

January 2013

Comunidades de práctica de profesores de escuelas primarias públicas: un estudio de caso colombiano

Análida Pérez Cardona

Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), analida.perez@cecar.edu.co

Irma Perea-Henze

Universidad Autónoma de Chihuahua, iperea@uach.mx

Manuel Flores Fahara

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, manuel.flores@tecvirtual.mx

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Pérez Cardona, A., I.Perea-Henze, y M.Flores Fahara. (2013). Comunidades de práctica de profesores de escuelas primarias públicas: un estudio de caso colombiano. *Actualidades Pedagógicas*, (62), 69-84. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.2276>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Comunidades de práctica de profesores de escuelas primarias públicas: un estudio de caso colombiano

Análida Pérez Cardona

Corporación Universitaria del Caribe (CECAR)
analida.perez@cecar.edu.co

Irma Perea-Henze

Universidad Autónoma de Chihuahua, México
iperea@uach.mx

Manuel Flores Fahara

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México
manuel.flores@tecvirtual.mx



Resumen: este artículo presenta el resultado de una investigación desarrollada en una institución educativa pública colombiana ubicada en Sincelejo (Sucre, Colombia), con el propósito de conocer los aspectos de la escuela que favorecen y afectan la formación y el funcionamiento de comunidades de práctica de profesores de primaria. Se realizó un estudio de caso con un enfoque cualitativo en el que se utilizaron como técnicas de recolección de datos: observación participante, revisión de documentos y entrevista cualitativa. Se concluye que en la escuela solo existen comunidades de práctica formales que se identifican con las características que Hargreaves le atribuye a la colegialidad artificial: reglamentada por la administración, obligatoria, orientada a la implementación, fija en el tiempo y el espacio y previsible.

Palabras clave: comunidades de práctica, comunidades de aprendizaje de profesores, colegialidad artificial, escuelas que aprenden, factores organizacionales.

Recibido: 7 de junio de 2013
Aceptado: 3 de septiembre de 2013

Cómo citar este artículo: Pérez Cardona, A., Perea-Henze, I. y Flores Fahara, M. (2013). Comunidades de práctica de profesores de escuelas primarias públicas: un estudio de caso colombiano. *Actualidades Pedagógicas* (62), 69-84.





Practice Communities of Public Elementary School Teachers: A Colombian Case Study

Abstract: This paper presents the results of an investigation carried out at a Colombian public school in Sincelejo (Sucre, Colombia), with the purpose of learning about the school's aspects that favor and affect the formation and functioning of practice communities of elementary school teachers. A case study was conducted with a qualitative approach that used the following as data collection techniques: participant observation, document review, and qualitative interview. It is concluded that at the school there are only formal practice communities identified with the characteristics that Hargreaves associates with contrived collegiality: regulated administratively, mandatory, implementation-oriented, fixed in time and space, and predictable.

Keywords: Practice communities of teachers, contrived collegiality, learning schools, organizational factors.



Comunidades de prática de professores de escolas primárias públicas: um estudo de caso colombiano

Resumo: este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa desenvolvida em uma instituição educativa pública colombiana situada em Sincelejo (Estado de Sucre, Colômbia), com o propósito de conhecer os aspectos da escola que favorecem e afetam a formação e o funcionamento de comunidades de prática de professores do ensino primário. Realizou-se um estudo de caso com um foco qualitativo onde foram utilizadas como técnicas de recoleção de dados: observação participante, revisão de documentos e entrevista qualitativa. Conclui-se que na escola só existem comunidades de prática formais que se identificam com as características que Hargreaves atribui à colegialidade artificial: regulamentada pela administração, obrigatória, dirigida à implementação; fixa no tempo e o espaço e previsível.

Palavras chave: comunidades de prática, comunidades de aprendizagem de professores, colegialidade artificial, escolas que aprendem fatores organizacionais.



