo y de su práctica. Finalmente, se considera que el partir de la valoración de la realidad sociocultural de los centros educativos seleccionados, para luego proponer una estrategia contenida en un manual operativo que ayude a la implementación de las comunidades de práctica en las escuelas de JEE, potencializará una formación docente situada y en contexto.

1.4 Objetivos del Proyecto

1.4.1 Objetivo General

Diseñar una estrategia para la organización y gestión de Comunidades de Práctica Educativa (CPE) en centros de Jornada Escolar Extendida (JEE), en República Dominicana, 2014-2015.

1.4.2 Objetivos Específicos

- 1.1 Diagnosticar el estado en que se encuentra el desarrollo de las Comunidades de Práctica Educativa (CPE) en los centros educativos de Jornada Escolar Extendida (JEE).
- 1.2 Implementar una estrategia para la organización y gestión de Comunidades de Práctica Educativa (CPE) en un centro educativo de Jornada Escolar Extendida (JEE).
- 1.3 Evaluar el aporte de la estrategia para la organización y gestión de las Comunidades de Práctica Educativa (CPE) en un centro educativo de Jornada Escolar Extendida (JEE).

1.5 Preguntas de Investigación

1. ¿Cuál es el estado en que se encuentra el desarrollo de las comunidades de práctica educativa en los centros educativos de jornada escolar extendida?
2. ¿Cómo implementar una estrategia para la organización y gestión de comunidades de práctica en un centro educativo de jornada escolar extendida?
3. ¿Cuál es el aporte de la estrategia para la organización y gestión de las comunidades de práctica educativa en un centro educativo de jornada escolar extendida?

Capítulo 2. Metodología

2.1. Enfoque de la investigación

Desde el punto de vista global, este estudio responde a un tipo de investigación evaluativa, la cual, según Patton (1996, p. 23) consiste en “la recolección sistemática de información acerca de actividades, características y resultados de programas, para realizar juicios acerca del programa, mejorar su efectividad o informar la toma futura de decisiones”.

Mediante este estudio se recogen informaciones y datos sobre los diferentes tipos de limitaciones que se presentan en los centros educativos de jornada extendida para la organización y gestión de las comunidades de práctica educativa; se diseña una estrategia que orienta claramente el establecimiento y regula el funcionamiento permanente de estas comunidades en las escuelas.

Para satisfacer dicha cuestionante es necesario enmarcar el estudio en el enfoque mixto; se da prioridad a las informaciones cualitativas y se recogen datos cuantitativos para establecer un diseño metodológico exploratorio, cuya finalidad es originar un instrumento con carácter generalizado y aplicabilidad a los centros educativos de jornada extendida.

La recogida de datos se realiza paralela y secuencialmente, iniciando con la revisión de la literatura y el trabajo diagnóstico, continuando con el análisis documental para el diseño de la estrategia y posteriormente la labor de campo para la implementación y evaluación de la misma.

El universo de la investigación son los 70 participantes de la Maestría en Gestión de Centros Educativos del INTEC (2014-2016). De estos se tomó como población 10 gestoras cuyos centros educativos tienen tanda extendida y donde ellas son directoras o subdirectoras, incluyendo el 10% de los docentes y equipos de gestión. La técnica de selección ha sido intencional, ya que de esta forma se recogen datos e informaciones que se corresponden con los objetivos de la investigación. La muestra para la implementación de la estrategia es uno de esos 10 centros educativos, en el que se incluye su equipo de gestión y los docentes.

Se ha utilizado para fines del informe final el método de triangulación para el análisis de datos e informaciones sobre el nivel de desempeño y competencias de gestión, las limitaciones, dudas e inquietudes sobre la organización y gestión de las comunidades de práctica en los centros educativos. Dichas informaciones han sido categorizadas por códigos de texto, para ser relacionadas e interpretadas y finalmente convertirlas en fundamento e insumos para el diseño de la estrategia en cuestión y la finalización del presente informe de investigación.

La presentación de los resultados se ha hecho por medio de matrices de texto y gráficas, utilizando procesadores de texto y gráficos de Google Forms.

Para alcanzar los objetivos de la investigación y desarrollar el enfoque metodológico concebido, se establecieron las fases siguientes:

- Fase I.** Entrada al campo objeto de estudio.
- Fase II.** Estudio cuantitativo.
- Fase III.** Estudio cualitativo.
- Fase IV.** Diseño de la estrategia.

Fase V. Aplicación piloto de la estrategia y proceso de evaluación.

Fase VI. Redacción del informe final.

2.2. Fases y actividades para el desarrollo de la investigación

2.2.1 Fase I. Entrada al campo objeto de estudio

Para estudiar la literatura sobre las temáticas relacionadas con las comunidades de práctica en el sector educación, por medio del análisis documental, se procedió a revisar una serie de artículos. Estos registros se fueron sintetizando en el proceso de lectura. De los mismos se tomaron notas textuales o resúmenes de las ideas de los autores consultados. También se realizó una revisión bibliográfica acerca de las informaciones nacionales relacionadas con las comunidades de práctica y las políticas de jornada escolar extendida.

2.2.2 Fase II. Estudio Cuantitativo

A partir de las lecturas realizadas y con el propósito de conocer los saberes conceptuales, procedimentales y las actitudes que exhiben las gestoras en las comunidades de práctica educativa, se diseñó un instrumento de evaluación diagnóstica (Anexo 1). El mismo permitió recoger información determinante acerca de la situación de las comunidades de práctica en las escuelas de jornada escolar extendida, cuyas directoras estuvieran participando de la cuarta ronda de la Maestría en Gestión de Centros del INTEC.

El cuestionario se elaboró bajo la aplicación de Google Forms. Una vez construido y antes de ser aplicado, este fue sometido a juicio de expertos; en este caso, se entregó para fines de revisión a algunos de los profesores del referido programa de maestría, quienes realizaron observaciones pertinentes que sirvieron para mejorar el instrumento.

Google Forms permitió el envío del instrumento por correo electrónico a la muestra de directoras. Luego se convocó al grupo de gestoras al laboratorio de tecnología del INTEC para acceder y completar el instrumento previamente enviado en línea. Completado el proceso de aplicación, Google Forms se encargó de procesar los resultados de forma automática y enviar a los investigadores las respuestas tabuladas y presentadas bajo gráficas.

Para conocer sobre el funcionamiento de las CPE en el contexto, se acudió a los centros educativos de las y los participantes de escuelas de jornada extendida de la Maestría en Gestión de Centros. El instrumento para la recolección del estado de las CPE en los centros educativos (Anexo 2) se aplicó a los docentes y a los miembros del equipo de gestión que estuvieron disponibles en el momento de la visita.

Este instrumento buscaba indagar en los docentes y equipos de gestión de cuánto saben de las comunidades de práctica educativa (en lo conceptual, procedimental y actitudinal) así como su opinión sobre los factores que afectan la organización y gestión de las mismas.

Se diseñó un tercer instrumento con dos partes (Anexo 3): la Sección A buscaba registrar las condiciones físicas y ambientales de los centros educativos para la realización de las CPE. Este instrumento era completado por los investigadores mediante la técnica de la observación, con excepción de algunos indicadores que tuvieron que ser dialogados con el equipo de gestión del centro porque no eran observables a simple vista. La sección B estuvo dirigida a valorar el desempeño de los participantes de una CPE en los centros en los que se habían organizado para realizar las asignaciones de la asignatura Análisis y Gestión Curricular II, de la Maestría en Gestión de Centros Educativos.

Este instrumento tuvo varias versiones producto de las revisiones de los integrantes del equipo de investigación, procediéndose luego, de una aplicación de prueba en la escuela Mercedes Muñoz. Después del análisis, el conjunto de expertos en el área analizó los resultados de la prueba y validaron las preguntas e indicadores del mismo.

Se programó la aplicación de los cuestionarios a las 10 gestoras seleccionadas. Como parte de las limitaciones de la investigación, en esta recogida de datos, la muestra se redujo a ocho escuelas, debido a que dos de ellas pospusieron la visita en más de una ocasión, mostrando cierto desinterés en participar del estudio.

Las 10 escuelas de jornada extendida seleccionadas para el estudio fueron las siguientes:

- 1- Centro Educativo Profesora Mercedes Muñoz, Fe y Alegría. Distrito 04-01
- 2- Liceo Nuestra Señora del Carmen. Distrito 15-03
- 3- Escuela Madame Germaine. Distrito 15-02
- 4- Escuela Básica Santa Fe y Esperanza. Distrito 15-01
- 5- Escuela Eugenio María de Hostos. Distrito 10-06
- 6- Liceo Paya. Distrito 03-04
- 7- Politécnico Madre Rafaela Ybarra. Distrito 15-05
- 8- Escuela Francisco Moreno Muñoz. Distrito 17-01
- 9- Escuela Eduardo Custodio. Distrito 17-05
- 10- Escuela María del Carmen Pérez. Distrito 15-04.

Las dos escuelas que no fueron visitadas fueron: Escuela Eugenio María de Hostos. Distrito 10-06 y el Liceo Paya. Distrito 03-04.

A continuación, se incluye el cronograma de visitas a los centros para la aplicación de los instrumentos en contexto.

Tabla 1. Cronograma de visitas a los centros

ESCUELA	LUGAR	FECHA
Centro Educativo Profesora Mercedes Muñoz, Fe y Alegría	Cambita el Pueblecito, San Cristóbal	Miércoles 14/04/15
Escuela Eduardo Custodio	Peralvillo, Yamasá	Jueves 23/04/15
Escuela Francisco Muñoz	Antocín, Yamasá.	Jueves 23/04/15
Liceo Nuestra Señora del Carmen	Gazcue, Santo Domingo.	Viernes 24/04/15
Escuela Madame Germaine	C/Plaza de la Cultura no. 3	Martes 28/04/15
Escuela María del Carmen Pérez (Antigua Manzano)	Arroyo Manzano, Santo Domingo.	Miércoles 29/04/15
Escuela Santa Fe y Esperanza	Los Alcarrizos, Santo Domingo	Miércoles 29/04/15
Politécnico Madre Rafaela Ibarra.	Las Caobas, Santo Domingo.	Jueves 30/04/15

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de los datos cuantitativos, recogidos mediante estos instrumentos, se agruparon las variables de acuerdo a las diferentes temáticas. A continuación, se realizó la tabulación de los datos y se estableció la frecuencia y su equivalente en porcentaje. Para representar los datos se emplearon gráficos y tablas; de ahí se procedió a la presentación de resultados.

2.2.3 Fase III. Estudio Cualitativo

En los centros visitados se estaban organizando los espacios de Comunidades de Práctica Educativa siguiendo las orientaciones de la profesora de la asignatura Análisis y Gestión Curricular II, y también miembro del equipo de investigación. El objetivo era realizar las tareas asignadas para lo cual se promueve la conformación de las comunidades y la construcción participativa de proyectos curriculares de centros.

En cinco de los ocho centros visitados se desarrolló la técnica de grupo focal utilizando un instrumento de cuatro preguntas (Anexo 4) con un grupo de docentes y miembros del equipo de gestión que estuvieron dispuestos a colaborar con la investigación. Los grupos focales permitieron profundizar en las concepciones sobre las comunidades de práctica, así como sobre los factores que las potencian u obstaculizan.

2.2.4 Fase IV. Diseño de la estrategia

El equipo de investigadores trabajó el documento que contiene la estrategia a seguir en la organización y gestión de las comunidades de práctica (Anexo 5). Así como también en el análisis y en la elaboración de las inferencias a partir de los resultados recogidos en el diagnóstico.

Una vez concluido el diseño de la estrategia, la misma fue sometida a revisión y validación por especialistas, profesores del programa de maestría. Esta se implementó en uno de los centros educativos, escuela Madame Germaine, del Distrito Educativo 15-02 del sector Ensanche Quisqueya, seleccionada por conveniencia, siendo el principal criterio el interés mostrado por la directora y su equipo docente en participar de la experiencia.

2.2.5 Fase V. Implementación de la Estrategia y proceso de evaluación

La implementación se realizó en el 1er. trimestre del año escolar 2015-2016. Se inició un proceso dialógico de sensibilización e internalización sobre la importancia del establecimiento y funcionamiento de las CPE en el ámbito pedagógico para el crecimiento profesional y personal de los docentes. Todo este proceso se hizo en conjunto con el equipo de gestión del centro, el profesorado y el equipo de investigación.

Se designó un miembro del equipo de investigación como acompañante del proceso de implementación de la estrategia. La observación participante del proceso se apoyó en la recogida de evidencias por medio de videos, fotografías y audio, como medios de documentación.

Para evaluar la efectividad y viabilidad de la estrategia para la gestión de las comunidades de práctica, se diseñó un conjunto de instrumentos que se fueron aplicando durante el proceso. El análisis reflexivo de la información levantada permitió hacer ajustes a dicha estrategia.

2.2.6 Fase VI. Redacción del informe final y difusión de los resultados.

Una vez completada la fase anterior y realizados los análisis finales, se procedió a la elaboración del presente informe. En este se indica la validez de la estrategia elaborada, y una propuesta para su generalización, difusión y divulgación en el centro educativo seleccionado y en la comunidad educativa en general.

Capítulo 3. Marco Teórico

3.1 Comunidades de Práctica Educativa (CPE)

El concepto de Comunidad de Aprendizaje tiene sus principales fundamentos en las teorías constructivista e histórico-cultural de Vygotsky y la teoría socio-crítica de Freire, quienes han enfatizado la naturaleza social del conocimiento y consideran que la educación es la vía principal para transformar las estructuras sociales de manera que respondan con justicia social y equidad a las necesidades de los seres humanos para su plena realización.

Molina (2013) define las Comunidades de Aprendizaje como:

Conjuntos de individuos autónomos e independientes que, partiendo de una serie de ideas e ideales compartidos, se obligan por voluntad propia a aprender y trabajar juntos, comprometiéndose e influyéndose unos a otros, dentro de un proceso de aprendizaje. (p. 2).

Cuando se expresa la aspiración de que las escuelas se constituyan en comunidades de aprendizaje, usualmente se hace referencia a que todos los miembros de un centro educativo, incluidos los padres y madres de familia, trabajen en equipo para alcanzar juntos los objetivos escolares, los cuales aluden de manera focal a los aprendizajes del estudiantado. Ello implica trabajar unidos en la consecución de las condiciones, procesos y recursos que posibiliten ofrecer oportunidades de aprendizaje para todos los y las estudiantes.

En esta línea de pensamiento, el aprendizaje dialógico Flecha (1997) o indagación dialógica Wells (1999) citados por Rodríguez Arocho (2012), actúa como pilar de las comunidades de aprendizaje, ya que permite la educación y formación del alumnado en los contenidos que le harán competitivo en la sociedad de la información, a la vez que establece un marco para la interacción orientado hacia la solidaridad, la igualdad y la transformación social.

Otro concepto asumido como centro de esta investigación es el de comunidad de práctica, el cual tiene distintas definiciones según los autores, pero la más utilizada es la de Wenger (2005), citado por Martín (2011), quien la acuñó en estos términos:

Grupos de personas que se reúnen con el fin de compartir ideas, encontrar soluciones e innovar, uniendo sus esfuerzos para el desarrollo continuo de un área de conocimiento especializado". Donde "colaboran y aprenden unos de otros, cara a cara o de forma virtual, se mantienen unidos por un objetivo común y el deseo de compartir experiencias, conocimientos y mejores prácticas dentro de un tema o disciplina (p.7).

Por su parte, Sanz (2012) hace referencia a tres tipos de comunidades: "de aprendizaje", "de interés" y "de práctica". Las primeras las define como contextos en los que los alumnos participan y aprenden, en colaboración con otros alumnos, con el profesor y con otros adultos. Desde la perspectiva de esta autora, dichas comunidades son exportables a contextos organizacionales; de modo que, son útiles en el proceso de desarrollo profesional que se concibe desde esa organización llamada escuela.

Desde su concepción, las comunidades de interés, ligadas sobre todo a la Internet, son grupos muy amplios de varios centenares o más y en los que la gran mayoría no se conocen entre sí. Estas comunidades suelen tener una larguísima vida basada en el relevo de sus miembros. Mientras, explica que las comunidades de práctica son:

...un grupo de personas que desempeñan la misma actividad o responsabilidad profesional y que, preocupado por un problema común o movido por un interés común, profundiza en su conocimiento y pericia en este asunto a través de una interacción continuada. Para que una comunidad de práctica funcione como tal, es importante que sus miembros desempeñen la misma actividad o responsabilidad profesional; de otro modo, sus miembros no podrán compartir sus experiencias ni profundizar en la praxis diaria. (Sanz, 2012, párr. 6).

Por otro lado, en la literatura anglosajona aparece el término de PLC (Professional Learning Community) y que al español se ha traducido como Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), que tiene su origen en varias líneas de pensamiento como el movimiento de Mejora Escolar antes mencionado, el Desarrollo Organizacional (DO), y el trabajo de Senge (2005) con el concepto de “comunidades que aprenden”, que enfatiza el carácter colectivo e institucional del aprendizaje.

Krichesky y Murillo (2013), citando a Stoll y Louise (2007), explican que la introducción del término profesional en la expresión anterior “comunidad de aprendizaje” obedece a que el trabajo de la comunidad hace referencia a cuatro elementos:

a) un cuerpo técnico especializado de conocimiento, (b) una ética de servicio orientada a satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, (c) una identidad colectiva a través del compromiso profesional de los miembros, y (d) una autonomía profesional desarrollada (p. 7).

Los autores de este estudio comparten esta visión de la comunidad de práctica como una actividad profesional con una ética, una identidad y un conjunto de conocimientos, que debidamente articulados, han de conducir a un desempeño profesional autónomo. Es justamente esta visión centrada en los docentes y su práctica la que prima en esta investigación, con el firme propósito de colocar en el imaginario de los docentes la estrecha relación que existe entre lo que hacen en el aula y los resultados que consiguen en el aprendizaje de sus estudiantes. De manera no menos importante, se promueve una visión sistémica e integral del cambio educativo; es decir, la idea del compromiso colectivo con la mejora de toda la institución escolar.

Krichesky y Murillo (2011) explican que según el enfoque que sustenten las CPE, estas pueden organizarse con distintos énfasis, desde una visión centrada en los profesores, donde lo principal es la reflexión sobre la práctica docente en su relación con el aprendizaje de los y las estudiantes; desde una visión centrada en la escuela, donde el foco se coloca en el trabajo colaborativo, la gestión colegiada y la creación de una cultura y propósitos compartidos; y finalmente, desde una visión centrada en la comunidad que incorpora a las familias y otros agentes externos en la búsqueda de la mejora de la calidad del centro educativo.

Estos tres enfoques pudieran considerarse como etapas de un proceso evolutivo que se va fortaleciendo con el tiempo. Es decir, se puede iniciar como una comunidad enfocada en los docentes, sus prácticas de enseñanza y su efecto sobre los aprendizajes del estudiantado, luego ir evolucionando a un enfoque más colegiado de los aprendizajes y centrado en la institución escolar como un todo, para pasar, en una etapa de mayor madurez, a la incorporación de la familia y la comunidad en la gestión, tanto del currículo como de la institución.

Es importante señalar que para los fines de este estudio, sus autores han asumido el concepto de Comunidades de Práctica y Comunidad Profesional de Aprendizaje como Comunidad de Práctica Educativa (CPE), desde las dos primeras visiones presentadas por Krichesky y Murillo (2011), donde el primer foco se coloca en la creación y fortalecimiento de los espacios docentes que tienen el propósito de indagar e interrogar su práctica pedagógica para que se vaya transformando en una más efectiva, pertinente y con mayor nivel de intencionalidad a fin de mejorar de manera significativa los aprendizajes de sus estudiantes. Como segundo foco se promueve la mirada de los docentes al centro como espacio colectivo de aprendizajes y el desarrollo de una visión más colegiada donde los propios docentes pasen de hablar de “mis estudiantes” a “nuestros estudiantes”.

Se asume el concepto de comunidad de práctica educativa y no simplemente docente o pedagógica por entender que la reflexión abarca, no solo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a lo que ocurre al interior del centro educativo, sino también los factores sociales y contextuales asociados a más y mejores aprendizajes del estudiantado y a una enseñanza más cualificada.

Acerca de los espacios en los que ocurre el desarrollo profesional de los docentes, donde la comunidad de práctica ocupa un lugar esencial, para Santos Guerra (2006):

...la formación [docente] se ha realizado frecuentemente a través de la asistencia a cursos, realizada de manera individual por parte de los profesores y profesoras. Al volver al Centro, muchas veces, nada ha cambiado debido a las inercias institucionales, a las dificultades organizativas o a las resistencias de otros profesionales. (Contraportada).

El pedagogo Freire (2010) hace referencia a la importancia de la formación permanente de los maestros y de forma exclusiva en el ejercicio de su labor. En tal sentido afirma que... “el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica” (p.34).

Acerca del trabajo colaborativo, particular en los centros educativos que se organizan en comunidades de práctica, Fullan y Hargreaves (2006) expresan que:

En las escuelas eficaces, como observa Rosenholtz, el trabajo en equipo se asocia a normas y oportunidades que dan sustento a la mejora sostenida y al aprendizaje permanente (en toda la carrera): El supuesto es que la mejora de la enseñanza constituye una empresa más colectiva que individual, y que el análisis, la evaluación y la experimentación en compañía de sus colegas son condiciones bajo las cuales el docente mejora. (p. 82).

En lo referente al valor del centro educativo, en función del desarrollo integral de los docentes, Tardif (2004) expresa:

En el fondo, lo que la investigación olvida o descuida con frecuencia es que la escuela, igual que la industria, los bancos, el sistema hospitalario o cualquier servicio público, descansa, en último término, en el trabajo realizado por diversas categorías de agentes. Para que esa organización exista y perdure, es preciso que esos agentes, apoyados en diversos saberes profesionales y en determinados recursos materiales y simbólicos, realicen tareas precisas en función de condicionantes y de objetivos particulares. Es, pues, obligado que el estudio de la pedagogía se sitúe siempre en el contexto más amplio del análisis del trabajo de los profesores. (p. 84).

En lo referente a lo afectivo en la integración de los docentes en comunidades de práctica es pertinente tener en cuenta lo precisado por Bixio (2005), citando a Freinet (1967):

...el peor error de la escuela tradicional es el de desanimar al personal docente, desviando y reprimiendo las iniciativas renovadoras en aras a una serie de fundamentos y premisas que no pasan de ser meros criterios burocráticos. (p.119).

Desde lo institucional en la República Dominicana, el *Modelo de gestión de la calidad para los centros educativos* (Secretaría de Estado de Educación, SEE, 2007) establece, entre otros, el llamado "Principio de la participación", en el cual se precisa que "la participación de todos los miembros de la comunidad educativa es la mejor garantía para el desarrollo de los compromisos y asegurar la continuidad de los procesos de transformación" (p. 25).

3.2 Características de las Comunidades de Práctica Educativa

Situado conceptualmente el tema de este estudio, se resume a continuación algunas de las características de la estrategia denominada en este estudio Comunidades de Práctica Educativa (CPE).

En estudios realizados, se destacan cinco características que se constituyen en los elementos claves que identifican una CPE: valores y normas compartidos, un claro y consistente foco en el aprendizaje estudiantil, diálogo reflexivo entre docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, la colaboración y la desprivatización de la enseñanza que ocurre cuando los docentes se observan sus prácticas para aprender mutuamente (DuFour, 2004; Bolam, McMahon, Thomas & Wallace, 2005).

Molina (2013), por ejemplo, enumera los siguientes rasgos: inversión en las personas, ambiente enriquecedor, construcción social del conocimiento, aprendizaje compartido, perspectivas múltiples, centradas en mejorar el aprendizaje del estudiante y tamaño reducido.

Esta y otros autores (Bolívar, 2014; Krichesky y Murillo, 2011) consideran que las CPE contribuyen a la construcción de capital social al interior de los centros, lo cual genera un lenguaje y unas experiencias compartidas, un clima de confianza y un sentido de comunidad requeridos para impulsar procesos de cambio que involucren a toda la institución. Esta capacidad de construir y compartir conocimientos, en un ambiente que no resulte amenazante para la equivocación o la comisión de errores, aumenta el potencial creativo del grupo, así como la habilidad de innovar en el quehacer docente. Asimismo, las CPE deben girar alrededor del aprendizaje docente para hacer posible el crecimiento del potencial estudiantil y esto será más factible lograrlo en una comunidad pequeña, donde las interacciones sociales entre los distintos actores escolares sean mayores en cantidad y calidad.

La caracterización de Krichesky y Murillo (2011) comparte la mayoría de los rasgos definidos por Molina (2013) y los enriquece con el término de liderazgo distribuido, las condiciones para la operatividad de las CPE, la alusión a la desprivatización de la enseñanza y la importancia de que las CPE se conecten con la comunidad más amplia. Estos rasgos son:

- a) Valores y visión compartida, (b) liderazgo distribuido, (c) aprendizaje individual y colectivo, (d) compartir la práctica profesional o convertirla en cuestión de dominio público, (e) confianza, respeto y apoyo mutuo, (f) apertura, redes y alianzas, (g) responsabilidad colectiva y, (h) condiciones para la colaboración referidas a las variables espacio-tiempo y otras condiciones físicas y estructurales para el trabajo colectivo y colaborativo en el centro. (Krichesky & Murillo, p. 6).

Ávalos (2011) por su parte, al referirse al liderazgo, establece que en toda CPE pueden darse dos tipos: el endógeno o distribuido, el que surge o se desarrolla en el seno de una comunidad de práctica. Ejercer este liderazgo puede involucrar el asumir roles respecto a la realización de tareas específicas, la capacidad de elevar la discusión o el intercambio de modo de suscitar análisis crítico o actuar como vocero externo de la comunidad mediante la producción de materiales escritos o electrónicos (audiovisuales). El segundo tipo de liderazgo es el que llamaremos exógeno, es el que implica el tránsito desde la comunidad de práctica hacia la asunción de roles en la escuela o fuera de ella. Esto puede significar asumir responsabilidad como mentor de otros profesores, gestionar la elaboración de un proyecto de escuela o hacerse cargo de direcciones administrativas internas o en el distrito en que se inserta la escuela. En cierta medida, una comunidad de práctica que funciona en buenas condiciones proporciona ocasiones para el desarrollo tanto de liderazgos endógenos como exógenos.

López, Sánchez y Altopiedi (2011), citando a Bryck, Cambrun y Louis (1999), establecen que los principales rasgos de las comunidades profesionales son: el diálogo reflexivo entre los profesores, la desprivatización de la práctica, la colaboración docente y los procesos activos de socialización de los nuevos miembros. Estos autores llegan a la conclusión de que toda comunidad desarrolla un tipo de conocimiento propio, idiosincrático, que se localiza en los discursos y en las prácticas de sus miembros. También revelan el papel que juega la cultura organizativa y el liderazgo distribuido en la sostenibilidad de los procesos de mejora.

Escudero (2009), citando a Silins, Zarins y Mulford (2002), ofrece otras características representativas del conjunto. Señalan las siguientes:

- a) Indagación ambiental, que consiste en la realización de actividades encaminadas a recabar información del entorno, (b) Visión y metas, compartidas por la comunidad que confieren sentido de dirección coherente y concertado a la planificación de la acción y modos de realizarla, (c) colaboración, entendida como trabajo conjunto y un clima de apertura y confianza para el gobierno del centro y la formación del profesorado, (d) toma de iniciativas y asunción de riesgos, apertura a la innovación, al diseño y desarrollo de proyectos centrados en la mejora del aprendizaje de los estudiantes, del profesorado y del centro como un todo, (e) revisión regular, seguimiento y evaluación reflexiva y crítica de proyectos, prácticas y resultados, tomándolos como base para decisiones futuras, (f) reconocimiento del trabajo bien hecho por el profesorado y valoración del esfuerzo, las iniciativas y los logros conseguidos, y (g) formación y desarrollo del profesorado, entendida como un asunto institucional y traducida en oportunidades, relaciones, tiempos y otros recursos necesarios para la formación docente en el lugar de trabajo. (p. 98).

Todas estas características están vinculadas a las grandes dimensiones de las CPE referidas al establecimiento de relaciones sociales e intelectuales entre los miembros de una comunidad, a la importancia de un liderazgo distribuido para su gestión, a la construcción de una cultura pedagógica en el sentido de compartir valores, creencias y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, a la investigación y reflexión sobre la práctica profesional.

3.3 Objetivos de las Comunidades de Práctica Educativa (CPE)

Las CPE se visualizan como una estrategia clave para la mejora de la calidad de la educación en la medida en que se enfoca en el desarrollo profesional del profesorado y en la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes.

Martin (2011) define tres abarcadores objetivos de las comunidades de práctica:

Formación continua de los y las integrantes. Los miembros de una comunidad profesional disponen, a través de una CPE de un medio interactivo e informal para mantenerse al día de novedades, noticias y opiniones sobre lo que ocurre en su disciplina. Se intercambia en la comunidad el conocimiento teórico, metodológico y práctico alentando a que los proyectos se alimenten de enfoques multidisciplinarios para el beneficio de experiencias y áreas de especialización de los miembros del grupo.

Establecimiento de alianzas. Las CPE son vehículos que facilitan los flujos del conocimiento y refuerzan los lazos entre los y las integrantes de una comunidad profesional. La participación en una CPE, agrega carácter formal a los nexos entre profesionales y forja caminos hacia la colaboración, ya sea facilitando el contacto cara a cara o a través de redes virtuales de conocimiento. Estas plataformas incentivan los participantes a emprender proyectos en colaboración. Las CPE permiten identificar prioridades estratégicas dentro de un grupo de personas que trabajan hacia una misma meta o en una misma organización, pero cuyas actividades necesitan coordinación.

Generación de nuevo conocimiento. Una comunidad de práctica no es solamente una plataforma donde se comparte conocimiento, un reservorio de experiencia y recursos. Es, por su propia naturaleza, un espacio que retroalimenta y construye nuevo conocimiento, fruto de la discusión y la reflexión. La participación en una CPE facilita la implementación de proyectos y programas que requieren de procesos de captura, análisis, intercambio y transferencia de conocimiento, articula iniciativas y coordina esfuerzos entre los diferentes actores comprometidos con los temas de desarrollo y derechos humanos. (pp. 13-14).

3.4 Condiciones para la conformación y desarrollo de Comunidades de Práctica Educativa

Las condiciones que Molina (2013) establece como necesarias para desarrollar una comunidad de aprendizaje, son aplicables a las comunidades de práctica educativa. En resumen, debe considerarse:

Reunir a las personas interesadas. Hallar personas interesadas que deseen pertenecer voluntaria y libremente...

Comprometerlos, construyendo una visión compartida. Tal visión existe cuando la gente comparte un acuerdo explícito en los valores, creencias, propósitos y en los objetivos que deben guiar su comportamiento...

Desarrollar confianza y relaciones. ...constituye una forma especial de interacción entre las personas, siendo la interdependencia, el igualitarismo, la colaboración, la confianza y el respeto las relaciones típicas que se desarrollan entre sus miembros.

Cuidar un programa de aprendizaje continuo. ...constituye una fórmula de desarrollo profesional continuado, generalmente, integrado en el lugar de trabajo.

Evaluar el progreso. ...reevaluación constante de misiones y valores, evaluar el proceso, generar y someterse a sistemas de autoevaluación y a una supervisión cuidadosa.

Dedicarle tiempo. Se necesita tiempo para la investigación, la colaboración, la innovación y la reflexión regular. (pp. 239-240).

Estas comunidades, para iniciarse y sostenerse en el tiempo, requieren de una serie de condiciones que surgen de la dinámica interna de los centros educativos, como también de recursos y condiciones provenientes de la administración del centro o del sistema educativo.

De acuerdo con Krichesky y Murillo (2011) los factores internos que impulsan y sostienen estas comunidades son:

1. Fomentar una cultura de colaboración. Explican, basados en Fullan y Hargreaves (2006), que lo que caracteriza las culturas escolares colaborativas no son tanto las reuniones o los procedimientos burocráticos, sino aquellas cualidades, actitudes y conductas generalizadas de apoyo y apertura.
2. Impulsar una reestructuración organizativa. Los centros deberían revisar y reconstruir sus horarios priorizando y posibilitando el encuentro entre los profesionales, de modo que puedan dedicarle un tiempo sustancial al encuentro con sus pares...; por ejemplo, espacios de planificación conjunta entre profesores.
3. Favorecer el liderazgo docente. Es una perspectiva de actuación profesional que implica salir del aula, ampliar la mirada por fuera de las fronteras disciplinarias para identificarse con y contribuir en una comunidad de profesores que se influyen mutuamente...
4. Generar un clima escolar propicio. La honestidad, la confianza y el respeto son los elementos fundamentales de un clima institucional que pretenda potenciar el desarrollo de una CPE. Confianza para que no haya temor a la hora de preguntar, arriesgar, observar a otros o dejarse observar. Respeto para que nadie se sienta atacado y todos se sientan apoyados.
5. Repensar la dirección escolar. Es necesario que el equipo directivo fomente una cultura de colaboración y un liderazgo distribuido.

Crear y desarrollar comunidades profesionales de aprendizaje depende de diversos procesos dentro y fuera de la escuela como los siguientes (Bolam, et al., 2005): “centrarse en los procesos de aprendizaje, utilizar del mejor modo los recursos humanos y sociales, gestionar los recursos estructurales, y el apoyo de agentes externos” (Ministerio de Educación y Ciencia, MEC, s.f., p. 13).

Varios estudios muestran cómo las experiencias de aprendizaje colectivo son afectadas por factores que provienen de situaciones «macro» (políticas, condiciones socioculturales) y «micro» (referidas a las culturas particulares de las escuelas). Boardman y Woodruff, Cochrane-Smith, Delandshere y Arens, Sandholtz y Scribner, y Skerret (2010) citados en Ávalos (2011), se refieren a los factores «macro» como aquellos que restringen la apertura y la capacidad de innovación de las CPE, además del efecto negativo de las políticas que propician ambientes centrados en estándares y rendición de cuentas, y todo aquello que regula la forma que debe adoptar el desarrollo profesional docente.

De acuerdo con Hargreaves (2003), citado por Ávalos (2011) un elemento importante para el trabajo de la comunidad de práctica y el desarrollo de liderazgo es el apoyo que las autoridades escolares involucradas puedan prestarle, tales como:

Acceso a recursos externos mediante apoyo monetario para la realización de proyectos, si es que los recursos usuales para estas actividades son insuficientes.

Estabilidad del liderazgo del distrito, fomentando el desarrollo de mejoras a largo plazo, más que las reformas a corto plazo.

Contar con múltiples indicadores de resultados que sugieren imágenes sofisticadas de cambio, más que escalas simples de logros o fracasos. (p. 135).

Finalmente, los factores macros son importantes, pero no suficientes ni determinantes. En lo micro, visto esto como el centro docente, lo más relevante es el liderazgo de la gestión y la construcción de un clima de colaboración en el que prime el respeto y la confianza entre los distintos equipos de trabajo. Es este aspecto el que hará que una CPE cumpla con su cometido principal y sea sostenible en el tiempo.

Junto con los factores referidos más arriba, son claves los elementos de toda comunidad de práctica propuestos por Wenger (2005):

El dominio: los miembros se reúnen por una necesidad de aprendizaje común y que tienen todos (el aprendizaje es la motivación para su unión o es el producto derivado de la misma).

La comunidad: el aprendizaje colectivo se convierte en un vínculo entre ellos a través del tiempo (con experiencia en diversas maneras y por lo tanto no es una fuente de homogeneidad).

La práctica: sus interacciones producen recursos que afectan a su práctica (ya sea si se involucran en la práctica real en conjunto o por separado).

Según Wenger (2005), las CPE son estructuras sociales complejas, cuya naturaleza voluntaria y autónoma las hace muy sensibles a las dinámicas sutiles. Como resultado existe una serie de factores que contribuyen con su éxito y/o fracaso. Hay muchos otros que son importantes, pero los tres más relevantes son:

Identificación: Las comunidades de práctica se nutren de la energía social, que tanto se deriva de y crea identificación. Pasión por el dominio es la clave. Esto hace que la negociación del dominio sea un factor crítico de éxito.

Liderazgo: Un factor clave del éxito es la dedicación y la habilidad de las personas que toman la iniciativa para nutrir a la comunidad. Muchas comunidades fallan, no porque sus miembros han perdido el interés, sino simplemente porque nadie tiene la energía y el tiempo para cuidar de la logística y mantener el espacio para la investigación.

Tiempo: El tiempo es un reto para la mayoría de las comunidades, cuyos miembros tienen que manejar otras prioridades. En teoría, el tiempo no debería ser un problema si el interés está ahí, pero en la práctica sigue siendo un desafío constante. Porque el tiempo es un bien un tanto escaso, un principio clave de la comunidad es garantizar “un alto valor para el tiempo” para todos aquellos que invierten a sí mismos.

3.5 Etapas de las Comunidades de Práctica Educativa

Si se asume el concepto de Martin (2011) son cuatro las etapas por las que transita una comunidad de práctica.

Tabla 2. Etapas de las comunidades de práctica educativa

ETAPA	META	ACTIVIDADES
Primera etapa: Diseño	Definir estrategias y propósitos	Se define tema, propósito, estrategia. Se define y se invitan participantes. Se escogen los medios de comunicación. Se elabora el primer plan de acción.
Segunda etapa: Motivación	Intercambiar conocimiento	Se analiza y se comparte conocimiento sobre el tema. Se utilizan los medios de comunicación virtual y presencial. Se realizan las primeras actividades conjuntas de miembros. Y se identifican nuevos participantes de la CPE.
Tercera etapa: Desarrollo	Generar y usar conocimiento	Se implementa el plan de acción. Algunos participantes asumen tareas de coordinación. Se inicia un proceso* de mayor nivel de compromiso y participación. Se comienza a generar conocimiento, y no solo intercambiarlo. Se difunde conocimiento elaborado por CPE hacia otras redes y personas externas.
Cuarta etapa: Evolución	Innovar conocimiento	Se inicia una etapa donde la CPE es referente en el tema de acuerdo a un público externo interesado. Se revisa la estrategia, propósitos y se elabora un nuevo plan de acción.

Fuente: Martin (2011, p. 21). *Guía Comunidades de Práctica: Serie Metodológica en Gestión de Conocimiento*.

Hord y Hirsh (2008), citados por Krichesky y Murillo (2011), identifican las siguientes etapas:

1. Se identifican y definen las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Para ello debe trabajarse con evidencia, con datos provenientes del propio centro, que sean objeto de análisis por parte de los profesores implicados.
2. Se identifican las prioridades de mejora a partir de los datos. Sobre la base de un análisis riguroso de la evidencia, se determinan las áreas a mejorar y se acuerdan los aspectos prioritarios entre el equipo docente.
3. Se seleccionan prácticas o programas específicos. Los profesores estudian distintas alternativas y seleccionan aquellas innovaciones que puedan satisfacer las necesidades del estudiantado.
4. Se establecen las necesidades de formación para poder llevar a cabo la estrategia o innovación.
5. Se define la formación profesional. Es el profesorado quien define lo que debe aprender y para ello debe contar con el apoyo de los equipos directivos.
6. Se implementan las innovaciones.
7. Se evalúa el proceso de implementación, valorando el impacto de estas en el estudiantado.
8. Se establecen nuevas necesidades de mejora, iniciando así un nuevo ciclo.

En otro sentido, las comunidades de práctica educativa no son entidades estáticas, sino dinámicas que evolucionan permanentemente en la medida en que cambian las personas que las conforman, pero también cuando cambia su constitución como en el caso de ingreso de nuevos miembros que se suman y eventualmente la enriquecen. Algunos autores caracterizan tres o cuatro etapas que relacionan con el nivel de madurez de la CPE. Es el caso de DuFour (2004, 2008), citado por Owen (2014), que establece cuatro etapas: pre-iniciación, iniciación, en desarrollo y sostenible. Cada una de estas etapas se asocia con determinados grados de desarrollo de cada uno de los rasgos que caracterizan una CPE. Una CPE que exhiba alto grado de madurez es una que ha superado una forzada colegialidad y aparente convivencia y es capaz de debatir ampliamente puntos de vista encontrados y conflictivos en aras del aprendizaje colectivo.

3.6 Factores del contexto que influyen en la gestión de las comunidades de práctica educativa

El contexto juega un papel clave en la formación y gestión de una CPE. Canabal y García (s. f.) definen distintos factores que tienen incidencia en el desarrollo y maduración de estas comunidades. Entre ellos:

- la historia previa del grupo
- la participación anterior en actividades formativas
- la interdisciplinariedad de los miembros de la comunidad de aprendizaje
- el rol del coordinador(a)
- las relaciones internas de los integrantes. (p. 109).

Estos autores precisan además que "...es necesario valorar cómo se produce la transición de los miembros de las comunidades profesionales hacia niveles de conciencia más avanzados dentro de su proceso de aprendizaje colaborativo" (p.109).

Los referidos factores pueden influir de forma positiva o de forma negativa en la gestión de las comunidades de práctica. Esto estará en correspondencia con las características que asumen los mismos. Por ejemplo, si la historia previa del grupo ha sido positiva en el sentido de su estructuración, organización y funcionamiento, es más fácil aunar esfuerzos alrededor de las comunidades; si con antelación los miembros del colectivo han participado en actividades formativas, sin duda que esto ayudará en la aceptación de nuevas acciones de formación propias de las comunidades de práctica; si el coordinador es un líder que juega con eficiencia su rol, la comunidad de práctica obtendrá los resultados positivos deseados. Si sucede lo contrario en estos y en el resto de los factores, no será posible el logro de comunidades funcionales y efectivas.