Introducción

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

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

Por lo tanto, esta investigación, que hace parte de un macroproyecto llamado *Comunidades de práctica de profesores de escuelas primarias públicas*, impulsado por el Instituto Tecnológico de Monterrey, tuvo como guía la siguiente pregunta general: ¿qué aspectos de la escuela favorecen y afectan la formación y el funcionamiento de comunidades de práctica de profesores? Las preguntas específicas que se derivaron de la pregunta general fueron:

- ¿Qué tipos de espacios (formales, informales) tienen los profesores en la escuela para compartir sus experiencias?
- ¿Qué aspectos obstaculizan la formación de comunidades de práctica en la escuela?

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

Como el macroproyecto mencionado está realizándose en distintas instituciones educativas estatales en el nivel básico en diferentes regiones de los países latinoamericanos, con este estudio se pretende seguir ampliando el campo de la investigación educativa en estas instituciones, ya que como plantea Flores (2004), es muy poca la investigación que se hace en ellas que son las que menos recursos tienen y más población atienden.

Este trabajo investigativo puede ser útil como antecedente de investigación educativa en Colombia sobre las comunidades de práctica de profesores en las escuelas públicas del país para los investigadores educativos, las instituciones actualizadoras de docentes, los administradores educativos, etc., que estén interesados en indagar sobre la problemática y emprender nuevos estudios sobre esta, ya que las investigaciones sobre comunidades de aprendizaje que han empezado a llevarse a cabo en diferentes ámbitos académicos en Colombia se han enfocado en la formación de comunidades de aprendizaje en redes para la educación virtual (Castaño, 2003) o en la conformación, la planeación y el desarrollo de comunidades de aprendizaje que contribuyen a la transformación de las prácticas pedagógicas con soportes en tecnologías de la información y comunicación (Gutiérrez, 2007).

72

Fundamentos conceptuales

Giles y Hargreaves (2006) comentan que desde la divulgación del libro de Peter Senge, *La quinta disciplina* (1990), no solo él, sino también otros escritores han sostenido que las escuelas, en la compleja sociedad del conocimiento, deben convertirse en organizaciones que aprenden o, en otras palabras, en escuelas que aprenden.

Para Senge *et al.* (2002), una escuela que aprende es un terreno común para el aprendizaje en el que todos sus integrantes, individual y colectivamente, reforzarán y ampliarán continuamente su conciencia y sus capacidades mediante la práctica de cinco disciplinas: dominio personal, construcción de una visión compartida, modelos mentales, aprendizaje en equipo y pensar en sistemas.

Un aspecto fundamental para poder transformar la escuela en una organización que aprende es promover en el centro escolar la formación de comunidades de práctica. Según Buysse, Sparkman y Wesley (2003), el término comunidades de práctica está estrechamente asociado al trabajo colectivo de Lave y Wenger (1991) y Wenger (1998), quienes sugieren que los aprendices, cuando entran a una comunidad, empiezan a realizar actividades periféricas simples, pero luego van legitimando su participación en la medida en que ganan conocimiento y aprenden las costumbres y los rituales del grupo del que hacen parte y se ven a ellos mismos como integrantes de esa comunidad.

La noción de comunidades de práctica fue usada por Lave y Wenger (1991) para describir la forma en la cual los significados son negociados y examinados en las prácticas de grupos ocupacionales específicos. Sin embargo, en el campo de la educación, en palabras de Buysse *et al.* (2003), las comunidades de práctica se originan como respuesta a las barreras de desarrollo profesional que existían en la cultura de la educación americana y en las instituciones de educación superior encargadas de la preparación de los profesionales. Entre esas barreras se mencionan: la naturaleza aislada de la enseñanza, la separación entre la investigación y la práctica, etc.