Hay muchos otros factores, percibidos como externos, que tienen un impacto singular en la configuración de este tipo de comunidad. Su existencia o no, su calidad o eficiencia, su nivel de impacto en la actividad... puede determinar el logro del objetivo que se persigue. Algunos de esos factores, entre otros, son:

- El tiempo que se dedica a las actividades de la comunidad.
- El espacio que se emplea para los encuentros de la comunidad.
- La responsabilidad (nivel de compromiso) que asumen los miembros.
- El conocimiento de la realidad de la comunidad educativa por sus miembros.
- El nivel de comunicación entre los integrantes de la comunidad educativa.

3.7 Resultados de la Investigación sobre Comunidades de Práctica Educativa

Las Comunidades de Práctica Educativa no son un fin en sí mismas, sino un medio para la mejora de la educación. Actualmente se considera una estrategia prometedora para elevar el conocimiento del profesorado, enriquecer sus estrategias de enseñanza y, consecuentemente, mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

Para que esta estrategia pueda expandirse en el sistema educativo y sea asumida como política que concite voluntades y apoyos desde las distintas instancias del Ministerio de Educación, en particular, y de la sociedad en general, es necesario mostrar evidencias de buenos resultados; hasta el momento, sin embargo, en el país no se dispone de estudios que den cuenta con profundidad, del funcionamiento de las comunidades de práctica educativa, y mucho menos de su efectividad.

En tal sentido, este estudio explora los conocimientos que, en los ámbitos conceptual, procedimental y actitudinal, tienen los actores escolares de planteles de jornada extendida acerca de las Comunidades de Práctica Educativa, al mismo tiempo que aporta una estrategia para fomentar la creación de estas en los centros educativos.

A nivel internacional, la investigación sobre las CPE ha indagado el efecto que tiene en los centros educativos la existencia de estas comunidades, de manera particular en la mejora de las prácticas docentes y, consecuentemente, en el progreso de los aprendizajes del estudiantado. La investigación, realizada específicamente en países en desarrollo, ha estado impulsada por estas preguntas básicas: 1) ¿De qué manera el cambio en las prácticas docentes es el resultado de la participación en Comunidades de Práctica Educativa?, y ¿qué aspectos de estas comunidades sustentan estos cambios? 2) ¿Apoya la investigación la premisa de que el aprendizaje estudiantil mejora cuando los/as docentes participan en una CPE?, y ¿qué aspectos de una CPE sustentan las mejoras en el aprendizaje del estudiantado? (Vescio, Ross & Adams, 2008).

La mayoría de los estudios realizados son de corte cualitativo, principalmente estudios de caso, trabajados a través de entrevistas y grupos focales, basados en observaciones en los ambientes naturales y en las percepciones que tienen los actores escolares sobre esta estrategia. Algunos estudios se han concentrado en las nociones que tienen los docentes y los directivos escolares sobre lo que es una CPE y cuáles son sus características.

En un estudio realizado por Cranston (2009), mediante 12 entrevistas individuales y dos grupos focales, se examinaron las concepciones de 12 directores escolares. El principal hallazgo es que los directores comprenden de forma variada y limitada el concepto de lo que es una Comunidad de Aprendizaje Profesional o Comunidad de Práctica Educativa. De este estudio emergen también algunos temas sintomáticos que vale la pena enumerar: (a) La CPE es un proceso continuo que no tiene un punto de llegada. (b) El apoyo estructural (tiempo, planificación, empoderamiento docente) hace posible su funcionamiento. (c) La relación entre los actores debe basarse en la confianza. (d) Se requiere colegialidad entre las/os docentes. (e) El aprendizaje docente es individual y cada uno/a tiene la responsabilidad del aprendizaje continuo. (f) El profesionalismo es asociado con atributos actitudinales. (g) La evaluación docente impacta la relación entre directores y docentes y permite detectar las necesidades de desarrollo profesional que alimentan las CPE.

Cranston (2009) sugiere que los líderes escolares necesitan desarrollar una mayor comprensión de la manera en que las precondiciones llamadas de apoyo estructural interactúan con los recursos humanos y sociales para posibilitar que las escuelas se desarrollen como comunidades de práctica educativa. Crear una CPE orientada a que los estudiantes aprendan requiere

un ambiente en que los profesores hagan preguntas, debatan temas, desaprendan, y profundicen sobre aquellas prácticas docentes que no promueven aprendizajes en sus estudiantes. Los directivos deben superar la creencia de que la CPE es un espacio confortable y ausente de conflictos.

Otro estudio de caso, realizado por Owen (2014) como parte de una tesis doctoral, exploró el concepto de CPE en tres escuelas innovadoras, mediante una revisión de la literatura relevante sobre el tema y del análisis de encuestas y entrevistas. Los hallazgos indican que existe una gran consistencia, tanto en la literatura como en las escuelas estudiadas, acerca de las características centrales de una CPE: visión y valores compartidos, colaboración, trabajo conjunto sobre los resultados de aprendizaje del estudiantado, ambiente propicio a la indagación docente, liderazgo y condiciones estructurales y organizacionales.

Además, Owen (2014) detectó otras características esenciales de las CPE que tienen mayor impacto en los aprendizajes del estudiantado, relacionadas con el nivel de desarrollo de la comunidad de práctica educativa. Ella observó que en una misma escuela funcionaban diferentes grupos con distintos grados de madurez, los cuales habían sido caracterizados por Grossman (2001), como iniciados, evolucionados y maduros.

De acuerdo al estudio, cuando las CPE se inician operan como si la responsabilidad docente fuera con el aprendizaje del estudiantado, mientras que cuando están en su etapa de madurez, los participantes consideran que su mayor responsabilidad es con el aprendizaje de cada colega miembro de la comunidad. En su etapa de madurez, es más común que las/os docentes enfrenten y debatan puntos de vista encontrados sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En un estudio de mayor alcance y profundidad, Vescio et al. (2008) realizaron una revisión de 11 reportes sobre el impacto de las CPE en las prácticas docentes, en la cultura escolar y en el aprendizaje de los estudiantes.

Muchos de estos estudios se basan en las percepciones positivas del profesorado sobre el impacto en sus prácticas, mientras otros estudios empíricos exploran de manera más rigurosa el efecto de estas comunidades en las prácticas de enseñanza y en los logros del estudiantado. Los resultados globales sugieren que las CPE bien gestionadas, aquellas que pueden demostrar un sostenido foco en el trabajo de los docentes y en los resultados de aprendizaje del alumnado, tienen un impacto positivo, tanto en las prácticas docentes y la cultura escolar, como en los aprendizajes estudiantiles.

De los 11 reportes analizados por Vescio et al. (2008), ocho de ellos mostraron fuerte evidencia sobre el efecto que tienen las CPE en los aprendizajes estudiantiles. Algunas de estas investigaciones demostraron que en escuelas con CPE bien consolidadas, a través de los años pueden ocurrir incrementos dramáticos en las puntuaciones de pruebas estandarizadas.

Sims y Perry (2015) corroboran la existencia de amplia evidencia de consecuencias positivas que tienen las CPE en los resultados de aprendizajes del alumnado y en la moral del profesorado, especialmente aquellos que se comprometen con el análisis de información derivada de dichos aprendizajes.

Al analizar datos de seis entrevistas y notas de tres observaciones de la reunión en la que participaban, Sims y Perry (2015) encontraron que la CPE estaba enfocada en un conjunto muy limitado de mediciones de aprendizaje y que carecía del tiempo, la colaboración y el apoyo necesarios para ser efectiva. Los entrevistados se lamentaban de que, al enfocarse tanto en la particularidad de estudiantes, se perdían la oportunidad de sostener conversaciones más

profundas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Los autores advierten sobre la necesidad de que las CPE no pierdan de vista la importancia del sentido de comunidad y la confianza entre sus miembros.

Estudios realizados han demostrado que la enseñanza STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) es más efectiva cuando las/os docentes participan de Comunidades de Práctica Educativa en sus escuelas. El modelo STEM se ha ido extendiendo en el mundo, por la importancia que ha adquirido en la sociedad global el aprendizaje de la matemática, la ciencia, la ingeniería y la tecnología para la competitividad y la economía de un país.

En un estudio patrocinado por la National Commissions on Teaching and Americas' Future, se examinó críticamente en los equipos docentes todo el conocimiento disponible acerca del aprendizaje de todas las materias de STEM. El foco del estudio era determinar si la participación del profesorado STEM en las comunidades de práctica educativa tenían un impacto en: (a) el conocimiento de la materia que imparten, tanto en su contenido como en su metodología, (b) sus prácticas docentes, y (c) el aprendizaje de sus estudiantes, en las distintas materias de STEM.

Los hallazgos indicaron que los profesores STEM que participan en las Comunidades de Práctica Educativa: (a) se comprometen en discusiones acerca de las materias que enseñan, (b) entienden y se sienten más preparados para enseñar la ciencia y la matemática, (c) mejoran sus prácticas integrando nuevos métodos de indagación en sus clases, (d) ponen más atención al razonamiento de sus estudiantes, y (e) utilizan más y diferentes estrategias para involucrar a sus estudiantes en la solución de problemas (Fulton & Britton, 2011).

En definitiva, se puede concluir que, en general, la investigación fuera de República Dominicana sobre el impacto de las CPE en las prácticas docentes y en el aprendizaje del estudiantado muestra resultados definitivos y concluyentes. A pesar de la limitada cantidad de estudios rigurosos de tipo experimental que permitan establecer relaciones de causa-efecto entre estas variables, existe suficiente evidencia de estudios cuantitativos y cualitativos que corroboran que la participación del profesorado en CPE tiene un efecto positivo en la cultura escolar, en el conocimiento de los/as docentes y sus prácticas, y en el aprendizaje del alumnado.

3.8 Grupos Pedagógicos

Los grupos pedagógicos son espacios formativos que el Ministerio de Educación ha legislado para la educación dominicana, con el propósito de promover el desarrollo profesional de los docentes. Esta iniciativa surge con la reforma educativa de inicios de los años 90, asumiendo la denominación de Comisiones de Construcción Curricular, llamadas popularmente CCC. Posteriormente se transforman en una de las estrategias de formación continua del Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Inicial (PROFEI), generalizándose progresivamente en la educación primaria de todo el país. También el Programa (EMI) las incorpora con el nombre de "microcentros" en la educación rural.

En el marco del PROFEI, los grupos pedagógicos se conciben:

... como comunidades de aprendizaje conformadas por un conjunto de educadores y educadoras de Pre-primario del Nivel Inicial en articulación con los docentes de los primeros grados del Nivel Básico, que se reúnen para estudiar, interactuar, compartir experiencias, analizar y reflexionar sobre sus prácticas de aula, a través del diálogo y el trabajo cooperativo, con miras al mejoramiento de la calidad de su trabajo docente y de los aprendizajes de los niños y las niñas. (Morillo, s. f.).

En el informe de la evaluación realizada al PROFEI por el Grupo Gestión Moderna (2011) se indica, que en la mayoría de los casos, la frecuencia de realización de estos grupos es mensual y que la participación de docentes en grupos pedagógicos es altamente correlacionada con los resultados de aprendizaje medidos a través de la prueba EYE (Early Years Evaluation); dicho directamente, en las aulas de docentes que asisten a grupos pedagógicos los/as niños/as son significativamente superiores, en comparación a los que no lo hacen.

En este estudio:

La mayoría de las docentes valora altamente los grupos pedagógicos como espacio de intercambio de experiencias y de reflexión sobre las prácticas porque les ha permitido crecer personal y profesionalmente. Estos actores consideran que los grupos pedagógicos han tenido un gran impacto en la práctica docente de las educadoras, de manera especial en el manejo de la rutina, en la organización de los espacios y en la elaboración de recursos didácticos. (p. 32).

Como resultado de la Ordenanza Departamental 2'2009, a partir de la implementación de la política 1000X1000, los grupos pedagógicos fueron afectados al disminuirse el tiempo de realización de 4 a 2 horas. Además de la duración, esta medida afectó de manera significativa la frecuencia y la valoración del espacio por parte de los involucrados.

Los datos cualitativos del estudio de referencia revelaron:

“La exigua o nula celebración de los grupos pedagógicos durante los últimos dos años, la imposibilidad de seguimiento por parte de las asesoras y técnicos/as distritales, debido a la cantidad de centros bajo su responsabilidad y la suspensión del aporte del proyecto para transporte dirigido a los técnicos. Otras dificultades presentadas para la celebración de los grupos en horas de clase ocurren debido a la no disposición de personal para sustitución. Otra de las causas que provocan resistencia a la nueva medida, en torno a los grupos pedagógicos, ha sido la falta de articulación del pre primario con los dos primeros grados de primaria”. (Grupo Gestión Moderna, 2011, p. 32).

Como puede observarse, desde su concepción y su posterior puesta en marcha, a pesar de su alta valoración de parte del profesorado, esta estrategia no comparte la principal característica de una CPE, que consiste en ser un espacio propio de los/as maestros/as, de carácter voluntario, con sentido de proceso, y centrado en el análisis de los resultados del aprendizaje de los/as estudiantes.

Quienes sustentan este estudio, en su amplia experiencia trabajando en la formación de directores y técnicos del sistema educativo, han podido constatar que, en muchos casos, las agendas son construidas por los coordinadores docentes y por los técnicos distritales, en ocasiones las actividades son conducidas por “expertos” externos, por lo que, en cierta forma, la estrategia de los grupos pedagógicos no ha logrado superar el carácter aislado, puntual y fragmentado que tradicionalmente ha tenido la formación continua de maestros/as en servicio. Asimismo, que estos espacios funcionan de manera adecuada en los centros educativos donde existe liderazgo fuerte y efectivo de un directivo o de un equipo de gestión comprometido con la calidad educativa. Un liderazgo con la energía y la fuerza creativa para enfrentar las limitaciones de recursos y condiciones que hagan posible y factible el establecimiento y gestión de las CPE.

3.9 Acompañamiento pedagógico

Una de las variantes del trabajo, en procura del desarrollo profesional de los docentes en la escuela primaria dominicana, es el acompañamiento pedagógico. Su empleo y divulgación son sustentados en investigaciones científicas y proyectos de implementación a cargo de instituciones de educación superior del país. Como argumento del valor de su empleo se asegura que en los centros educativos muchas veces se subrayan dinámicas instructivas, normativas y con poco sentido de procesos y acompañamiento, en lugar de dinámicas orientadas al desarrollo de innovadoras culturas que hagan posibles nuevos comportamientos y nuevas prácticas (Martínez & González, 2010).

El acompañamiento pedagógico, cuando se trata de buscar eficiencia en las comunidades de práctica educativa, es una necesidad. Sobre todo si es asumido como un trayecto complejo hacia las profundidades de las propias necesidades, potencialidades y capacidades profesionales, confrontadas por la colectividad de miradas internas y externas que acceden a nuestras prácticas para conocerlas, comprenderlas, apreciarlas y trastocarlas de modo que puedan orientarse cada vez más hacia la cualificación de lo que se es, se hace y se vive como persona y como docente en contextos formales de aprendizajes (González & Martínez, 2010).

El acompañamiento de la comunidad de práctica educativa puede aportar ayuda en el logro de la coherencia necesaria entre elementos que le son propios: concepción, planificación y realización de las labores que demanda el colectivo pedagógico que participa en la CPE, en el tiempo requerido y con los esfuerzos y los recursos necesarios.

Al precisar los objetivos de los acompañamientos de las CPE, sobre todo por la diversidad entre los miembros de los colectivos pedagógicos, es necesario tener en cuenta los criterios de Imbernón (1994). Este analiza el desarrollo profesional del personal docente en dos etapas: la etapa de inducción o socialización para los noveles y el desarrollo del profesor experimentado, una conexión precisa con las CPE.

Este autor define tres grandes líneas en la formación permanente de profesores donde la participación en comunidades de práctica es esencial:

La reflexión sobre la propia práctica (mediante el análisis de la realidad educativa) y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella. / El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa. / El desarrollo profesional, en y para el centro, mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación. (p. 86).

Nótese la relación entre estas líneas y la esencia de las CPE en el sentido de su aporte a la formación permanente de los docentes en su propio espacio de ejercicio profesional y a la necesidad del acompañamiento a esos encuentros en comunidad.

De acuerdo con Salido (2014), las comunidades de práctica requieren de un nivel de acompañamiento mucho menor que otras estructuras de trabajo, tales como los equipos de innovación. Estos últimos se caracterizan por la búsqueda “transdisciplinar” y bajo presión de soluciones a problemáticas en un tiempo definido, por lo que el acompañamiento es necesario para asegurar el cumplimiento de plazos, mantener el foco y el ritmo. En cambio, las CPE se basan en la creación y gestión del conocimiento, en el enriquecimiento cultural y, por ende, disponen de mayor tiempo para la asimilación progresiva de los procesos. Sin embargo, las comunida-

des de práctica pueden convertirse esporádicamente en equipos de innovación por periodos limitados, por lo que de todas formas requieren acompañamiento para la consecución de las metas propuestas y para asegurar su continuidad.

3.10 Centros de Jornada Escolar Extendida (JEE)

En República Dominicana, históricamente, las escuelas han trabajado en dos jornadas escolares, matutina y vespertina, con solo cuatro horas para el desarrollo del currículo. Esta realidad no solo ha afectado negativamente los resultados de aprendizaje del estudiantado, sino que ha limitado que el profesorado encuentre el tiempo necesario para la conformación y desarrollo de espacios para su desarrollo profesional, como son las CPE. Al margen de otros factores importantes como las limitaciones de espacio físico, la poca cultura de trabajo colaborativo entre los docentes, la escasez de personal docente y la falta de liderazgo en la gestión, el tiempo ha sido uno de los factores principales que han impedido la creación y consolidación de estos espacios de desarrollo profesional en los contextos escolares.

La política de Jornada Escolar Extendida es una iniciativa del Estado dominicano para poner fin, de manera progresiva, a la doble tanda escolar y ampliar las oportunidades educativas para la población de estudiantes, que participan de la educación inicial, primaria y secundaria, acondicionando de esta forma un espacio para la reflexión docente en comunidades de práctica educativa.

Según Veleda, C. (2013):

Las políticas de extensión de la jornada escolar comenzaron a implementarse en América Latina hacia fines de la década del noventa. Chile fue el pionero en 1997, con la creación del régimen de "Jornada Escolar Completa Diurna". Un año más tarde, Uruguay implementó el programa "Escuelas de Tiempo Completo" y, en 1999, Venezuela impulsó los programas "Simoncito" y "Escuelas Bolivarianas". Una década después se sumaron Cuba con la "Extensión de la Jornada" en 2003, México con el "Programa de Escuelas de Tiempo Completo" (PETC) en 2007 y, recientemente, la Argentina con la "Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario" en 2011. (p. 45).

En República Dominicana una de las debilidades de la Educación Pública ha sido la falta de cumplimiento del horario escolar. El promedio de horas diarias de docencia en el sector público es de 2 horas y 36 minutos por día en la jornada de 4 horas diarias; es decir, el tiempo efectivo de las clases sigue siendo significativamente menor al prescrito, puesto que de las cuatro horas de clase se ocupa casi la mitad en otras actividades que no dejan de ser formativas y necesarias para el desarrollo, pero no concretan el currículo. Además, la calidad de la enseñanza ofrecida en las horas reales no es óptima (Gallup, 2008).

El Consejo Nacional de Educación (CNE) aprobó el 19 de diciembre del 2014 la Ordenanza No. 01-2014 que asume en su artículo número uno la Jornada Escolar Extendida (JEE) como política de estado para alcanzar de manera integral la formación de los estudiantes. Está dirigida a lograr mejores aprendizajes mediante la optimización del tiempo y la diversidad de acciones para el desarrollo de actividades educativas con calidad y equidad, además de fortalecer la escuela como espacio de protección social de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

La política de jornada escolar extendida ofrece una gran oportunidad a los equipos de gestión de los centros educativos, y en particular a cada docente y estudiante, para aprovechar al máximo el tiempo y el horario establecido en el calendario escolar, enfatizando la necesidad de que

se concreten aprendizajes altamente significativos, retadores y con sentido, en una escuela comprometida, organizada y con altas expectativas sobre el estudiantado, para propiciar su desarrollo pleno e integral, en atención a las características de la población y del contexto, así como en el empleo de recursos y estrategias diversas y creativas. (Ordenanza 01-2014).

La JEE permite promover la innovación pedagógica y mejorar la organización del tiempo. Dentro de las principales ventajas de esta política está el que existe más tiempo disponible para crear espacios provechosos para que los docentes planifiquen, intercambien experiencias y se lleven a cabo estrategias que propicien la mejora de las prácticas educativas. Asimismo, los equipos directivos de los centros de Jornada Escolar Extendida tienen más flexibilidad para organizar los horarios de trabajo y establecer espacios y otros apoyos para el desarrollo profesional docente.

Para que los centros de JEE funcionen con efectividad, el compromiso de los equipos de gestión es de vital importancia. Estos deben priorizar acciones encaminadas a lograr mejores aprendizajes de docentes y estudiantes. Si entre los objetivos del programa de JEE está promover una gestión escolar eficaz, que logre la construcción de ambientes escolares adecuados, que permita impulsar en las aulas procesos pedagógicos centrados en las y los alumnos, es fundamental el desarrollo de una docencia colaborativa basada en la reflexión y una comunidad educativa unida por el aprendizaje. Y qué mejor manera de lograrlo que conformando una CPE.