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

Otros autores como Paredes, Sunday, Crockell y Valentine (1999) puntualizan que, no obstante, la formación de comunidades profesionales depende, en parte, del compromiso que adquieran los profesionales (entre ellos los profesores) para participar en una comunidad y analizar las observaciones y las experiencias de las otras personas como una forma para refinar continuamente la práctica; también existen unos factores organizacionales que influyen en el establecimiento de estas comunidades en las escuelas. Entre ellos están: el liderazgo del director, la organización por parte de la institución del trabajo de los profesores, la historia organizacional y las prioridades organizacionales.

Por otra parte, Palincsar, Magnusson, Marano, Ford y Brown (citados en Wesley y Boyse, 2001) señalan que, en el campo de la educación, el énfasis ya no está en describir las comunidades profesionales, sino en crear comunidades de aprendizaje con el propósito de mejorar la práctica. Una de esas comunidades de aprendizaje es la de los profesores, que es definida por Palomares como:

El espacio y el tiempo en el que los educadores de un nivel/grado escolar, una asignatura, de una institución o varias, hablan de su práctica profesional: de sus aciertos y logros, de sus preocupaciones y dudas, intercambiando lo que cada uno sabe y sabe hacer. (s.f., p. 9)

Desde esta perspectiva, las comunidades de aprendizaje de profesores se pueden asociar al término definido por Hargreaves (1999) como culturas de colaboración o colegialidad en las que las relaciones de trabajo en equipo entre los profesores tienden a ser: a) espontáneas: surgen de los mismos docentes; b) voluntarias: nacen del valor que los profesores les reconocen y no de una imposición administrativa; c) orientadas al desarrollo: los profesores actúan juntos para desarrollar sus propias iniciativas; d) omnipresentes en el tiempo y en el espacio: no están clara ni estrictamente reguladas, y e) imprevisibles: los resultados de la colaboración son inciertos.

Sin embargo, Hargreaves (1999) anota que las culturas de colaboración, vistas desde una perspectiva micropolítica, “se derivan del ejercicio del poder de los administradores conscientes de su control en la organización” (p. 216). Por lo tanto, la colaboración entre profesores puede adoptar la forma de colegialidad artificial, entendida esta como “una simulación administrativa segura de colaboración” (p. 222).

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

Por último, ante la posibilidad de que las comunidades de aprendizaje de maestros y las culturas de colaboración se conviertan en colegialidad artificial, es cada vez más necesario que en las escuelas se transforme: “La

cultura organizacional individual, lineal y autoritaria, por otra de carácter circular en la que los propósitos comunes en un proyecto institucional sean el factor de integración de la diversidad cultural e ideológica que caracteriza a cualquier grupo” (Palomares, s. f., p. 1).

Metodología

Enfoque, método y muestra

El enfoque metodológico elegido fue el cualitativo, puesto que en la investigación no se pretendió evaluar el desempeño de los maestros en los colegios, ni utilizar técnicas estadísticas para analizar la información referente a los aspectos que afectan o no las comunidades de práctica de profesores.

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

El método utilizado fue el estudio de casos, ya que en esta investigación se buscó conocer un fenómeno determinado en una situación geográfico-temporal concreta y teniendo contacto con grupos naturales dentro de su propio contexto de ubicación. Es decir, el estudio se llevó a cabo durante el primer semestre del 2008 en una escuela pública de Colombia, que se localiza en el barrio La Gran Colombia, que está ubicado en la zona sur de Sincelejo, una ciudad que se hace parte del departamento de Sucre. El barrio en el que se encuentra la escuela está habitado por personas muy pobres que han llegado de otras zonas del país y las cuales han sido desalojadas de sus tierras por grupos armados ilegales colombianos. Por esto, la institución atiende el mayor número de población escolar desplazada, que se ubica en los estratos sociales uno y dos.

La muestra de este estudio estuvo conformada por cuatro personas que fueron seleccionadas por medio de un muestreo basado en un propósito que se caracteriza por no centrarse en “la determinación de muestras probabilísticas sino en la selección de casos con abundante información para estudios detallados” (Patton, citado en McMillan y Schumacher, 2005,

p. 406). Esas personas fueron: el rector, el coordinador académico, y dos docentes de la jornada de la mañana que están a cargo de varios grupos escolares en la primaria (grados primero a quinto, en los que las edades de los niños oscilan entre seis y once años).