3.11. Estrategia para la organización y gestión de CPE en las escuelas de JEE en República Dominicana

Esta investigación ha tenido como esencia teórica el diseño y la validación de una estrategia para la organización y gestión de las CPE. Durante la búsqueda se ha podido indagar sobre los siguientes aspectos: ¿Qué elementos deben definir una estrategia para la gestión de estas comunidades? ¿Qué condiciones se requieren y qué factores influyen en la gestión de estas comunidades? y ¿Cuál es el aporte de esta estrategia a la organización y gestión de las comunidades de práctica educativa en centros de jornada escolar extendida?

Esta estrategia ha sido diseñada por el equipo de investigadores, sustentada en la revisión de la literatura internacional sobre el tema y en el análisis de la realidad nacional. Luego, en el primer trimestre del año escolar 2015-2016, se aplicó y validó en la escuela Madame Germaine, del Distrito Educativo 15-03, sector Ensanche Quisqueya. A continuación, se presenta el esquema seguido en la elaboración de dicho documento.

Parte I. Presentación de la estrategia

1. Esencia e importancia de la estrategia.
2. Propósitos de la estrategia. ¿Para qué la estrategia?
3. Estructura de la estrategia.
4. Funcionalidad.
5. Condiciones necesarias para implementarla.

Parte II. Implementación de la estrategia

Lo conceptual

1. Las Comunidades de Práctica Educativa. Conceptos.
2. ¿Cómo se forma?
3. Perfil para buscar miembros.
4. Propósitos.

Lo estructural

1. Etapas de la CPE: pasos para la conformación.
2. Tiempo de desarrollo.
3. Tiempo de permanencia.
4. El Tamaño.
5. La participación.
6. Contenidos a desarrollar.
7. Protocolos.

Lo funcional

1. Requisitos para el funcionamiento.
2. Papel de la dirección en la creación y el funcionamiento.
3. Factores que influyen en el funcionamiento.
4. Evaluación.

Parte III. Evaluación de la estrategia

1. Fase I: Evaluación Previa.
 - Instrumento de identificación de necesidades: ¿Cómo puede ayudar la CPE?
 - Desempeño de la CPE
2. Fase II: Evaluación de Medio Término o Formativa.
3. Fase III: Evaluación Final o Aditiva.
 - Aportes de la CPE al desarrollo profesional docente

Capítulo 4. Resultados de la investigación

4.1. Estado del desarrollo de las CPE en los centros educativos de JEE

Con la finalidad de comprender el estado en que se encontraban las comunidades de práctica en los centros educativos, se aplicaron varios instrumentos, los mismos están anexos a este informe. El primero de ellos (Anexo 1) estuvo dirigido a recopilar información acerca de las competencias profesionales necesarias para la gestión de comunidades de práctica de los 70 participantes en el programa de Maestría en Gestión de Centros Educativos (INTEC, 2014-2016), de los cuales se seleccionaron los 10 que participarían en el estudio. Estas competencias profesionales están referidas a los desempeños en cuanto **al saber, al saber hacer y el saber ser** en la muestra seleccionada para el estudio.

Posteriormente, se aplicaron otros instrumentos de observación de las condiciones de los centros para el desarrollo de dichas comunidades, a la vez que se encuestó a docentes y equipos de gestión sobre sus concepciones y las condiciones en que las comunidades se realizan, si efectivamente se hacen. A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de las respuestas de los actores consultados.

En relación con los **conocimientos teóricos o competencias profesionales del saber**, ocho de los diez gestores seleccionados para el estudio afirman que la comunidad de práctica es un espacio para favorecer su desarrollo profesional con miras a mejorar los aprendizajes del centro educativo y también lo consideran como un espacio de formación para la mejora de la propia práctica docente y profesional, lo cual es coherente con la teoría de Wenger y otros autores respecto del concepto de comunidad de práctica educativa (Martín, 2011; Sanz, 2012; Stoll y Louise, 2007). Por su parte, cuatro de los participantes en el estudio afirman que las comunidades de práctica son un espacio para conversar sobre los problemas del centro, mientras que, solo un gestor lo considera un espacio para aprender asuntos técnicos y mecánicos y otro lo ve como un espacio para rendir cuentas sobre su trabajo.

Se procedió a contactar una muestra de los docentes y de miembros del equipo de gestión que trabajan en los centros educativos de Jornada Escolar Extendida que dirigen estos diez participantes de la Maestría en Gestión de Centros; en total 51 docentes y 13 miembros de los equipos de gestión (subdirectores, coordinadores). Uno de los docentes no respondió el instrumento. De los 63 restantes, 46 docentes y 12 gestores (92% del total) coinciden en que las comunidades de práctica son un espacio para favorecer el desarrollo profesional con miras a mejorar los aprendizajes. Solo cuatro (6% del total) de los docentes optaron por señalar que la comunidad de práctica es una reunión para hablar de los problemas del centro y uno de los miembros de equipos de gestión aseguró que no sabe.

Tabla 3. Concepto de comunidad de práctica

LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA (GRUPO PEDAGÓGICO) ES...	DOCENTES	EQUIPO DE GESTIÓN	TOTAL	%
• Una reunión para hablar de los problemas del centro.	4	-	4	6
• Un espacio para favorecer mi desarrollo profesional con miras a mejorar los aprendizajes.	46	12	58	92
• No sé.		1	1	1.58
Total	50	13	63	

Fuente: González, Pichardo y Galán (2015).

En ese mismo orden, cinco de los 10 participantes de la Maestría en Gestión de Centros seleccionados para el estudio expresaron que, en sus centros educativos, las CPE son consideradas como los llamados grupos pedagógicos, sin marcar diferencias entre ambos conceptos, algo palpable al observar las aportaciones de Martínez y González (2010) acerca de los referidos grupos y contrastarlas con el concepto de Comunidad de Práctica Educativa asumido en la presente investigación. De forma que, aunque desde el término sean tenidos como diferentes, desde la esencia de su funcionalidad, son equiparados por los sujetos participantes en la investigación. Otros (uno per cápita) las ven como una reunión para hablar de los problemas del centro, reuniones con toda la comunidad educativa o como reuniones del equipo de gestión. Uno de los casos asegura que, en su centro educativo, no existen las CPE.

Al ser cuestionados acerca de los objetivos de las comunidades de práctica, nueve de los sujetos entienden que el **fin de toda comunidad de práctica** o grupo pedagógico es lograr que en los centros educativos los resultados del aprendizaje (de los alumnos, docentes y administrativos) puedan ser evaluados y traer la optimización a los procesos pedagógicos. El otro asegura no saber al respecto.

Como lo muestra la siguiente tabla, el 74% de los docentes y miembros del equipo de gestión de los 10 centros educativos participantes en el estudio coinciden en que el **fin de las comunidades de práctica** es que los resultados del aprendizaje de toda la comunidad educativa se evalúen y mejoren. Mientras, el 26% estima que el fin es que mejoren los aprendizajes de los alumnos.

Tabla 4. Fin de las comunidades de práctica

EL FIN DE TODA COMUNIDAD DE PRÁCTICA (GRUPO PEDAGÓGICO) ES QUE...	DOCENTES	EQUIPO DE GESTIÓN	TOTAL	%
Los aprendizajes de los alumnos mejoren.	14	2	16	26
Los resultados del aprendizaje de toda la comunidad educativa se evalúen y mejoren.	36	11	47	74
Evaluar los resultados del trabajo.	-	-	-	
Total	50	13	63	

Fuente: González, Pichardo y Galán (2015).

Asimismo, el 100% de estos grupos estudiados expresa que la **intención más importante de toda comunidad de práctica** es compartir con otros, conocimientos y formas de hacer el trabajo pedagógico. Esto, frente al resto de opciones ofrecidas: perfeccionar su práctica profesional; saber, aprender y dotarse de conocimiento individual; resolver las limitaciones personales, y tener una mejor comunicación personal, de modo que los sujetos estudiados comparten el propio concepto asumido por los autores de la presente investigación.

En este sentido, seis de los 10 gestores participantes en el estudio expresaron que las comunidades de práctica deben ser organizadas democráticamente; los otros cuatro aseguraron que la articulación de las mismas debe darse en torno a los intereses del contexto. Esto es coherente con las afirmaciones de Krichesky y Murillo (2011), respecto de la responsabilidad y trabajo colectivos en las CPE los cuales son muestras de democracia en su organización.

Acerca del liderazgo, seis de los participantes expresaron que el líder de la comunidad de práctica NO debe ser un ente problematizador; mientras que tres dijeron que tampoco debe ser una figura autocrática. Esto evidencia que los participantes no conocen el concepto de “problematizador”, como figura que cuestiona y profundiza en los problemas existentes para solucionarlos creativamente, ni en la educación como espacio para compartir.

Para ocho de nueve gestores cuestionados, la **acción principal en la gestión de las comunidades de práctica** es que el líder pueda establecerlas y llevar al consenso; mientras que tres de ellos aseguran que la acción primordial debe ser definir reglas de funcionamiento. Ninguno consideró válidas las opciones de encontrar un espacio de tiempo y lugar de trabajo ni la de establecer roles.

En ese mismo orden, seis de los participantes entienden que la actividad más importante que **debe realizar el líder de la comunidad de práctica** es promover el desarrollo y gestión de la comunidad. Esta posición es coherente con la de Wenger (2005); López et al. (2011); Krichesky y Murillo (2011), para quienes un factor clave del éxito es la labor del líder, la dedicación y la habilidad de las personas que toman la iniciativa para nutrir a la comunidad.

Los otros cuatro encuestados expresan que la actividad principal de este líder debe ser identificar temas y problemas a ser discutidos en la comunidad. Ninguno de ellos selecciona las opciones de planificar eventos dentro de la comunidad, administrar el conocimiento de la comunidad ni asignar el trabajo a desarrollar por los miembros. Con miras a profundizar en su formación profesional, los participantes en el estudio expresaron que desean conocer varios protocolos o estrategias para la conducción de las comunidades de práctica educativa. En orden de prioridad establecen la necesidad de aprender sobre los protocolos para abordar problemáticas y retos escolares, para la revisión de planificaciones, así como para el logro de discusiones efectivas en el desarrollo de las sesiones en comunidad, la revisión del trabajo estudiantil y el aprendizaje profesional.

En relación con lo **actitudinal y las competencias profesionales del saber ser**, se les preguntó a los participantes en el estudio sobre su **estilo de liderazgo**. Entre las opciones, tres de los encuestados se definen como entes moderadores, tres como promotores y tres como coordinadores. Mientras, una se considera modelo.

A modo de autoevaluación del nivel de comunicación, elemento íntimamente relacionado con el liderazgo, seis de los 10 participantes en el estudio afirman que se comunican “bastante” con sus equipos de gestión en los centros educativos. Mientras hay dos que refieren que lo hacen “mucho” y dos que es “suficiente” su nivel de comunicación.

Acerca de su dedicación a la gestión de las comunidades de práctica, siete de los participantes expresaron que se empeñan “bastante”; los otros afirman que es poco o insuficiente su empeño.

Por su parte, el 74% de los docentes y miembros de equipos de gestión que dirigen los participantes en el estudio, afirma que ellos en sus centros educativos de Jornada Extendida ponen “mucho” empeño en la articulación y conformación de las CPE. Mientras que, el 26% expresa que realiza estas acciones de manera “suficiente”. Ninguno señala que sea “poco” su empeño.

Tabla 5. Empeño en la articulación y conformación de las CPE

¿CUÁNTO EMPEÑO PONGO EN LA ARTICULACIÓN Y CONFORMACIÓN DE LAS CPE?	DOCENTES	EQUIPO DE GESTIÓN	TOTAL	%
• Mucho	35	12	47	74
• Suficiente	15	1	16	26
• Poco	-	-	-	
Total	50	13	63	

Fuente: González, Pichardo y Galán (2015)

En la misma autoevaluación, seis de los participantes calificaron su **nivel de experticia** como “suficiente” en cuanto al manejo de conflictos dentro de las comunidades de práctica. Mientras que, solo tres afirman que cuentan con “mucho” experticia para el manejo de conflictos, y uno dice que es “bastante”. Ninguno califica como “poco” su nivel de experticia.

De los 10 participantes en el estudio, cuatro expresaron que como gestores brindan “bastante” **participación y apertura** a los miembros de su equipo de gestión, con la intención de ayudarlos a trabajar en comunidades de práctica. Eso es coherente con el “Principio de la participación” del Modelo de gestión de la calidad para los centros educativos (SEE, 2007). De los sujetos del estudio, hubo tres que dijeron que lo hacen bastante y dos, que lo hacen poco. El otro no respondió.

También se les preguntó a 44 docentes y 11 miembros de los equipos de gestión de los 10 centros educativos objeto de estudio sobre **su disponibilidad** para poder recibir ayuda en el establecimiento de las comunidades de práctica en su centro educativo. Un 80% de ellos se mostró accesible a la oferta. El 20% restante respondió que “Sí”, dependiendo de las exigencias y condiciones ofrecidas.

Tabla 6. Disponibilidad de recibir ayuda para establecer comunidades de práctica

DE TENER LA OPORTUNIDAD DE RECIBIR AYUDA PARA ESTABLECER LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN SU ESCUELA, ¿ESTARÍAN DISPUESTOS USTED Y SU EQUIPO DE GESTIÓN?	DOCENTES	EQUIPO DE GESTIÓN	TOTAL	%
• Sí	33	11	44	80
• No	-	-	-	
• Depende de cuál sea la exigencia y condiciones.	11	-	11	20
Total	44	11	55	

Fuente: González, Pichardo y Galán (2015)

En cambio, cuando se consultó a los 10 gestores participantes en el estudio, acerca de su disponibilidad para recibir ayuda para el establecimiento y gestión de las Comunidades de Práctica Educativa, la totalidad aceptó.

De los 10 gestores participantes en el estudio, siete expresaron que existe un clima de colaboración continua entre los miembros del equipo pedagógico de sus centros educativos, lo cual facilita el trabajo en las comunidades de práctica educativa. Los otros tres afirman que es ocasional la participación y reflexión entre los miembros de la escuela.

En relación con la **gestión de las comunidades de práctica y las competencias profesionales del saber hacer**, cinco de los 10 participantes en el estudio afirman que “Sí” **cuentan con las comunidades de práctica** en sus centros. En cambio, durante la docencia en la asignatura Análisis y Gestión Curricular I, dentro del programa de la Maestría en que participan, donde se promovió un ejercicio sobre la articulación y formación de dichas comunidades, se observó que los participantes fueron poco asertivos a la conformación y existencia de estas en los centros educativos.

Acerca de la frecuencia en la realización de las CPE, el 52% de 61 docentes y miembros de los equipos de gestión encuestados explicó que las comunidades de práctica en su centro educativo se realizan mensualmente; el 14% de los encuestados afirmó que estos eventos sólo se hacen de forma semanal y el 11% dijo que las realizan quincenalmente. Un 17% dijo que nunca se realizan las comunidades de práctica porque “no existen”.

Tabla 7. Frecuencia en la realización de las CPE

EN MI CENTRO EDUCATIVO, ¿CON CUÁNTA FRECUENCIA REALIZAMOS LAS CPE?	DOCENTES	EQUIPO DE GESTIÓN	TOTAL	%
• Semanalmente.	8	1	9	14
• Quincenalmente.	4	3	7	11
• Mensualmente.	25	7	32	52
• Dos o tres veces al año escolar.	2	-	2	3.2
• Nunca, pues no existen.	9	2	11	17
Total	48	13	61	

Fuente: González, Pichardo y Galán (2015)

En otro orden, un total de ocho de los 10 gestores participantes en el estudio expresaron que sus centros educativos realizan las comunidades de práctica con una **frecuencia mensual**. Uno solo afirmó que no existen y el otro no dio una respuesta válida a la interrogante.

En ese mismo sentido, tres de los participantes afirmaron que en sus centros educativos organizan las comunidades de práctica por cursos según el nivel, dos respondieron que la organización de estas se da por los intereses de cada quien; uno per cápita dijo que por grupos de disciplina y grupos según el nivel. Mientras que otros dos de los participantes expresaron que no cuentan con un criterio de organización, ya que las comunidades de práctica no existen en sus escuelas.

Un 40% de 64 docentes y miembros del equipo de gestión encuestados afirmó que las comunidades de práctica en sus centros educativos están organizadas por ciclos; el 28% dice que se estructuran según el nivel o etapa educativa; según 13 de los sujetos (20%) se hace por grupos de disciplinas y asignaturas; mientras que, el 10% justifica que no se hace, ya que las CPE no existen en sus centros.

Tabla 8. Organización de las comunidades de práctica

EN MI CENTRO EDUCATIVO LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA SE ORGANIZAN POR:	DOCENTES	EQUIPO DE GESTIÓN	TOTAL	%
• Grupos según el nivel	15	3	18	28
• Cursos según el ciclo	24	2	26	40
• Grupos de disciplinas y asignaturas	12	1	13	20
• Por la cercanía de las aulas	-	-	-	-
• Ninguno de los anteriores, ya que no existen	5	2	7	10
Total	56	8	64	

Fuente: González, Pichardo y Galán (2015)

De acuerdo con los docentes y miembros del equipo de gestión encuestados, entre las cinco primeras actividades que realizan con mayor frecuencia se encuentran: la revisión y organización de las planificaciones y los registros; en segundo lugar, pensar en soluciones a situaciones de disciplina. En un tercer rango, la planificación de actividades y eventos, decoración de las aulas y espacios de la escuela, así como las conversaciones sobre problemas y carencias del centro educativo. Todas esas actividades, dada su exigencia de realización colectiva, necesitan coordinación para garantizar su efectividad (Martin, 2011).

En ese mismo orden, de cinco a siete de los 10 participantes en el estudio han seleccionado **en mayor proporción**, entre las actividades que realizan dentro de las comunidades de práctica, la búsqueda de soluciones a situaciones de disciplina, planificar actividades y eventos; compartir técnicas, conocimientos aprendidos profesionalmente; revisar o compartir evaluaciones de los alumnos, revisar y organizar las planificaciones. Otras de las actividades referidas son: conversar sobre problemas y carencias del centro, compartir temas preestablecidos por el MINERD y dar talleres de capacitación a los docentes y demás miembros. La actividad **menos votada** del grupo fue la del tiempo libre para planificar y construir recursos individualmente, lo que representa un 10% de los gestores participantes en el estudio.

4.2. Factores del contexto que influyen en la gestión de las CPE

Como parte del diagnóstico, mediante la encuesta virtual a las gestoras, se buscó identificar los factores del contexto que influyen directamente en la gestión de las comunidades de práctica en los centros educativos.

Acerca del **factor que más afecta** el desarrollo de las CPE, cinco de las 10 gestoras participantes del estudio consideran que es la falta de tiempo para organizarlas. Mientras que, tres de las participantes afirmaron que los principales factores son la falta de espacio físico y la carencia de recursos financieros. Además dos de ellas expusieron que las mayores dificultades son la poca disponibilidad y la falta de motivación de los maestros y demás miembros del centro. Otros aspectos mencionados son la poca cantidad de docentes y de personal de apoyo, la sobrepoblación estudiantil, la discrepancia de los horarios entre docentes de un mismo curso o asignatura, y la delincuencia alrededor del centro, que provoca la salida temprana de la escuela.

La opinión de las gestoras coincide bastante con las respuestas obtenidas de los docentes y miembros del equipo de gestión consultados. Estos docentes y auxiliares aluden como primera razón, la combinación de falta de tiempo, limitación del espacio físico y carencia de recursos financieros. En segundo lugar, presentan la sobrecarga de trabajo docente ocasionada por la sobrepoblación de estudiantes, y en tercer lugar, señalan los ruidos y las malas condiciones físicas y medioambientales de la escuela. Otro factor que mencionan, es la poca apertura de los padres y de los residentes en el sector para este tipo de estrategia de trabajo.

La falta de personal, tanto de aula como de apoyo administrativo, es mencionada por dos de las docentes, mientras que una de ellas refirió como la mayor dificultad para reunirse, la discrepancia de horarios entre los profesores de una misma asignatura o curso. En menor escala se mencionaron aspectos actitudinales, como la falta de motivación de los docentes. Otro factor que sale a relucir es la lucha de poder que se origina entre docentes en los espacios de discusión.