Técnicas e instrumentos

La recolección de los datos se hizo por medio de tres técnicas: la observación participante, la revisión de documentos y la entrevista. La primera fue utilizada para describir la escuela y el ambiente escolar, así como para detallar los tipos de interacciones en las comunidades de práctica de profesores. El instrumento que se empleó para registrar lo anterior fue una guía de observación. La segunda se empleó con el objeto de tener pruebas empíricas (circulares y actas) con las que se pudiera verificar la existencia de comunidades de práctica formales e informales en la escuela y la dinámica de trabajo en esas comunidades.

La tercera se usó con el objetivo de propiciar que las cuatro personas de la muestra expresaran su perspectiva personal sobre los aspectos de la escuela que favorecen y afectan la formación y el funcionamiento de comunidades de práctica de profesores. Para lograr lo anterior se utilizó como instrumento de recolección de datos, una guía de entrevista, compuesta por preguntas abiertas. Aunque el diseño original de las guías de entrevistas fue elaborado por el asesor titular del proyecto *Comunidades de práctica de profesores de escuelas primarias públicas*, la investigadora hizo algunos cambios en el inicio del formato de cada guía para ajustarlas al perfil de los entrevistados.

76

Procedimiento de análisis de resultados

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

- De cada una de las preguntas de investigación se derivó una categoría de análisis: tipos de espacios existentes en la escuela para que los

profesores compartan experiencias, características de las comunidades de práctica, aspectos que favorecen y obstaculizan la formación de comunidades de práctica y el papel que desempeña el director en la conformación de esas comunidades.

- Cada una de las preguntas de las entrevistas hechas a los profesores y a los directores se relacionó, por lo menos, con una pregunta de investigación y su categoría.
- Se tomó como unidad de análisis la intervención completa de los entrevistados y se sintetizaron sus opiniones.
- Se hizo una triangulación metodológica: se comparó la respuesta dada por los entrevistados con los datos obtenidos por medio de otros instrumentos como la guía de observación y la revisión de los documentos organizacionales. Esta comparación se hizo únicamente en los casos específicos en los que se pudiera contrastar la información.

Resultados y discusión

Las comunidades de práctica de profesores que existen en la escuela son únicamente de tipo formal y se caracterizan por ser reglamentadas por la institución, por tener un ambiente de trabajo cordial y respetuoso, por la falta de iniciativas personales de los docentes y por la disposición positiva de estos para pertenecer a ellas. En la escuela no hay comunidades de aprendizaje informales, porque no existen iniciativas personales por parte de los profesores para formarlas.

En lo referente a los aspectos que favorecen la formación de las comunidades de práctica, sobresalen: los personales y organizacionales. En la figura 1 se muestran de forma detallada esos factores.

En cuanto a los aspectos que obstaculizan la formación de las comunidades de práctica formales se encuentran: los interpersonales, los personales y los organizacionales. Además, los factores organizacionales, sumados a los condicionamientos legales que impone el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) limitan las decisiones del rector para hacer descargas de trabajo para los docentes y esto, a su vez, tampoco favorece la formación de comunidades de práctica informales. En la figura 2 se particularizan esos aspectos.