Tabla 9. Factores que afectan el desarrollo de las CPE

ENTRE LOS FACTORES MENCIONADOS ABAJO, ¿CUÁLES AFECTAN EL DESARROLLO DE LAS CPE EN EL CENTRO EDUCATIVO EN EL CUAL TRABAJAS? PUEDE MARCAR MÁS DE UN FACTOR Y TODOS LOS QUE ENTIENDA QUE PUEDEN AFECTAR	DOCENTES	EQUIPO DE GESTIÓN	TOTAL
Vienen con temas ya previamente establecidos por el Distrito Escolar.	5		5
Falta de espacio físico, tiempo o recursos financieros.	21	7	28
Sobrepoblación de estudiantes y la gran cantidad de trabajo.	15	2	17
Poca apertura de los padres y demás miembros del sector.	15	1	16
Ruidos y las malas condiciones medioambientales y físicas de la escuela.	12	4	16
Los horarios de los docentes de una misma asignatura o curso no coinciden para reunirse.	9	4	13
Falta de personal docente y de apoyo.	10	2	12
Poca disponibilidad y motivación de los maestros.	4	2	6
Falta de conocimiento de mi parte y de los demás miembros del centro.	2	1	3
Lucha de poder y caos que se origina durante las discusiones entre los miembros.	7	1	8
Falta de respeto a la hora de expresar las opiniones y de guardar los turnos.	6		6
Delincuencia alrededor de la escuela, que fuerza a la salida temprano.	1	1	2

Fuente: González, Pichardo y Galán (2015)

En visita a los centros educativos, por medio de observación, se pudo constatar que, aunque en algunos centros existen ciertas condiciones favorables para la realización de las CPE, como son liderazgo, interés, disciplina y organización general, mobiliario adecuado y coordinadores pedagógicos, en otros resalta la carencia de espacio físico, la ausencia de recursos para la enseñanza, la falta de iluminación adecuada en las aulas, insuficiencia de personal, sobrepoblación de estudiantes, así como la inexistencia de un horario visible de actividades en la escuela, que incluya la realización de las CPE.

Tabla 10. Factores que pueden afectar el desarrollo de las CPE

ENTRE LOS FACTORES MENCIONADOS ABAJO, ¿CUÁLES OBSERVA QUE PUEDEN AFECTAR EL DESARROLLO DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN EL CENTRO EDUCATIVO EN EL CUAL TRABAJAS?	SE OBSERVA COMPLETAMENTE	SE OBSERVA MEDIANAMENTE	NO SE OBSERVA
Existe un espacio destinado y visible en el horario del centro educativo para las reuniones en CPE.	2	1	6
En los horarios de los docentes de una misma asignatura o curso tienen destinado un espacio para reunirse a planificar, evaluar y organizar su práctica.	2		6
La disciplina y organización general favorecen el funcionamiento de las CPE.	6		2
El liderazgo del equipo directivo es favorable a la creación y mantenimiento de la CPE.	6		2
Los miembros de la comunidad educativa reflejan interés por el funcionamiento del C.E.	5	1	2
Existe un espacio físico destinado para las reuniones en CPE.	1		7
El mobiliario del C.E. está en condiciones para ser usado por los alumnos.	7		1
El mobiliario del C.E. está en condiciones para ser usado en las reuniones de las CPE por los docentes y otros miembros invitados.	5		3
El presupuesto del C. E. incluye partidas para las CPE***.			8
En el C.E. se observa sobrepoblación de estudiantes.	1		7
Existen coordinadores pedagógicos para cada nivel o ciclo**.	6		2

Fuente: González, Pichardo y Galán (2015)

Continuación Tabla 10. Factores que pueden afectar el desarrollo de las CPE

ENTRE LOS FACTORES MENCIONADOS ABAJO, ¿CUÁLES OBSERVA QUE PUEDEN AFECTAR EL DESARROLLO DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN EL CENTRO EDUCATIVO EN EL CUAL TRABAJAS?	SE OBSERVA COMPLETAMENTE	SE OBSERVA MEDIANAMENTE	NO SE OBSERVA
El C.E. cuenta con el personal de apoyo suficiente para sustituir a los docentes mientras se desarrolla la sesión de CPE.	2	1	5
En el C. E. existen ruidos que afectan el ambiente de aprendizaje.	2		6
En el C. E. existen olores desagradables que afectan el ambiente de aprendizaje.	1		7
El C.E. cuenta con iluminación adecuada en el espacio donde se realizan las CPE.	2		8
Las condiciones medioambientales del C.E. son aceptables para funcionar en tiempos de lluvia.	5		3
Las vías de acceso al C.E. están en estados óptimos.*	2		6

Fuente: González, Pichardo y Galán (2015)

Para conocer la opinión de los docentes y equipos de gestión de las diferentes escuelas donde se realizaron las encuestas, se les preguntó sobre el tipo de ayuda que necesitaría el centro educativo para que los grupos pedagógicos puedan funcionar mejor. La diversidad de respuestas fue resumida de la siguiente manera:

a) **Recursos: espacio físico, recursos didácticos y tecnológicos, tiempo, financieros y personal.**

Es evidente que las principales necesidades de los docentes y equipos de gestión están relacionadas con la falta de espacio físico, la carencia de condiciones adecuadas y la insuficiencia de recursos didácticos y tecnológicos. Otros solicitaron recursos financieros para poder acceder a más recursos de aprendizaje. Aunque son preocupaciones menores para las gestoras encuestadas, los docentes y los equipos de gestión resienten la poca disponibilidad de tiempo para el desarrollo profesional y la insuficiencia de personal para atender las necesidades del centro en que laboran, especialmente cubrir las aulas en los tiempos de reuniones.

La revisión de la literatura acerca de lo señalado por los participantes en el estudio destaca la importancia de gestionar los recursos estructurales, como el tiempo y el espacio para la constitución y gestión de las CPE. Las oportunidades de intercambio profesional se ven facilitadas por el empleo del espacio y tiempo en un centro escolar. De ahí que planificar el tiempo para que dicho aprendizaje ocurra en la escuela, en las aulas o en las reuniones, es un factor crítico (Stoll, Fink & Earl, 2004). "Igualmente factores espaciales pueden incrementar o inhibir las oportunidades de aprendizaje colectivo" (MEC, s. f., p. 14).

Por su propia naturaleza, las comunidades de práctica educativa son un espacio que retroalimenta y construye nuevo conocimiento fruto de la discusión y la reflexión y para que esto se logre se necesita tiempo. Son varios los autores que destacan la importancia de este recurso (Molina, 2013; Krichesky & Murillo, 2011; Martos, 2012). Al decir de Molina (2013), las CPE necesitan tiempo para la investigación, la colaboración, la innovación y la reflexión regular (pp.239-240).

b) **Capacitación y acompañamiento.**

La segunda necesidad más frecuente, expresada por los docentes consultados, agrupa la formación y el acompañamiento, aunque algunas de estas necesidades no están referidas a la conformación y gestión de grupos pedagógicos o CPE, sino a necesidades propias del ejercicio profesional. El profesorado solicita:

"Mayor capacitación y acompañamiento".

"Más apoyo y orientación para seguir realizando un mejor trabajo".

"Un poco más de orientación para su organización y apoyo en algunos temas a desarrollar".

"Las sugerencias y recomendaciones de una persona que domine la temática y nos facilite pautas para que en el centro se ejecute y se puedan obtener los resultados esperados".

"Capacitación para nuevas estrategias para la enseñanza".

"Más capacitación para mejorar y manejar la disciplina de los niños".

Las CPE requieren de un proceso de formación continua. Para algunos la formación continua es inherente a su propia definición (Wenger, 2005; Escudero, 2009; Krichesky & Murillo, 2011; Molina, 2013).

Por su carácter voluntario, las CPE se constituyen en un espacio para el aprendizaje individual y colectivo, pero el aprendizaje nace de la dinámica interna de los equipos de trabajo cuando comparten e intercambian conocimientos en un ambiente de búsqueda e investigación permanente.

De las respuestas precedentes se infiere, para el caso de los grupos pedagógicos, la visión de una formación sustentada en temas que hay que tratar, no en el análisis de la práctica profesional, lo cual sugiere la persistencia de la visión no superada de una formación docente basada en eventos puntuales, alejada de las reales problemáticas de la práctica profesional y con un carácter asistemático, no procesual. En ocasiones se percibe que la capacitación debe venir de alguien externo al centro, con nombradía de “experto”.

Otro aspecto de no menor importancia es la creencia de que el grupo pedagógico es un espacio legislado e impuesto por el sistema educativo y no un espacio particular del centro, que surge del liderazgo escolar y de las necesidades de aprendizaje de los docentes, por lo que se puede comprender la tendencia a la burocratización y a la dependencia de la voluntad superior para la sostenibilidad del grupo, algo que sería superado por una comunidad de práctica educativa eficiente y de carácter voluntario.

c) **Liderazgo, contenido y organización.**

Otras necesidades hacen referencia a aspectos de contenido y organización de los grupos pedagógicos que, en respuesta, aluden a la inexistencia de propósitos, a falta de sistematicidad del espacio, o a la ausencia de un liderazgo pedagógico al interior del centro. Aquí se observa también la visión de los grupos pedagógicos como un lugar para tratar “temas”, no como espacio de reflexión sobre las prácticas docentes o de debate sobre el funcionamiento del centro y el aprendizaje del estudiantado. Algunos de los comentarios fueron los siguientes:

“Tomar la iniciativa de formarlos y darles seguimiento. Motivación, entrega y disposición de las partes”.

“Información clara y precisa sobre los temas a trabajar”.

“Tener bien definido y claro cuáles son los temas que se van a tratar cada mes y que el tiempo no sea con los estudiantes dentro del centro ya que uno no puede concentrarse”.

“Que se establezca un día por mes y una hora para realizar las reuniones con los docentes y que se respete ese acuerdo”.

“Necesitamos que se saque un espacio para realizar los grupos pedagógicos.”

“Organizar los horarios de las asignaturas para poder tener más tiempo para las comunidades de aprendizaje”.

“Implementación de un horario que no afecte el tiempo de los docentes”.

“Que completen el personal docente y que los padres se integren más a la escuela”.

La mayoría de los autores consultados (DuFour 2004; Wenger, 2005; Krichesky y Murillo, 2011; Molina, 2013), hacen referencia a la importancia de que las CPE tengan contenido, una organización y un liderazgo que no necesariamente recae en el liderazgo formal de la escuela, sino que se distribuya de forma coordinada entre los participantes, según sus intereses y capacidades.

En un grupo focal con docentes de un centro donde no existen limitaciones de espacio físico ni de personal, se indicó que lo que necesitan es un director que tenga interés en que las CPE funcionen. De esto se deduce que más allá de las condiciones de tiempo y espacio, el liderazgo y la disposición del gestor y de su equipo de gestión se imponen a la hora de emprender

proyectos o innovaciones. De hecho, una gestión con interés en el funcionamiento de las CPE es la mayor fortaleza con que cuenta el centro, tal como fue observado en el desarrollo de un grupo focal.

En el aspecto organizativo, los centros deberían revisar y reconstruir sus horarios, priorizando y posibilitando el encuentro entre los profesionales, de modo que puedan dedicarle un tiempo sustancial al encuentro con sus pares (Krichesky & Murillo, 2013).

Los cambios que los docentes sugieren a los procesos de gestión de comunidades de práctica en su escuela, en los grupos focales realizados, están relacionados, en gran medida, con el horario en el que se realizan los encuentros, después de finalizada la jornada. Pero también con asuntos administrativos, relativos a la carencia de personal, pues los docentes tienen la carga horaria completa o las horas sin docencia no coinciden entre ellos.

Reconocida la percepción de los miembros consultados sobre la insuficiencia de condiciones físicas, de espacio, tiempo y recursos didácticos y tecnológicos de que adolecen los centros de jornada extendida, se hace necesario un liderazgo fuerte de tipo transformacional y de carácter distribuido, que sea capaz de minimizar esta carencia de recursos e imprimir a los equipos docentes grandes dosis de entusiasmo y compromiso para trazar y emprender juntos el camino hacia la mejora del centro educativo, lo cual implica crear estructuras y reglas de funcionamiento para operar de manera coordinada y dar contenido que satisfaga las necesidades de desarrollo profesional de los equipos docentes.

Es evidente que, en la mayoría de los casos, las escuelas de jornada extendida han logrado la meta de más horas clases con el alumnado, pero por diferentes motivos no se han podido organizar espacios que promuevan el crecimiento profesional ni la gestión colectiva del centro. Es cierto que por la urgencia con que se ha ido estableciendo la JEE, en muchos centros se ha iniciado con las condiciones mínimas y sin el personal requerido, específicamente sin los profesores de áreas complementarias (educación física, artística y formación humana), lo que ha sobrecargado a los docentes.

En el documento que contiene las orientaciones y criterios para la organización de los horarios y la oferta curricular en los centros de JEE se establece que los docentes utilicen “estrategias colaborativas e innovadoras para preparar el trabajo pedagógico y reflexionar sobre sus prácticas, organizando espacios por grados, ciclos y niveles (grupos pedagógicos y otros)” (MINERD, 2013).

Dentro de las principales ventajas de la jornada extendida está el que hay más tiempo disponible para crear espacios provechosos para que los docentes planifiquen, intercambien experiencias y se lleven a cabo estrategias que propicien la mejora de las prácticas educativas. En esta modalidad, los equipos directivos de los centros de jornada extendida tienen más flexibilidad para organizar los horarios de trabajo y establecer espacios y otros apoyos para el desarrollo profesional docente.

d) **Convivencia entre docentes**

Algunas respuestas giraron en torno al tema de convivencia entre docentes y a la necesidad de creación de un clima de confianza y colaboración que haga posible la permanencia del espacio.

“Una mayor unidad y comprensión entre cada uno, respetando cada espacio y opinión. Dejarse dirigir y cumplir cada uno con su espacio”.

“Mostrar mejores proyectos y unión entre los compañeros docentes”.

“Se debe seguir trabajando con la motivación de cada maestro, reconociendo la importancia de esta herramienta de trabajo”.

Un clima de confianza y un ambiente propicio para la colaboración son dos aspectos fundamentales para que una CPE se sostenga en el tiempo. La colaboración, entendida como trabajo conjunto y un clima de apertura y confianza para el gobierno del centro y la formación del profesorado (Escudero, 2009).

De acuerdo con Molina (2013), desarrollar confianza y relaciones (...) constituye una forma especial de interacción entre las personas, siendo la interdependencia, el igualitarismo, la colaboración, la confianza y el respeto, las relaciones típicas que se desarrollan entre sus miembros.

Krichesky y Murillo (2011) explican, basados en Fullan y Hargreaves (2006), que lo que caracteriza las culturas escolares colaborativas no son tanto las reuniones o los procedimientos burocráticos, sino aquellas cualidades, actitudes y conductas generalizadas de apoyo y apertura. Y agregan: “La honestidad, la confianza y el respeto son los elementos fundamentales de un clima institucional que pretenda potenciar el desarrollo de una CPE. Confianza para que no haya temor a la hora de preguntar, arriesgar, observar a otros o dejarse observar. Respeto para que nadie se sienta atacado y todos se sientan apoyados”.

De alguna manera, los docentes consultados son conscientes de que para que las CPE puedan crearse, fortalecerse y mantenerse en el tiempo y gradualmente llegar a constituirse en una estrategia para la mejora educativa de la escuela dominicana, es importante que estos valores de la confianza y la colaboración reinen en los centros educativos.

4.3 Implementación de la estrategia para la organización y gestión de CPE en un centro de JEE

A continuación, se presentan los resultados de la implementación de la estrategia, obtenidos por medio de las entrevistas realizadas al liderazgo y participantes de la CPE del Centro Educativo Madame Germaine, al final de las ocho sesiones de trabajo.

Etapa de Implementación

a) Procesos de formación continua y acompañamiento para la implementación.

Para la implementación de las CPE, el centro educativo seleccionado recibió un proceso de acompañamiento de tres meses. Previamente, el gestor del centro había recibido formación en el programa de Maestría. A continuación, se presentan las valoraciones acerca de estos procesos de formación, obtenidas a través de las entrevistas y grupos focales realizados a los involucrados en la CPE.

“La formación previa del líder de la CPE es necesaria y pertinente porque así pudo manejarse en las sesiones. El manual CPE sirve y da las pautas, debe estudiarlo para manejarlas; sin embargo, este líder debe contar con la preparación especial en cuanto a los temas que tiene que desarrollar para la formación de los docentes... ¿Qué pasaría con un líder de CPE que desconoce, y que tiene esas mismas inquietudes y esas lagunas que tienen esos maestros?”

“El líder no debería pasar por un proceso de dos años de formación para aprender a conducir una CPE, pero sí tiene que tener una preparación y acompañamiento técnico y participativo, que le oriente sobre la implementación y desarrollo de las CPE”.

“Un acompañante que vaya a darle el seguimiento y a lo mejor que esas inquietudes que tenga el líder se le puedan aclarar a través del acompañante. Eso sí, pero no creo que tenga que durar mucho tiempo formándose, puede ser formación sencilla, tipo taller motivador”.

A partir de lo anterior, se concluye que las CPE necesitan de un proceso de acompañamiento durante su fase de motivación, diseño y desarrollo; el cual dependerá de la madurez del liderazgo central, de los niveles de compromiso entre los miembros para aprender juntos y de los ritmos con que evolucione el grupo (Salido, 2014).

b) **Motivación**

La directora del centro educativo Madame Germaine trabajó en la conformación de una CPE, acercándose a los diferentes docentes e indagando sobre los conocimientos acerca de dichas comunidades.

En su gran mayoría, los docentes desconocían el concepto, por lo que la gestora, “primero” fue motivando el interés para formar parte de un espacio donde ellos pudieran debatir temas con sus compañeros y así poder dar respuesta a algunas necesidades sentidas dentro del trabajo áulico.

En “segundo” lugar, el equipo de gestión del centro organizó una reunión para socializar y dar a conocer a los docentes interesados más detalles sobre las comunidades de práctica. En ese espacio se vieron los conceptos y las teorías, y las ideas reflexivas o reacciones de los interesados. En “tercer lugar”, se presentó una propuesta para aquellos que se sintieran interesados en formar parte de la CPE, donde la misma se anunció como un espacio diferente para debatir y aprender, pero sobre todo no impuesto:

“Que no me vieran esto como una línea, sino como un espacio para nosotros reflexionar y debatir los temas que ellos entendieran debían ser debatidos. A partir de ahí comenzamos a conformar la comunidad de práctica”.

Es decir que el centro educativo Madame Germaine, para dar inicio a las CPE, decidió aproximarse a compartir con los interesados algunas ideas sobre la estrategia, a captar, invitar y motivar a los interesados. Esto ocurrió tal y como lo plantea Martín (2011), cuando afirma que toda CPE, transita por varias etapas, iniciando con la motivación y la aproximación a los interesados.

En otro orden, **la proyección inicial de la CPE** en el centro educativo Madame Germaine, era solo para los maestros del primer ciclo, entendiendo que al fortalecer este, automáticamente se iba a mejorar el segundo ciclo del nivel. Sin embargo, la gestora del centro, para respetar el principio de la motivación y libertad de las voluntades amplió el criterio. Esto permitió la participación de otros docentes del segundo ciclo y de áreas como Educación Física, quienes quisieron integrarse voluntariamente. La CPE inició con nueve docentes y durante la implementación y desarrollo llegó a 13 participantes.

A partir de lo anterior se concluye que el liderazgo del centro educativo Madame Germaine ha dado evidencias pragmáticas acerca de la comprensión de los principios y enfoques necesarios para la gestión de las CPE, *al asumir el respeto de las voluntades de sus docentes*. Este fundamento establece que tanto la motivación a participar libremente como el interés personal son factores fundamentales y preponderantes para el éxito de toda Comunidad de Práctica (Krichesky & Murillo, 2011).

c) **Definición de Normas de Funcionamiento de la Comunidad de Práctica**

El equipo de gestión del centro Madame Germaine, junto con los integrantes de la CPE, acordaron hacer una segunda convocatoria para definir el día de encuentro y las reglas de funcionamiento. La selección se hizo inicialmente para los jueves en horas de la tarde; más adelante en el desarrollo de la reunión y debido a ciertos inconvenientes, la CPE logró consenso en torno a moverlas para el día miércoles. En el segundo encuentro, la CPE quedó establecida formalmente, escogiendo por medio del consenso un relator y denominándose "CPE: Las Innovadas". También las reglas fueron decididas en ese encuentro, teniendo como norte el aprovechar mejor el tiempo.

Algunas de las reglas que se crearon dentro de la CPE fueron, en orden de relevancia:

1. Aprovechar el tiempo: "reunión puntual los miércoles en horario de 2:00-4:00 p. m."
2. Dejar espacio para los demás miembros e irse inmediatamente al asiento asignado.
3. Escuchar empáticamente a los demás.
4. Respetar el tiempo de los demás.

Lo anterior coincide con los planteamientos de Wenger (2005), cuando expresa que toda Comunidad de Práctica necesita establecer y articular colaborativamente desde sus inicios los objetivos, la visión, misión, los acuerdos y las normas que regirán su funcionamiento exitoso. En ese mismo sentido plantea que la definición de los roles y funciones de los miembros debe realizarse, distribuyendo éstas de acuerdo a los deseos de participar, a la experiencia y fortalezas de cada miembro.

Por lo que se concluye que la estrategia de implementación de las CPE en el centro educativo Madame Germaine contempló el establecimiento colaborativo y democrático de normativas y reglas para asegurar el aprovechamiento del espacio y garantizar la reflexión sobre la práctica pedagógica.

d) **Diseño y desarrollo del primer plan de acción**

Algunos de los planteamientos de Hord y Hirsh (2008), citados por Krichesky y Murillo (2011), sostienen que, para el desarrollo efectivo de las Comunidades de Práctica, es elemental identificar y definir las necesidades o prioridades de mejora y de aprendizaje de los involucrados; recopilando por medio de un levantamiento, evidencias y datos provenientes del propio centro y profesores implicados.

Para determinar los propósitos de la CPE en el centro Madame Germaine, primero se realizó un levantamiento de las necesidades de las y los docentes, utilizando el instrumento de la *Fase 1, Parte B, de la Estrategia de CPE: Autoevalúate. Expresa qué tanto sabes...* A continuación, los resultados obtenidos de este levantamiento.

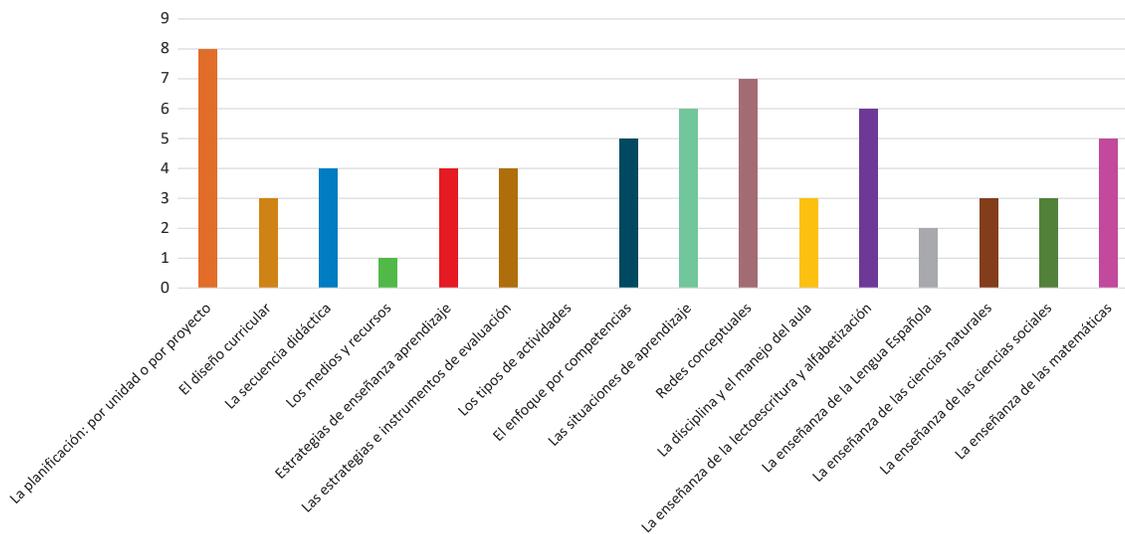


Gráfico 1. Necesidades de los y las docentes

Fuente: González, Pichardo y Galán (2015)

Las áreas temáticas donde los docentes encuestados mostraron necesidad de profundizar y reflexionar en orden de interés, fueron la planificación, las redes conceptuales, la enseñanza de la lectoescritura y alfabetización, las situaciones de aprendizaje, la enseñanza de las matemáticas, el enfoque por competencias, la secuencia didáctica, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las estrategias e instrumentos de evaluación, la disciplina y manejo de grupo, la enseñanza de las ciencias naturales, de las ciencias sociales y de la lengua española. El conjunto de temas relacionados con la gestión curricular seleccionados por los docentes del primer ciclo del nivel primario del centro Madame Germaine fueron el referente para que la CPE de este centro educativo elaborara un Plan de Formación que les permita adquirir los conocimientos, destrezas y habilidades que se requieren para su labor pedagógica.

Es importante que la CPE se institucionalice como instancia que permite compartir conocimientos y experiencias entre iguales en este centro educativo y puedan así crecer personal y profesionalmente en beneficio de sus estudiantes y de la calidad del sistema educativo dominicano. Así se expresó la gestora:

“Tenemos muchas situaciones: cambiamos de modalidad a jornada extendida, la situación de un nuevo enfoque curricular y currículo, el enfoque por competencias. Las escuelas están llenas de dudas; por esta razón, nosotros les planteamos algunos temas para ver cuáles a ellos les gustaría debatir en la CPE”.

La gestora del centro encontró que la totalidad estaba interesada primordialmente en aprender sobre los elementos de la planificación en base a un enfoque por competencias (planificación de unidad, situación de aprendizaje, red conceptual, las oraciones nucleares, actividades, estrategias, etc.). En segundo lugar, los participantes expresaron que necesitaban trabajar sobre las estrategias de alfabetización y la lectoescritura.

Los planteamientos de Hord y Hirsh (2008), citados por Krichesky y Murillo (2011), sostienen que una vez obtenido este diagnóstico, entonces se seleccionan prácticas, innovaciones o programas específicos que puedan satisfacer las necesidades encontradas. Por esta razón, la gestora del centro Madame Germaine expresó que:

“En la primera etapa de las CPE solo mantuvimos como propósito diseñar unos encuentros de trabajo para fortalecer las competencias de los nueve docentes en relación a la planificación y sus componentes. Esto se realizaría utilizando la estrategia expositiva y la socialización de algunas prácticas mientras se elaboraban los planes de unidad”.

El establecer las necesidades de formación para poder llevar a cabo la estrategia CPE en el centro educativo Madame Germaine fue la acción que aseguró el fortalecimiento de las competencias profesionales y la unificación de criterios para la labor pedagógica: “Al hacer el primer levantamiento, parecía como que estábamos en países diferentes; pero al finalizar la CPE se creó un marco de referencia común para el centro educativo”.

En cuanto al desarrollo de las CPE, el Madame Germaine tuvo un total de nueve sesiones, por un espacio de dos horas, los miércoles de 2:00 a 4:00 de la tarde, iniciándose así un proceso de mayor nivel de compromiso y participación (Martin, 2011). Las sesiones se desarrollaron con el protocolo de reuniones efectivas de la estrategia para la CPE. Por lo que cada encuentro contaba con su planificación previa, agenda y con las actividades que se iban a realizar al inicio, en el desarrollo y al final (ver anexo 6).

Además, se reafirmaba el papel del relator y se escogía un controlador del tiempo para hacer funcionar las normas establecidas en la segunda reunión. La líder de la CPE en el centro Madame Germaine iniciaba con la retroalimentación del tema anterior, de forma colaborativa y luego propiciaba el desarrollo de la agenda.

En ese mismo orden, cada sesión contaba con tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, que se iban evaluando por el acompañante a la luz de los criterios planteados en el Manual de CPE. Tal y como sostienen Krichesky y Murillo (2011), cuando afirman que las comunidades deben evaluarse periódicamente, con la finalidad de determinar si el plan de acción implementado va “funcionando bien”, para conocer los progresos en los aprendizajes de los participantes y para valorar sus opiniones e intereses en relación a las próximas sesiones. A continuación, se presenta un resumen de las observaciones realizadas durante cada sesión de CPE en su momento inicial:

Resumen de las Observaciones de Encuentros de CPE

Momento: Inicio. Escala de valoración: A = Se observa completamente B = Se observa medianamente C = No se observa

Tabla 11. Observaciones de encuentros de CPE en el momento de inicio

CRITERIOS	A	B	C
Usan agenda donde se indica el propósito, los temas a desarrollar y los acuerdos.	7/8	1/8	
Se presenta o se recuerda el propósito específico de la sesión de la CPE al inicio.	7/8		1/8
Se presenta o se visualiza el nombre de la comunidad de aprendizaje.	5/8	1/8	2/8
Se usan o se recuerdan las reglas establecidas entre los/as integrantes de la comunidad de aprendizaje	4/8	2/8	2/8
Se leen los acuerdos de la reunión anterior, si la hubo.	4/8	2/8	2/8
Se define quiénes asumirán los roles principales en el desarrollo de la CPE.	5/8	1/8	2/8
Se explica cuál es el protocolo a desarrollar.	4/8	2/8	2/8

Fuente: González, Pichardo y Galán (2015)

Durante el desarrollo de los encuentros se iba realizando la planificación semanal, de manera procesual. Es decir, que, en esta etapa de desarrollo, los participantes de las CPE de Madame Germaine analizaron y compartieron conocimientos sobre los temas de interés y se realizaron las primeras actividades conjuntas de los miembros. Además de promover que algunos participantes se encargaran de tareas de coordinación, lo cual favoreció que se crearan los rudimentos para generar conocimiento, más que el simple intercambiarlo (Martin, 2011). A continuación, un resumen del momento de desarrollo de las CPE en el centro Madame Germaine:

Momento: Desarrollo. Escala de valoración: A = Se observa completamente B = Se observa medianamente C = No se observa

Tabla 12. Observaciones de encuentros de CPE en el momento de desarrollo

CRITERIOS	A	B	C
En el desarrollo de la CPE se siguen todos los pasos establecidos en el protocolo o agenda.	7/8	1/8	
El tema o espacio de trabajo dentro de la CPE gira en torno al objetivo previsto en la agenda.	8/8		
Cuando alguien se aleja del tema de la agenda, se le invita, amablemente, a mantener el foco en la agenda de la reunión.	8/8		
Se distingue quiénes asumen los roles de facilitador/a, participantes, relator/a, secretario/a y controlador/a del tiempo (dependiendo de si el protocolo lo requiere).	3/8	4/8	1/8
Los roles se asumen de forma activa y autónoma.	5/8	3/8	
Las/os participaciones, en general, contribuyen a enriquecer el propósito de la reunión.	8/8		
En la conducción de la reunión, se fomenta la participación, de forma democrática.	7/8	1/8	
Las participaciones, en general, guardan el respeto al tiempo establecido.		8/8	
En las intervenciones de los/as participantes se percibe dominio de los fundamentos teóricos del programa que estudian.	5/8	3/8	
En las intervenciones de los/as participantes se percibe manejo de procesos metodológicos que se utilizan en el programa.	5/8	3/8	
En las intervenciones de los/as participantes se observa el uso del pensamiento crítico para analizar los fenómenos.	8/8		
Las intervenciones de los/as participantes muestran actitudes para el diálogo.	8/8		
En las intervenciones de los/as participantes se observa compromiso por la mejora de los aprendizajes.	8/8		

Fuente: González, Pichardo y Galán (2015)

Wenger (2005) plantea que toda comunidad de práctica, como parte de un proceso de crecimiento debe llevar a cabo un proceso de recopilación de datos y sistematización de evidencias para medir el éxito, por medio de actividades tales como encuestas y grupos de discusión.

En el caso de las CPE del Centro Educativo Madame Germaine, se observó que inmediatamente terminaba el desarrollo de la sesión, se daba paso a la realización del cierre y se acordaba el trabajo para la próxima sesión, registrando los acuerdos, plasmando y resumiendo las ideas más importantes en las minutas de reunión (ver anexo 6). A continuación, un resumen de la evaluación de este momento de cierre realizada por el acompañante:

Momento: Cierre. Escala de valoración: A = Se observa completamente B = Se observa medianamente C = No se observa

Tabla 13. Observaciones de encuentros de CPE en el momento de cierre

CRITERIOS	A	B	C
Se anuncia el cierre y se invita a expresar las reflexiones finales.	7/8	1/8	
Las reflexiones y comentarios de los/as participantes aportan significativamente al desarrollo del tema.	7/8		1/8
Se propicia un cierre y/o evaluación en la sesión de la CPE.	7/8	1/8	
Se hacen públicos los acuerdos a los que se llegó en la CPE.	6/8	2/8	
Se registran en algún documento los acuerdos y puntos más importantes ocurridos en la CPE.	5/8	2/8	1/8

Fuente: González, Pichardo y Galán (2015)

De acuerdo con Wenger (2005), cada comunidad de práctica debe asegurar y evaluar de forma permanente el pasado y el futuro de su legado, beneficios, logros de los aprendizajes obtenidos a través de la misma. Por lo que, en cumplimiento de los rudimentos teóricos, cada participante de las CPE del centro educativo Madame Germaine procedió a realizar la evaluación de cierre de cada sesión, valorando los aprendizajes obtenidos en el día y los niveles de relevancia del encuentro.

En coherencia con la propuesta de Martín (2011) la CPE del centro ha pasado por la etapa de motivación y diseño. Actualmente se encuentra en la fase de desarrollo y aún necesita cumplir con algunas características propias de esta y de la Evolución, tales como: “que la coordinación de las CPE sea asumida por otros participantes”; trabajar para lograr “mayor visibilidad y divulgación de las acciones”; así como “volverse referente a los agentes externos interesados” y promover la “revisión y creación de nuevos planes de acción”.

4.4 Evaluar los aportes de la estrategia para la organización y gestión de las CPE en un centro educativo de JEE.

A continuación, se presentan los resultados de las informaciones cualitativas obtenidas por medio de entrevistas y grupos focales realizadas con los participantes miembros de las CPE del centro educativo Madame Germaine.

a) El papel del líder CPE

De acuerdo con Krichesky y Murillo (2011), el liderazgo es el factor clave para el éxito de las comunidades de práctica. El núcleo de líderes está formado por el líder guía, facilitador y moderador. Estos son los sujetos encargados de llevar a los miembros a participar en las diferentes actividades de la comunidad de práctica y deben estar identificados en la fase de diseño. El líder guía debe motivar a los demás miembros del núcleo de liderazgo e identificar las áreas de prioridad para ser trabajadas en la CPE.

De acuerdo con las opiniones recogidas en el centro educativo Madame Germaine, el líder de CPE debe reunir las siguientes características y accionar en función de las mismas:

1. Ser diligente, atrevido, inquisitivo y disfrutar el asumir retos.
2. Tener un alto nivel de compromiso con la comunidad de práctica. Saber transmitir este compromiso a los demás miembros:
“tener voluntad, ganas de que las cosas funcionen”.
3. Estar dispuesto a buscar el sendero hacia la mejora educativa y ser un líder motivador natural:

“Si el líder no sabe y no quiere, no vale que el otro quiera, hay un retroceso... Depende mucho del espíritu que tenga el gestor para que el grupo pueda motivarse. Eso es fundamental” (entrevista directora).

4. Capacidad para mantener un auditorio centrado en la tarea y en las metas propuestas. Tal y como afirman Krichesky y Murillo (2011), cuando establecen que el liderazgo es responsable del establecimiento de los roles, de la promoción del diálogo e intercambio, así como del cultivo de las relaciones y participación sana dentro de la comunidad.
5. Estar dispuesto a la búsqueda de materiales y recursos para desarrollar los encuentros: “El encargado de comunidad de práctica, siempre va a tener que indagar, porque de hecho no se sabe cuál es la necesidad que se quiere tratar en el centro, la problemática que pueda surgir y si bien es cierto que la estrategia o manual nos da unas pautas, pero no va a tener contempladas las temáticas” (entrevista directora).
6. Ser creativo en la búsqueda de soluciones y creación de condiciones para los espacios de CPE. Tal y como refiere la gestión: “...la idea era que, mientras nosotros estuviéramos en la comunidad de práctica, los maestros de área estuvieran en los cursos: Educación Física, Artística, Inglés, Francés; entonces el maestro encargado estuviera en la comunidad de práctica. Esa era nuestra primera estrategia. Pero, para reunirnos, buscamos auxilio en el ISFODOSU, con unas pasantes. Ellas se nos quedaban los miércoles en esos cursos, ya que muchos de nuestros maestros fueron trasladados y no era tan fácil dejar todos esos cursos solos. Al irse los maestros nombrados para jornada extendida, nos desequilibramos un poco, pero pudimos salir a flote con los del ISFODOSU... Buscamos el plan B, y utilizamos tres nuevos docentes de área recién nombrados” (entrevista directora).

Una comunidad de práctica que funciona en buenas condiciones proporciona ocasiones para el desarrollo de liderazgo dentro y fuera de ella (Molina, 2013; Krichesky y Murillo, 2011; Wenger, 2005; Owen, 2014). A continuación, basándose en los aspectos básicos para el liderazgo y el manejo de la participación en la CPE, se presentan las valoraciones realizadas por los miembros:

Escala de valoración: 1.- Insuficiente; 2.-Neutral; 3.-Suficiente; 4.- Muy Bueno

Tabla 14. Aspectos básicos para el liderazgo y el manejo de la participación en la CPE

ASPECTOS	OPCIONES			
	1	2	3	4
El liderazgo muestra estar bien informado acerca del proceso.			1	7
El liderazgo estimula a todos a participar activamente.			5	3
El liderazgo promueve un análisis cuidadoso del contenido.			5	3
El liderazgo auspicia la generación de condiciones específicas de aprendizaje útiles para el autoestudio y la reflexión.			3	5
El liderazgo promueve la evaluación del proceso		1	2	5
El liderazgo posee una comprensión profunda de los contenidos de la CPE.				8
El liderazgo contribuye a una mayor comprensión del contenido de la CPE.				8
El liderazgo da la impresión de estar motivado.			1	7
El liderazgo promueve el trabajo colaborativo.				8

Fuente: González, Pichardo y Galán (2015)

En conclusión, de acuerdo a la fase en que se encuentra la CPE en el centro educativo Madame Germaine, se afirma que la experiencia aún permanece en un estado de participación incipiente, ya que hasta ahora solo se ha favorecido al manejo y a la creación de condiciones organizacionales, estatutos y procedimientos para la gestión de las comunidades (Wenger, 2005). Por lo que es necesario crecer y evolucionar a una etapa de liderazgo de participación total, donde cada miembro tome un mayor nivel de conciencia, de responsabilidad y de deseos de aprender juntos; donde cada miembro asuma roles, proponga acciones, produzca y comparta “nuevas maneras” de hacer la labor pedagógica.

b) Motivación: Permanencia, participación y cumplimiento de acuerdos.

A pesar de que en algunos momentos la gestora manifestó tener inconvenientes con algunos maestros participantes, no ocurrió deserción alguna, sino que se le recordó el compromiso contraído inicialmente de forma voluntaria y se afianzaron más los roles y la participación. Al final de cada sesión se realizaba la evaluación de la participación con muy buenas valoraciones de parte del grupo.

A continuación, se presenta la tabla resumen y un comentario de la directora en este sentido:

Tabla 15. Resumen de las valoraciones y asistencia de cada CPE

DATOS CUANTIFICABLES DE LA CPE, POR ENCUENTRO.	CPE 1	CPE2	CPE3	CPE4	CPE5	CPE6	CPE7	CPE8
Cantidad de miembros /Total esperado	12	14	15	12	13	13	13	13
Frecuencia de las reuniones en CPE (semanal, diaria, mensual, quincenal)	Una por semana							
Nivel de participación (Mucha, suficiente, poca, nula)	Mucha	Mucha	Suficiente	Mucha	Mucha	Suficiente	Mucha	Mucha
Calidad de la participación y disposición de los participantes (Muy buena, buena, regular, deficiente)	Muy buena	Muy buena	Buena	Muy buena	Muy buena	Buena	Muy buena	Muy buena
Factores que afectaron el proceso de CPE (agua, ruidos, interrupciones, indisciplina, energía eléctrica, catástrofe, etc.)	Falta de tiempo							

Fuente: González, Pichardo y Galán (2015)

“Por ejemplo, las maestras decían: ‘Óiganme, ya son las 2, hay que empezar’. Marcaban ellas mismas el espacio, el motor de arranque y les digo que a medida que fueron conociendo, en que ellas fueron viendo el beneficio que les iba a dar la comunidad de práctica, fueron valorando eso y se fueron empoderando más, o sea que verdaderamente... Querían la lectura de los acuerdos que al final se exponían, recordaban las ideas principales que se daban durante las sesiones, y luego solicitaban el cierre” (entrevista directora).

Lo anterior concuerda con las premisas de Wenger (2005), cuando afirma que una comunidad de aprendizaje es un grupo de personas con intereses compartidos que participan en actividades de aprendizaje colectivas que educan y crean lazos entre ellos. Así, el aprendizaje y la práctica no se separan cuando se trabaja en comunidades de aprendizaje, sino que se integra, siendo una de sus dimensiones básicas, ese compromiso mutuo, donde cada miembro de la comunidad de práctica comparte su conocimiento y recibe el de los otros.

c) Factores que afectaron el desarrollo de los encuentros: necesidad de crear las condiciones.

De acuerdo con Kricheschy y Murillo (2011) una comunidad de práctica que funciona en buenas condiciones cuenta con lo siguiente:

- Apoyo por parte de autoridades y culturas escolares involucradas. De las autoridades, el soporte necesario para crear el tiempo disponible y ceder el espacio físico, y que puedan proporcionar la oportunidad, políticas y condiciones para las actividades del grupo.
- Oportunidad proporcionada al disponer de un lugar físico de reunión y tiempo para participar.
- Metas claras, tareas específicas y apoyo material.
- Recopilación de información sobre procesos y efectos.
- Evaluación de efectos y reformulación de tareas.
- Facilitación de la labor del grupo, externa o interna.