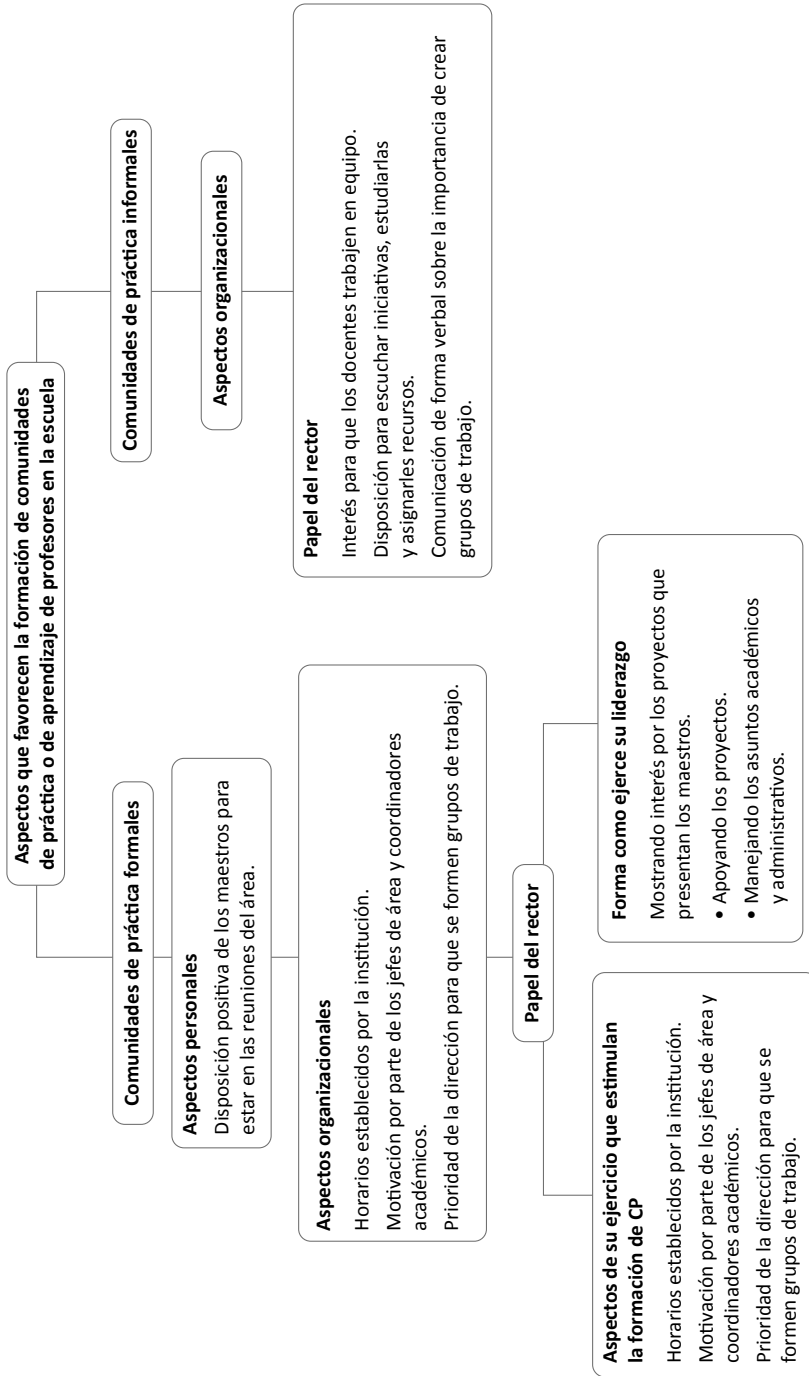


Figura 1. Aspectos que favorecen la formación de comunidades de práctica en la escuela

Fuente: elaboración propia.