Sin embargo, a continuación, se presentan las situaciones que afectaron y en ocasiones pusieron en peligro la continuidad de la CPE en el centro educativo Madame Germaine:

1. Desórdenes en el nombramiento del personal del centro por parte de las autoridades distritales.
“En septiembre, los maestros que iban a completar para que pasasen a jornada extendida, nos los completaron desde el MINERD. Entonces, siete maestros se van del centro y de ellos cinco estaban en la CPE. Cuando nos completaron los maestros faltantes, entonces ellos deciden abandonar una tanda y se quedan cumpliendo una tanda; en la otra tanda se van a su casa. Hicimos algunos amarres, pudimos salir a flote, pero fue una situación muy difícil”.
2. Falta de tiempo para la reflexión sobre la práctica pedagógica, por las múltiples actividades distritales.

Eventualmente, la gestión del centro educativo involucrado se encontró con algunas dificultades en la gestión del tiempo. Entre ellas, el director, quien en este caso era el líder de la CPE, tuvo varias convocatorias para salir de la escuela, por lo que en algunas ocasiones se vio obligado a mover de fecha la CPE.

Como se ha visto, varios estudios muestran cómo las experiencias de aprendizaje colectivo son afectadas por factores que provienen de situaciones «macro» y «micro» del sistema educativo (Boardman & Woodruff, Cochrane-Smith, Delandshere & Arens, Sandholtz & Scribner, Skerret, 2010; citados en Ávalos, 2011).

d) Diferencias de las CPE con los Grupos Pedagógicos: necesidad de un espacio de reflexión en los centros educativos.

De acuerdo con Wenger (2005), *las comunidades prácticas* se diferencian de los equipos de trabajo comunes en los centros educativos en que estos últimos son creados por el director de un departamento o área para llevar a cabo un proyecto específico. Los miembros del equipo son seleccionados por este director en función de lo que puedan estos aportar al grupo. El equipo desaparece cuando se hayan logrado los objetivos del proyecto que se había propuesto. Por su

lado, las *comunidades prácticas* son informales, es decir, se organizan ellas mismas. Esto no significa que carezcan de estructura, sino que, teniendo líderes, no se guían por la jerarquía tradicional de los grupos de trabajo, aunque poseen una forma organizativa mucho más duradera.

En base a lo anterior, se verá cómo durante los encuentros finales, los actores del centro educativo expresaron que las CPE tienen ciertas diferencias y situaciones que se dan para el desarrollo de los grupos pedagógicos. Algunas de estas se citan textualmente:

- Los grupos pedagógicos, en el caso de este centro, se realizan temprano en la mañana y se aprovecha la presencia de los padres para que nos ayuden con los estudiantes, “agarrándolos un ratito”. En estos espacios se cuenta con una agenda, la cual es elaborada por la coordinadora pedagógica del centro. En el caso de las CPE, las agendas y la planificación se van construyendo con los docentes, de acuerdo a sus necesidades.
- Los grupos pedagógicos tienen un carácter mayormente informativo y asistemático. En cambio, las CPE son más formativas y la frecuencia es más sistematizada.

Así lo afirma la gestora del centro: “Informativo y más asistemático, o sea, no es tan sistematizado como las comunidades, porque cuando nos reunimos todas las semanas, por decir algún tema, no es igual que cuando lo hacemos una vez al mes”.

- Las CPE profundizan más en las verdaderas necesidades de los maestros, viéndolas desde el contexto.
“En los grupos pedagógicos, los temas que se trabajan se hacen en sesiones informativas en la mayoría de los casos, pero ¿hay tiempo para trabajar las necesidades de los docentes, las necesidades formativas, las dudas, las inquietudes sobre su práctica?”
- En las CPE, la asistencia es voluntaria y la motivación a participar de ella es más flexible, tal y como lo propone el enfoque histórico-cultural asumido nacionalmente. En el caso de los grupos pedagógicos, la participación y asistencia dista de ser opcional.
“De hecho, algunas de las expresiones de ciertos docentes son: ¡Ay!, hoy toca grupo pedagógico”. O sea, como ¡“voy porque tengo que ir”! Sin embargo, el entusiasmo que se ve en la comunidad de práctica con los participantes es diferente: ‘Vamos a la comunidad de práctica’ y la diferencia en realidad la establecemos casi del cielo a la tierra”.
- Las CPE se definen como un espacio necesario que implica respeto a los compromisos y firmeza, y la ciencia de saber transmitir la responsabilidad. Un espacio para la formación docente y “el factor tiempo es determinante”.
“Aunque no es obligatorio desarrollar o participar en la comunidad de práctica, ya debe ser obligatorio respetar el tiempo, porque aquí en educación como hay muchas cosas que uno debe atender, que fácilmente si uno no se mantiene con fuerza, -‘óyeme, este tiempo es de esto, es sagrado’-, fácilmente todo se desvía. Es importante, porque cuando se viene a ver te llaman para una reunión o surge alguna situación, o sea, que fácilmente no se dan los espacios de reflexión y formación si no existe un compromiso y firmeza para respetar ese tiempo” (entrevista directora).
- El espacio de tiempo que debe destinarse a cada CPE, mínimamente de forma semanal es de 2 horas, para que puedan obtenerse resultados de aprendizaje evidentes. Por lo que es recomendable que las escuelas que desean aprovechar la estrategia puedan tener la jornada de trabajo de 8 horas y tener establecido en la contratación un espacio vespertino o matutino para la formación docente continua.

“El factor tiempo es importante para el buen funcionamiento, porque creo que si hubiese sido un espacio tal vez de una hora o 45 minutos, no hubiese tenido los resultados que tuvo. Eran 2 horas, un espacio de tiempo bien aprovechado donde sí se podía lograr el objetivo de la sesión, ya que había tiempo suficiente para esas actividades de inicio, de desarrollo, reflexión y cierre... Entonces, no creo que todas las escuelas dispongan de ese horario, o sea, que ya ahí viene siendo más pertinente la implementación de las CPE para las escuelas de jornada extendida” (Entrevista directora).

- Las CPE pueden aprovechar el nombramiento del MINERD de los talleristas para los centros educativos, de forma tal que se aproveche esta figura para organizar los horarios de los docentes y facilitar este tiempo a la formación en CPE.

“Mientras el tallerista tiene a los niños haciendo otra actividad lúdica, el maestro podría estar en CPE” (Entrevista directora).

- Las CPE son cunas de líderes. Valoran las fortalezas de sus miembros y aseguran la participación horizontal de todos.

“La idea es que estas comunidades puedan funcionar... que cualquiera pueda liderar la comunidad, cualquier maestro inquieto e interesado puede hacer la comunidad y que el director sea un ente facilitador del proceso y no necesariamente el impulsor del proceso”. “Pero en esta CPE yo creo que ya yo estoy casi sobrando, porque los docentes se juntan y perfectamente surge gente que conducen el espacio sin ningún problema.” (Entrevista directora)

Se concluye que en el centro educativo Madame Germaine, durante el desarrollo de las CPE, se inició el tránsito de un liderazgo centrado en la gestora hacia un liderazgo distribuido entre los miembros de la comunidad (Krichesky & Murillo, 2011; Ávalos, 2011).

e) Necesidad de evolucionar la CPE: lecciones aprendidas, necesidades y propuestas a futuro.

Con relación a las lecciones aprendidas durante este proceso de implementación, los participantes de la CPE del centro educativo manifestaron percepciones que revelan y reafirman el valor de esta forma de colaboración para el crecimiento profesional:

- Las metas pautadas se cumplieron en un 98%; pero, “ahora sí, es necesario continuar con las CPE porque hay otras necesidades que surgen siempre, porque la realidad no es estática”.
- Necesitamos incluir otros docentes a la CPE. *Esta es la evolución de la CPE.* “La idea es que este grupo continúe, aunque se sigan sumando nuevas personas. O sea, que nosotros vamos a continuar, con ese mismo grupo, ya hasta movimos los horarios para que los maestros coincidan en horas libres, el grupo que está listo” (entrevista directora).
- Valoramos y aprendimos que las CPE: son espacios “perfectos” para mantenerse a la vanguardia, para el crecimiento profesional y para el acompañamiento a los docentes nóveles: “Ese intercambio de experiencias entre compañeras es muy rico, es decir, el debatir en una comunidad de práctica, o sea, que yo pienso que sí, que debe quedarse el mismo grupo y ellos también están en disposición.”
- El espacio es motivador y pertinente para este contexto educativo, ya que los mismos participantes la mantienen y se recuerdan las reglas entre sí: “Vamos a socializar cómo lo vamos a hacer juntas en la CPE”. “El espacio de la comunidad, ellas mismas lo han mantenido”.

- El espacio de formación en CPE satisface las necesidades laborales que surgen esporádicamente. “Nosotros estábamos conscientes de que para evaluar íbamos a utilizar los tres cortes en el primer período, pero pensamos que, en el segundo período, ya en el final, se iban a utilizar los exámenes. Al prohibirlos así, tan tajante, desde el Ministerio, en la CPE empezamos a unir los criterios y a usar las rúbricas y listas de cotejo para tener alguna evidencia de la medición de los aprendizajes”.
- Las CPE, nos enseñan a respetar la voluntad de las personas y nos hace comprender, como docentes, cómo debemos enseñar a nuestros alumnos, tomándolos en cuenta y respetando la diversidad. “La razón de que las comunidades de práctica nos den resultado a nosotros va a estar fundamentada en ese interés que se propusiera despertar en el maestro. Es necesario dar una motivación, que el maestro esté motivado, que el maestro sepa qué tiene o qué necesita, pero que venga de parte de él. Es igual que cuando quieres enseñar a un niño, uno quiere enseñar a un niño y por más que uno quiera, si el niño dice que no, que no y que no, no aprende. Es casi lo mismo, si uno lo comienza a presionar, al maestro, si él siente que no, entonces aplica lo que se llama el cumplimiento” (entrevista directora).

En conclusión, la lección mejor aprendida es ver el valor de las CPE en relación al co-aprendizaje que ocurre dentro de ellas, puesto que este es el agente del cambio en las culturas escolares, en las prácticas diarias de enseñanza y en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Tal y como Ávalos (2011) cita: “En la medida en que los profesores y las profesoras aprenden dentro de las CPE, adquieren el poder necesario para ejercer un liderazgo docente dirigido a transformaciones en la organización escolar, o más allá”.

f) Otras valoraciones de los actores

En un encuentro realizado con los docentes participantes de la CPE, los mismos expresaron las siguientes opiniones en relación al valor de estos espacios para su formación y crecimiento profesional.

“Me gustaría que en el MINERD vean cómo este centro es privilegiado con esta estrategia. El Ministerio debería contemplarlo en todos los centros, que no sea solo en esta escuela”. Afirman las docentes, según las grabaciones y escritos.

En ese mismo espacio, las docentes elaboraron su definición de comunidad de práctica educativa:

“Un grupo de individuos o de personas que tienen un interés común, una necesidad común, de resolver ciertas problemáticas, que actúan de una manera independiente y autónoma, y donde se impulsan unos a otros”.

“Son oportunidades de compartir saberes comunes y de intercambio de experiencias entre colegas, de forma motivadora y enriquecedora, que lleva a ampliar los conocimientos de forma organizada para ayudarnos a trabajar y aportar otras ideas para nuestro trabajo”.

También, se les preguntó sobre sus sentimientos en el desarrollo de la estrategia de comunidad de práctica educativa:

“A partir de estas comunidades de aprendizaje, yo me he sentido muy bien, porque he podido afianzar lo que es planificar mejor las unidades de aprendizajes; además, cómo desarrollar una clase diaria con los diferentes pasos que lleva y lograr que los niños se involucren también en la clase”.

“Como nuevas, las que entramos recientemente, hemos encontrado un espacio de formación de aprendizaje colaborativo, donde todas estamos reunidas. Puedo decir que yo tengo una duda y me la contesta una compañera, como me pasó. Entonces, esto fortalece y debería existir, no solo aquí, sino en todos los centros, para que la formación de maestros, las dudas y el crecimiento como profesional ayuden a que haya una mejor práctica educativa en el aula, porque cuando tengo una duda se lo pregunto a mis colegas y enseguida ¡no lo puedes hacer así, así no! Entonces eso me puede ayudar cada día a ser mejor profesional y mejor maestra”.

“Para mí la comunidad de práctica ha venido a ser como un oasis en medio del desierto y le voy a decir por qué: es que, en la comunidad de práctica, nosotros nos hemos desahogado, hemos tenido momentos de sincerarnos, de poner nuestras dudas sobre el tapete, y someter nuestras dudas a lo que es clarificar de una manera sencilla, amigable, de manera sincera, ¿entiende? De clarificar esas dudas, entonces por eso para mí es un desahogo, un oasis. Es necesario que se continúe la comunidad de práctica reuniéndose, porque ahí ponemos a una nuestro propio lenguaje, o sea, hablamos lo mismo todas, porque tenemos inquietudes afines”.

“Me siento bien en la práctica, porque como soy nueva, se siente como un apoyo. Pero también es un ambiente participativo, es decir, como familiar y no es algo arbitrario, no es algo que se impone. Entonces, me ha ayudado mucho en mi práctica, como apoyo”.

Lo anterior se resume en que la generación de conocimientos ocurre en condiciones materiales donde operan personas en interacción con artefactos culturales, personas que, a su vez, funcionan en forma colaborativa mediante su lenguaje y sus esquemas interpretativos (Spillane et al., 2001, citado por Ávalos, 2011).

En ese mismo sentido,

...cada profesor o profesora que participa en una comunidad de práctica tiene conceptos, visiones, valores y creencias personales sobre aquello que constituye su trabajo (en el aula, en la escuela, en relación con la comunidad y los padres), en el grupo tiene la posibilidad de abrir esta perspectiva uniéndose a la de otros participantes en la búsqueda de nuevas maneras de comprender una situación determinada y actuar sobre ella. (Ávalos, 2011, p.4).

En relación al cumplimiento de objetivos planteados para su comunidad de práctica educativa, los docentes expresaron:

“Todos los objetivos planteados en esta comunidad de práctica han quedado claros... Creo que se han logrado en un 90%; porque en realidad se ha hecho mucho énfasis en que todos queden involucrados en la construcción del conocimiento necesario, para luego pasar a otro tema. Además, cada miembro ha llegado motivado y nos hemos ido motivados, o sea, aquí nadie se ha ido con dudas. Las dudas que surgen durante el proceso, ahí mismo quedan aclaradas. O sea, hemos tratado de hacer de nuestra práctica una cosa: que nadie se vaya inconforme”.

Las docentes expresaron que a raíz de la CPE se ha podido mejorar en:

1. La forma de enseñanza, incluir la situación de aprendizaje y ser más innovadora.
2. La elaboración de las secuencias didácticas.
3. Un aspecto de su formación profesional o laboral.
4. Hablar un mismo lenguaje entre el equipo y lograr la unificación de criterios.
5. El fortalecimiento del trabajo en equipo.

Tal y como expresa Salomón (2001), citado en Ávalos (2011),

...la interacción en el grupo conduce a nuevo conocimiento que tiene un origen «distribuido», por lo que una comunidad de práctica abocada, a la resolución de un problema, a la formulación de un programa de trabajo o a la producción de un material, genera desde dentro, y a partir del aporte de cada participante, conocimiento que es nuevo, útil y emocionante para el trabajo de cada uno de ellos.

g) Sugerencias para el Manual

Dentro del grupo focal que se llevó a cabo en el centro educativo Madame Germaine, la directora realizó una valoración del Manual contentivo de la estrategia para la gestión de las CPE:

“El manual a nosotros nos sirvió bastante, porque iba orientando, sobre todo en el inicio, para poder conformar la comunidad; un documento que te habla de manera explícita qué tienes que hacer. Es un documento completo. Con este se pueden implementar las CPE. En el caso de una persona que quizás no sepa, puede estudiar el documento y dirá: ¡Ah, pero mira, se puede desarrollar!”.

En cambio, al margen de las actividades realizadas en este centro educativo, el INTEC decidió llevar a cabo otros espacios de valoración del manual, por medio de talleres formativos con los técnicos, directores y coordinadores pedagógicos del distrito 15-04. Se les pidió a estos que realizaran una selección de las actividades más innovadoras y más viables de llevar a cabo dentro de estos espacios de CPE. Las más votadas fueron:

1. Planificar actividades de socialización o cierre de unidades o proyectos conjuntos.
2. Compartir ideas sobre estrategias o actividades, formas de trabajar los contenidos de alguna asignatura.
3. Ver videos de un miembro de la comunidad enseñando una clase y utilizar herramientas para reflexionar sobre la observación.
4. Desarrollar rúbricas o listas de cotejo para evaluar el trabajo del estudiante.
5. Invitar a los estudiantes a asistir a una reunión de la CPE para escuchar sus puntos de vista sobre el aprendizaje y la enseñanza.
6. Elaborar un plan o programa de manejo de la disciplina para desarrollar de manera general en un ciclo o nivel.
7. Identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes basados en datos cuantitativos (notas, calificaciones, porcentaje de asistencia). Elaborar el plan de actuación docente para hacer frente a esas necesidades.
8. Llevar trabajos de los estudiantes sin calificar o corregir para intercambiarlos y comparar la consistencia de puntuación.

En cambio, otras actividades propuestas por el manual recibieron comentarios negativos por la complejidad que implican, la limitación de recursos y debido a la falta de condiciones en los centros:

1. Estudiar las “mejores” prácticas de enseñanza como resultado de investigaciones educativas.
2. Escribir en un diario reflexivo; seleccionar algunas entradas del diario para compartir entre los miembros de la comunidad.
3. Analizar varias redes conceptuales construidas por los alumnos o los docentes sobre un mismo tema.

4. Construir criterios para la evaluación de nuevos textos, recursos y materiales curriculares.
5. Examinar nuevos materiales curriculares, textos y recursos. Identificar temáticas comunes o diferentes entre los materiales o textos.
6. Observar videos e identificar elementos o patrones de conducta en los estudiantes. Analizar el trabajo de los estudiantes a partir de los videos vistos y en cumplimiento del Código del Menor.

Se desea resaltar que las CPE brindan la posibilidad de intercambiar ideas con otros colegas en torno a la construcción de conocimiento compartido y en colaboración para el beneficio del trabajo pedagógico común. Tal y como definen Wenger, McDermott y Snyder (2002), la CPE es “un grupo de personas que comparten un interés, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema, y quienes profundizan su conocimiento y experiencia en el área a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones” (p. 26).

Conclusiones

El desarrollo de la presente investigación ha conducido a un conjunto de conclusiones y recomendaciones directamente relacionadas con los objetivos planteados. Con cada una de ellas se da respuesta a las interrogantes que motivaron el estudio y originaron la estrategia definida para la organización y gestión de Comunidades de Práctica Educativa (CPE).

Sobre las competencias de los actores de Jornada Escolar Extendida (JEE) para la gestión de Comunidades de Práctica Educativa

Las directoras de las escuelas de Jornada Escolar Extendida que participaron en este estudio manejan nociones elementales del concepto **Comunidad de Práctica**, sus características y su razón de ser; en muchos casos, muestran actitudes favorables a su existencia y funcionamiento, pero en la práctica carecen del liderazgo, de las habilidades y competencias necesarias, así como de un marco político, procedimental y operativo adecuado para su impulso, organización y gestión en sus centros educativos.

Al explorar las nociones y conceptos de comunidades de práctica educativa, la mayoría de las gestoras seleccionadas para el estudio afirman, que la comunidad de práctica es un espacio para favorecer su desarrollo profesional con miras a mejorar los aprendizajes del centro educativo. También lo consideran como un espacio de formación para la mejora de la propia práctica docente y profesional; asimismo, los docentes y equipos de gestión de los centros coinciden en que las CPE son un espacio para favorecer el desarrollo profesional con miras a mejorar los aprendizajes.

Cuando se cuestiona sobre sus objetivos, la totalidad de las gestoras considera que la intención más importante de toda comunidad de práctica es compartir con otros, tanto conocimientos como formas de hacer el trabajo pedagógico. En cuanto a su fin, nueve de 10 gestoras y un 74% de los docentes y equipos de gestión seleccionan la respuesta referida a que los aprendizajes del centro se evalúen y mejoren, para la optimización de los procesos pedagógicos.

Tanto las gestoras como los docentes y miembros de los equipos de gestión coinciden en el carácter democrático y contextualizado de este espacio. Las gestoras destacan la importancia del liderazgo para que la CPE pueda funcionar, pero se visualizan con diferentes roles: como promotoras (tres), como coordinadoras (tres), como moderadoras (tres) y como modelo (una). En general, tienen una percepción positiva sobre su nivel de comunicación con los equipos de gestión, pues seis consideran que se comunican bastante y dos que lo hacen mucho.

En cuanto al impulso que ofrecen a esta iniciativa, siete de ellas consideran que se empeñan bastante para que esta estrategia funcione en el centro educativo que dirigen, opinión que comparte el 74% de sus docentes y miembros de sus equipos de gestión. Sin embargo, solo cuatro expresaron que como gestores brindan “bastante” participación y apertura a los miembros de su equipo de gestión con la intención de ayudarlos a trabajar en comunidades de práctica educativa.

Al ser consultadas las gestoras sobre su disponibilidad de recibir ayuda para el establecimiento y gestión de las Comunidades de Práctica Educativa, la totalidad aceptó. De los miembros de los equipos de gestión consultados, el 80% se mostró interesado, mientras que un 20% expresó que la aceptación dependía de las exigencias y condiciones ofrecidas.

Las gestoras consultadas relacionan las CPE con los grupos pedagógicos, legislados en el sistema educativo como el espacio para la formación continua en el centro. De las 10 gestoras, ocho opinan que estos espacios existen y se realizan mensualmente, mientras que el 77% de los miembros de los equipos de gestión expresan que lo realizan con frecuencia mensual (52), semanal (14) o quincenal (11) o que no se hacen porque no existen (17); también en los grupos focales se evidenció que en algunos casos se realiza la CPE de manera eventual, es decir, cuando se presenta una situación particular que atender. De igual manera, durante la docencia en la asignatura Análisis y Gestión Curricular I, dentro del programa de la Maestría en que participan, donde se promovió un ejercicio sobre la articulación y formación de dichas comunidades, se observó que las participantes fueron poco asertivas a la conformación y existencia de estas en los centros educativos.

En cuanto a los criterios de organización de este espacio, no se observa un criterio común en las respuestas que ofrecen las gestoras y sus equipos de gestión. Mientras los últimos dicen que se organizan por ciclos (40%), nivel (28%) o asignatura (20%); las gestoras dicen que por nivel (3), disciplina (1) o por los intereses de cada quien. Hay coincidencia en que dos gestoras afirman no tenerlo y un 10% de los miembros de los equipos de gestión lo confirman.

En cuanto a las actividades que se realizan al interior de este espacio, tanto las gestoras como los miembros de los equipos de gestión coinciden en que se utilizan principalmente para la revisión y organización de las planificaciones y los registros, para pensar en soluciones a situaciones de disciplina, la planificación de actividades y eventos, conversaciones sobre problemas y carencias del centro educativo, y además para compartir técnicas y conocimientos.

Los grupos pedagógicos, vistos como comunidad de práctica educativa (CPE), son espacios bien valorados por la mayoría de los docentes consultados, pues representan una oportunidad de intercambio de experiencias y para encontrar respuestas a las inquietudes de la práctica docente. Sin embargo, de las expresiones de los docentes se deriva que estos espacios se organizan alrededor de temas que, si bien pueden ser del interés de los docentes, no logran superar el criticado carácter puntual y fragmentado de la formación continua que tradicionalmente se ha realizado en el país. Es decir, la manera en que han sido concebidos y la forma en que han funcionado estos espacios en el sistema educativo público del país, no comparten la mayoría de las características que definen una CPE: “valores y normas compartidos, un claro y consistente foco en el aprendizaje estudiantil, diálogo reflexivo entre docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, la colaboración y la desprivatización de la enseñanza que ocurre cuando los docentes se observan e intercambian reflexiones sobre sus prácticas para aprender mutuamente” (DuFor, 2004; Bolam et al., 2005).

Sobre los factores que afectan las Comunidades de Práctica Educativa

El principal factor que afecta negativamente la implementación de las CPE, percibido por gestores que participan del Programa de Maestría en Gestión de Centros y por los miembros de los equipos de gestión de los centros, es la falta de tiempo para su realización, aunque también se identifican otros elementos limitantes como la falta de espacio físico y recursos financieros. Además, la carencia de personal docente y de apoyo que cubra las secciones de clase en los espacios de reuniones, insuficiente capacitación, sobrecarga laboral debido a la sobrepoblación estudiantil, así como factores actitudinales relacionados con la motivación, disposición y liderazgo de los equipos directivos y docentes.

Se pudo constatar en las visitas de observación que, aunque en algunos centros existen ciertas condiciones favorables para la realización de las CPE, como son liderazgo, interés, disciplina y organización general, mobiliario adecuado y coordinadores pedagógicos, en otros resalta la

carencia de espacio físico, la ausencia de recursos para la enseñanza, la falta de iluminación adecuada en las aulas, insuficiencia de personal, sobrepoblación de estudiantes, así como la inexistencia de un horario de actividades que incluya la realización de las CPE.

Las principales necesidades expresadas por los docentes y miembros de los equipos de gestión para que estos espacios funcionen adecuadamente en los centros educativos se refieren a: (a) recursos: espacio físico, recursos didácticos y tecnológicos, tiempo, financieros y personal; (b) capacitación y acompañamiento, (c) liderazgo, contenido y organización, y (d) convivencia entre docentes.

Además de tiempo, las principales necesidades identificadas por los docentes y equipos de gestión están relacionadas con la falta de espacio físico, la carencia de condiciones adecuadas y la insuficiencia de recursos didácticos, tecnológicos y financieros. Refieren la poca disponibilidad de tiempo para el desarrollo profesional y la insuficiencia de personal para atender las necesidades del centro en que laboran, especialmente para cubrir las aulas en los tiempos de reuniones y encuentros de las CPE.

La segunda necesidad más frecuente expresada por los docentes consultados agrupa la formación y el acompañamiento para la organización y gestión de las comunidades de práctica educativa. La puesta en funcionamiento de la Estrategia demostró que las CPE necesitan de un proceso de acompañamiento durante su fase de motivación, diseño y desarrollo, el cual dependerá de la madurez del liderazgo central, de los niveles de compromiso entre los miembros para aprender juntos y de los ritmos con que evolucione el grupo (Salido, 2014).

Otras necesidades identificadas por los docentes están asociadas a la inexistencia de propósitos y falta de sistematicidad de este espacio, así como a la ausencia de un liderazgo pedagógico al interior del centro. Consideran que el liderazgo y la disposición del gestor y de su equipo de gestión es la mayor fortaleza con que debe contar el centro para el buen funcionamiento de las CPE.

Los cambios que los docentes sugieren para un mejor funcionamiento están relacionados, en gran medida, con el horario en el que se realizan los encuentros, después de finalizada la jornada. Pero también con asuntos administrativos relativos a la carencia de personal, pues los docentes tienen la carga horaria completa o las horas sin docencia no coinciden entre ellos.

Las escuelas de jornada escolar extendida (JEE) estudiadas han logrado la meta de más horas clases con el alumnado, pero por diferentes motivos no se han podido organizar espacios y tiempos que promuevan el crecimiento profesional del profesorado ni la gestión colectiva del centro. Por la urgencia con que se ha ido estableciendo la JEE, en muchos centros se ha iniciado con las condiciones mínimas y sin el personal requerido, específicamente sin los profesores de áreas complementarias (educación física, artística y formación humana), lo que ha sobrecargado a los docentes.

Finalmente, un clima de confianza y un ambiente propicio para la colaboración son dos aspectos fundamentales para que una CPE se sostenga en el tiempo. Los docentes y miembros de los equipos de gestión mostraron sensibilidad en torno al tema de convivencia entre docentes y a la necesidad de creación de un clima de confianza y colaboración que haga posible la conformación y permanencia de este espacio.

La puesta en marcha de la estrategia diseñada demostró que es posible la organización y gestión de la Comunidad de Práctica Educativa en las escuelas de Jornada Escolar Extendida, si cuentan con las condiciones estructurales y organizacionales de espacio, tiempo y recursos,

la formación y el acompañamiento de un directivo o equipo de gestión comprometido con los procesos de mejora del centro educativo, y un conjunto de orientaciones y protocolos que posibiliten darle contenido, estructura y organización a la comunidad.

Una lección aprendida del proceso de implementación de la estrategia es la necesidad de que cada CPE cuente con un acompañante externo que asesore y garantice la gestión del espacio hasta que este sea asumido por cualquiera de los miembros de la comunidad educativa, que en el trayecto haya mostrado el liderazgo necesario.

Recomendaciones

- Crear condiciones de espacio físico al interior de los centros educativos de JEE favorables a la organización de las CPE. Para que estos espacios cumplan con su cometido requieren de condiciones físicas y medioambientales adecuadas (iluminación, ventilación, mobiliario adecuado y acceso a recursos didácticos, tecnológicos, bibliográficos, multimedia, entre otros).
- Normativas adecuadas y libertad en la toma de decisiones para que directivos y equipos de gestión de los centros educativos de JEE puedan utilizar los recursos financieros asignados a los centros en la creación de condiciones para la conformación y consolidación de las CPE.
- Para impulsar las CPE, los directivos y equipos de gestión deben organizar los horarios de forma tal que los docentes de un mismo ciclo, grado o asignatura dispongan de tiempo semanal para trabajar juntos; asimismo, incorporar políticas que promuevan la autonomía, estimulen la colaboración y mejoren la comunicación en el centro.
- Promover políticas de contratación de personal docente de apoyo en los centros educativos de JEE, que contribuyan a la conformación y gestión de las comunidades de práctica educativa. Completar el cuerpo profesoral responsable de los talleres optativos y crear la figura de docentes ayudantes o docentes asistentes que puedan asumir, previo a una adecuada planificación, las sesiones de clase de los profesores que se reúnan en Comunidad de Práctica Educativa.
- Formar y acompañar a los equipos de gestión de los centros educativos en la organización y gestión de las CPE. Esta experiencia ha demostrado que, si existe un liderazgo democrático y participativo, identificado con la mejora continua del centro educativo, éste puede ser exitoso en superar las limitaciones existentes y comprometer a los equipos docentes a una participación voluntaria, activa y proactiva en comunidad de práctica educativa.

Sobre el diseño de políticas públicas favorables a la conformación y gestión de las CPE

- Se sugiere el diseño y ejecución de un diplomado en Gestión de Comunidades de Práctica Educativa, a través del INAFOCAM, dirigido a directivos y equipos de gestión de centros educativos de jornada escolar extendida, con prioridad en los coordinadores pedagógicos, que incluya acompañamiento en su implementación, la integración de modalidades digitales que expandan el acceso a esta formación, así como recursos de aprendizaje tales como el Manual que recoge esta estrategia, entre otras posibilidades. Esta formación debe ir dirigida a darles fundamento, contenido y estructura a las CPE de manera que se concientice a toda la comunidad educativa en su importancia y motive la participación de los equipos docentes.
- La CPE es el espacio idóneo para una formación docente situada, de carácter voluntario y con sentido de proceso que tiene como foco principal la reflexión sobre las prácticas docentes y el análisis de los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Para que esto sea factible, los centros educativos de jornada escolar extendida han de contar con condiciones espaciales y temporales, así como con apoyos técnicos y el conjunto de procedimientos y protocolos ofrecidos en el Manual adjunto a esta investigación.

- El contenido de la CPE debe tomar como centro el resultado de las prácticas de los maestros, los aprendizajes de la comunidad educativa y la vida cotidiana de la escuela. Por lo tanto, es recomendable que se realice con periodicidad semanal, con una duración mínima de 2 horas y su organización, atendiendo a distintos criterios de agrupamiento: nivel, ciclo, grado y asignatura. En un mismo centro pueden funcionar varias comunidades agrupadas por criterios diversos en diferentes tiempos del horario semanal.
- Para que las CPE funcionen y se sostengan en los centros educativos, se hace necesario cuidar el clima emocional de las escuelas. La construcción de visiones y valores comunes, la disposición a la colaboración y al intercambio de experiencias, la apertura a aprender de los demás y a compartir dudas e inquietudes personales requieren de un ambiente de confianza y de respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- Crear incentivos para reconocer las contribuciones de los equipos docentes a la constitución de las CPE como símbolo de que es una actividad profesional altamente valorada. Estos incentivos pueden ser de naturaleza individual, colectiva o institucional y estar asociados a reconocimientos tanto simbólicos como materiales.
- Para que el cambio educativo sea posible, se requiere un enfoque sistémico tal como ha sido sostenido por Fullan en sus distintas obras. Esto significa que para que la CPE se incorpore a la cultura escolar y se asuma como una política clave para la mejora educativa, ha de impulsarse desde los distintos niveles del sistema, desde el central, regional y distrital. Es fundamental que, especialmente los distritos educativos, por el nivel de influencia tan directo que tienen en las escuelas, ofrezcan apoyo técnico y administrativo, además que fomenten el liderazgo necesario para que las CPE funcionen en los centros educativos de jornada escolar extendida, pues son estos los que cuentan con mayores condiciones para su gestión y consolidación.
- Aunque este estudio se ha concentrado en las escuelas de JEE por contar con más tiempo para su organización, esta es una estrategia útil y válida para la mejora del conocimiento y la práctica de los educadores en cualquiera de los contextos, niveles y modalidades en los que se desempeñen, incluidos los distritos escolares. Para los docentes que trabajen en zonas rurales y apartadas pueden formarse CPE que funcionen en redes, y en todos los casos pueden apoyarse en los recursos tecnológicos para ampliar su alcance y proyección.
- Realizar investigaciones sobre las condiciones en las cuales el trabajo colaborativo de las CPE mejora la práctica docente y el aprendizaje del estudiantado. Estudiar con profundidad centros de jornada escolar extendida en los que están funcionando para identificar aquellos factores contextuales que lo hacen posible. Los resultados de estas investigaciones han de servir para el diseño de políticas públicas dirigidas a mejorar las condiciones estructurales y organizativas para un mejor funcionamiento de las CPE en los centros educativos del país.

Bibliografía

- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educación* (47/2), 252.
- Bixio, C. (2005). *Enseñar a aprender*. Santa Fe, Argentina: HomoSapiens.
- Bolam, R.; McMahon, A.; Thomas, S.; & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities*. Research Report 637, London, England: General Teaching Council for England. Department for Education and Skills. Recuperado en enero de 2016, de www.educationscotland.gov.uk
- Bolívar, A. (2014). *Construcción de capacidades de la escuela: Liderazgo compartido y Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una propuesta de investigación*. Recuperado en marzo de 2015, de <http://www.ugr.es>
- Canabal y García (s. f.). *Comunidades de aprendizaje: ¿es posible un cambio en la cultura profesional? Departamento de Didáctica*. Universidad de Alcalá. Recuperado en enero de 2015, de http://www2.uah.es/fit/publicaciones/Comunidades_de_aprendizaje.pdf
- Cranston, J. (2009). Holding the reins of the Professional Learning Community: Eight themes from research of principals' perception of Professional Learning Community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 90. Recuperado el 2 enero de 2016, de <https://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf/cranston.pdf>
- Domínguez, L y Co. (2008). *Realidad de la enseñanza de las matemáticas en el Nivel Básico y Medio de la República Dominicana*. EPSI. Sin publicar.
- DuFour, R. (2004). What is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership* 61(8) 6-11. Recuperado en marzo 2015, de <http://www.ascd.org/>
- Escudero, J. M. (2009). *Comunidades Docentes de Aprendizaje, Formación del Profesorado y Mejora de la Educación*. Ágora para la EF. y el Deporte, No. 10, 2009, 7-31. Recuperado en marzo 2015 de http://www5.uva.es/agora/revista/10/agora10_escudero.pdf
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. La Habana: Editorial Caminos.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2006). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Fulton, K. y Britton, J. (2011). STEM teachers in Professional Learning Communities: From good teachers to great teaching. National Commission on Teaching and America's Future. Recuperado en 3 de enero de 2016, de <http://nctaf.org/wp-content/uploads/2012/01/1098-executive-summary.pdf>
- Imbernón, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Gallup (2008). *Uso del tiempo en la escuela dominicana*. Acción para la Educación Básica- EDUC-CA. 2004-2005. Santo Domingo: Autor.
- González, N. et al. (2009). *Dominio de los contenidos matemáticos y de las estrategias de aprendizajes de los docentes que participan en el diplomado para la enseñanza de la matemática del primer ciclo del Nivel Básico*. Propuesta de investigación presentada a la Fundación Brugal. Sin publicar.
- González, S. et al. (2013a). *La enseñanza de la matemática como factor del fracaso escolar en el Primer Ciclo del Nivel Básico en República Dominicana*. Santo Domingo: IDEICE.
- González, S. et al. (2013b). *Evaluación del impacto del Coordinador Docente en centros educativos de República Dominicana*. Santo Domingo: IDEICE.

- González, S., y Martínez, H. (2010). Acompañamiento Pedagógico y Profesionalización Docente: Sentidos y perspectivas. *Ciencia y Sociedad*, XXXV(3).
- Grupo Gestión Moderna (2011). *Estudio sobre la Evaluación de la calidad de la Educación Inicial Ministerio de Educación*. Banco Mundial. Santo Domingo, D.N. Recuperado de <http://www.minerd.gob.do/idec/Docs4/2011-06-06%20Informe%20Educaci%C3%B3n%20Inicial%20W2010%20revisado.pdf>
- Krichesky, G. y Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 9 (1) 65-83. Recuperado en enero 2015, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>
- López, J., Sánchez, M. y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista Educación* 356, Septiembre-Diciembre 2011, pp. 109-131 Fe. 16-02-2011 Fa. 06-05-2011.
- Martin, G. (2011). *Guía Comunidades de Práctica: Serie Metodológica en Gestión de Conocimiento*. Recuperado en enero de 2015, de <http://goo.gl/GTsiT3>
- Martos, S. S. (2012). *Comunidades de Práctica: El valor de aprender de los pares*. Recuperado en enero de 2015, de <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero19/articles/Article-Sandra-Sanz-Martos.html>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD]. (2008). *Plan Decenal de Educación 2008-2018* (2ª ed.). Santo Domingo: De Colores.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD]. (2013). *Orientaciones y criterios para la organización de los horarios y la oferta curricular de cursos y talleres optativos en los centros de Jornada Escolar Extendida*. Santo Domingo: Autor.
- Ministerio de Educación y Ciencia [MEC]. (s. f.). Servicio de Formación del Profesorado. Asesoría Pedagógica. Módulo 1: El centro como contexto de innovación. Recuperado en marzo de 2015, de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/89/cd/m1/modulo1.p>
- Molina, E. (2013). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*. Universidad de Granada. Recuperado en enero de 2015, de <http://goo.gl/S8NGal>
- Morillo, R. A. (s. f.). *Logros alcanzados en Educación Inicial y la Atención Integral a la Primera Infancia*. Recuperado en enero de 2015 de <http://www.minerd.gob.do/idec/Docs4/Informe%20de%20logros%20Educaci%C3%B3n%20Inicial%20y%20atenci%C3%B3n%20a%20la%20Primera.pdf>
- Ordenanza Departamental 2-2009*. Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD]. Santo Domingo. R. D.
- Ordenanza 01-2014*. Consejo Nacional de Educación (CNE). Santo Domingo, R. D.
- Owen, S. (2014). Teacher Professional Learning Community: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Education*, Vol. 54 (2), julio. Recuperado el 2 de enero 2016, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1033925.pdf>
- Patton, M. Q. (1996). *Utilization-focused evaluation* (3er. ed.) Thousand Oaks: Sarge.
- Pogré, P. et al. (2005). *Formar docentes. Una alternativa multidisciplinar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2012). La formación docente: Su resignificación desde el enfoque histórico cultural. *Pedagogía*, 45(1) 95-126.
- Salido, M. J. (Mayo de 2014). *Comunidades de práctica vs. equipos de innovación*. Recuperado de <http://www.theproject.ws/es/categoria-del-post/comunidades-de-practicas>

- Santos Guerra, M. A. (2006). Enseñar o el oficio de aprender. Santa Fe, Argentina. HomoSapiens.
- Sanz, S. (2012). *Comunidades de práctica. Cómo compartir conocimiento y experiencias profesionales*. Barcelona: EdiUOC.
- Secretaría de Estado de Educación [SEE]. (2007). *Modelo de Gestión de la Calidad para los Centros Educativos*. Orientaciones para el Mejoramiento de la Calidad Educativa. Santo Domingo: Autor.
- Senge, P. (2005). *La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- Sims, R. & Perry, R. (2015). Examination of a failed Professional Learning Community. *Journal of Education and Training Studies*. Vol.3, No. 1 January.
- Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (Eds.). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. London/New York: Open University Press/McGraw Hill.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. Buenos Aires: CIPPEC y UNICEF.
- Vescio, V.; Ross, D.; & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of Professional Learning Communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education* 24, 80- 91. Recuperado en enero 2016, de <http://www.k12.wa.us/Compensation/pubdocs/Vescio2008PLC-paper.pdf>
- Vesub, L. (2011). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: Concepciones, políticas y experiencias. UNESCO/IPE. P. 11 Buenos Aires. Recuperado en abril de 2013 de http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/El_desarrollo_prof_docente_centrado_en_la_escuela.pdf
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wenger, E. (2005). *Social learning and Communities*. Recuperado en enero de 2015, de <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf>
- Záiter, M. A. J., & Valera, C. (2001). *¿Cambia la escuela?: Prácticas educativas en la escuela dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana: FLACSO.



Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

www.ideice.gob.do



ISBN 978-9945-499-52-0