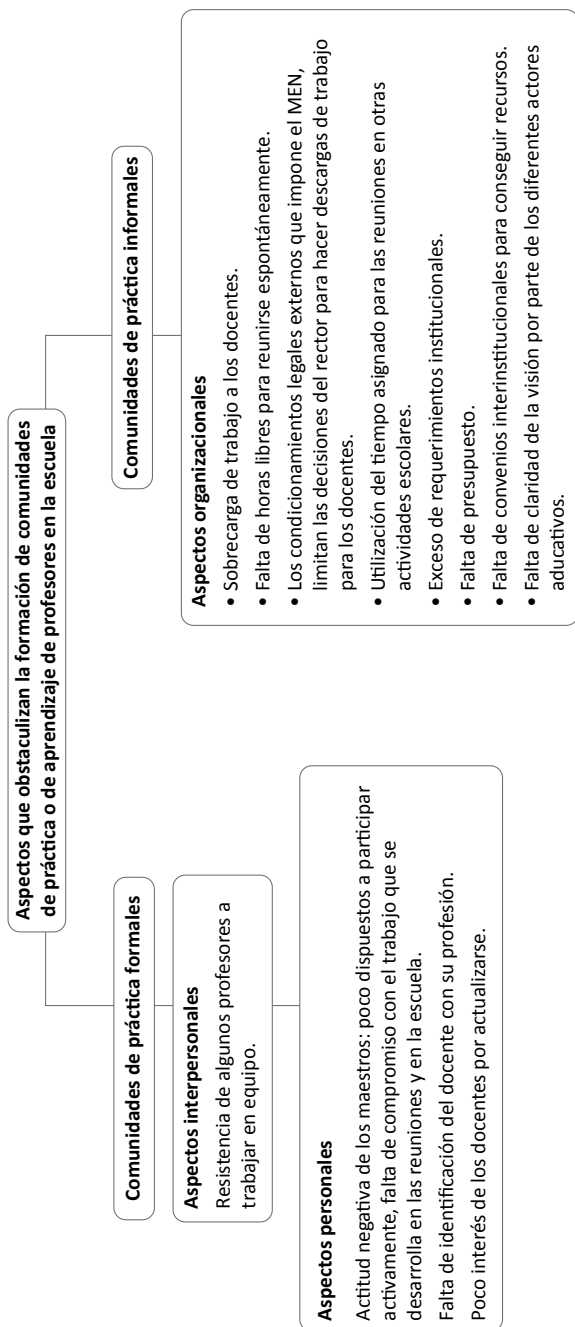


Figura 2. Aspectos que obstaculizan la formación de comunidades de práctica en la escuela

Fuente: elaboración propia.

Al contrastar las características que Hargreaves (1999) les asigna a las culturas de colaboración o colegialidad: espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo, omnipresentes en el tiempo y en el espacio, e imprevisibles; con las que poseen las comunidades de práctica formales de la institución (relaciones cordiales y respetuosas, decisiones compartidas, disposición positiva de los docentes para participar en las reuniones, iniciativas de tipo académico y afectivo e institucionalización de los espacios formales); se detecta, parcialmente, solo uno de los rasgos mencionados por Hargreaves: su orientación hacia el desarrollo. Esto se afirma porque, no obstante, los docentes sí trabajan juntos para realizar actividades impuestas por la dirección, también lo hacen para proponer sus propios proyectos.

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

80



- Los espacios formales están institucionalizados en tanto que los informales no.
- La pertenencia a los espacios no es voluntaria.
- La mayoría de los objetivos de trabajo responden a unas exigencias planteadas por la dirección.
- Cada departamento tiene un día y un horario definido para reunirse.
- Se espera que las propuestas con las que se compromete cada grupo de trabajo se realicen en un tiempo determinado y se logren los objetivos propuestos.

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

Paredes *et al.* (1999) clarifican que la formación y el funcionamiento de comunidades profesionales en las escuelas dependen de factores como: a) los

docentes, b) las prioridades organizacionales, c) la organización por parte de la institución del trabajo de los profesores, d) el liderazgo del director, y e) la cultura organizacional; (b, c, d y e son llamados por los autores factores organizacionales).

Cuando se comparan esos factores con los aspectos que favorecen y obstaculizan la formación de comunidades de práctica formales, se constata que a, b, c y d son determinantes para la puesta en marcha de esas comunidades, pero en lo referente al factor (e), cultura organizacional, no hay suficientes datos para hacer la misma afirmación.

Al cotejar los factores propuestos por Paredes *et al.* (1999) con los aspectos que favorecen la formación de comunidades de práctica informales, solamente se pudo detectar que el factor (d), liderazgo del director, es fundamental para promoverlas en la escuela; y en cuanto a los aspectos que obstaculizan el establecimiento de comunidades de aprendizaje informales, únicamente se pudo identificar que el factor (c), organización del trabajo de los docentes por parte de la institución, sí es definitiva para la puesta en marcha de tales comunidades, ya que su inexistencia se debe, según las maestras, a que los profesores tienen exceso de actividades y les falta horas libres para reunirse espontáneamente.

Conclusiones

En la institución educativa, objeto de estudio, no se han creado comunidades de aprendizaje informales porque hay un factor organizacional, el liderazgo del rector, que favorece su formación, también existe otro factor organizacional, la organización del tiempo de los profesores por parte de la institución, que obstaculiza el establecimiento de estas comunidades.

Lo anterior sugiere que los docentes no cuentan con una estructura organizativa en la escuela que permita la constitución de comunidades informales y que el interés del rector para que los maestros trabajen en equipo, y su disposición para escuchar iniciativas, estudiarlas y asignarles recursos no son suficientes para que las comunidades de práctica surjan espontáneamente en la institución educativa. Por lo tanto, se recomienda, en primer lugar, que el rector, en conjunto con los profesores y los coordinadores académicos discutan en el Consejo Académico: a) qué importancia tiene para la escuela la conformación de comunidades de práctica informales, b) qué disposición tienen los docentes para crearlas y c) cuáles condiciones

(trabajo, tiempo, etc.) son las más viables para formarlas; y en segundo lugar, que los docentes decidan si quieren integrar comunidades informales.

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

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

Por otra parte, en esta investigación también es visible que en la escuela únicamente existen comunidades de aprendizaje de profesores formales las cuales ostentan todas las características que Hargreaves (1999) le asigna a la colegialidad artificial. Esta colegialidad artificial tiene un matiz negativo y es que la administración del centro educativo, en este caso personificada en la figura del rector, es la que propone, impone o limita el trabajo colegiado, por medio del establecimiento de los objetivos de las reuniones, de los espacios de reunión, de los horarios de encuentro, etc.

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

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

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

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

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

Referencias

- Autor. (2004). *Comunidades de práctica de profesores de escuelas primarias públicas*. Investiga EGE. Manuscrito no publicado, Instituto Tecnológico de Monterrey, México.
- Buysse, V., Sparkman, K. y Wesley, P. (2003). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69, (3), 263-277.
- Giles, C. y Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42, (1), 124-156.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado* (4ª ed). Madrid, España: Morata.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, The United States: Cambridge University Press.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Madrid, España: Pearson Addison Wesley.

- Palomares, R. (s.f.). *Impulso y apoyo a comunidades de aprendizaje en educación básica*. Recuperado el 1 de febrero de 2008, de <http://www.formaciondocente.org.mx/Area4/Ensayos/02%20Ponencia%20Impulso%20y%20apoyo%20a%20Comunidades%20de%20Aprendizaje%20en%20educaci%C3%B3n.pdf>.
- Palomares, R. (2002). *Las comunidades de aprendizaje: Un espacio de formación del profesor*. Recuperado el 7 de febrero de 2008, de <http://www.formaciondocente.org.mx/Area4/Articulos/01%20Las%20Comunidades%20de%20Aprendizaje.pdf>.
- Paredes, J., Sunday, K., Cockrell, D. y Valentine, J. (1999). Creating professional communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35, (1), 130-160.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., y Kleiner, A. (2002). *Escuelas que Aprenden: Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia, y todos los que se interesen en la educación* (J.C. Nanetti, Trad.). Bogotá, Colombia: Norma.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid, España: Paidós Básica.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York, The United States: Cambridge University Press.
- Wesley, P. y Buysse, V. (2001). Communities of practice: Expanding professional roles to promote reflection and shared inquiry. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, (2), 114-123.