

1. Información General	
Tipo de documento	Informe Final. Estudio Estrategia 5 “Maestros y maestras que inspiran”
Acceso al documento	Centro de Documentación del IDEP, Biblioteca Digital
Título del documento	Balance analítico y ruta metodológica para la conformación y consolidación de comunidades de formación en el marco de la Estrategia 5 “Maestros y maestras que inspiran”
Autor(es)	Luz Sney Cardozo Espitia - luzsney@gmail.com
Supervisor/a	Oscar Alexander Ballén Cifuentes
Entidad(es) Participante(s)	No aplica

Palabras Claves	Comunidades de Formación Ruta metodológica Saber pedagógico Estrategias pedagógicas Aprendizajes
Resumen	<p>El informe describe el balance analítico que se realizó a nivel Nacional e internacional para la comprensión de la categoría de comunidades de formación.</p> <p>En un primer apartado del documento da cuenta del proceso epistemológico y metodológico que se desarrolló para realizar el balance analítico. En un segundo apartado se describe todo el proceso de búsqueda, selección, sistematización de información, incluyendo criterios de búsqueda y los RAES a nivel Nacional e Internacional.</p> <p>Por último, se da cuenta del análisis de comunidades de formación, con hallazgos, tendencias, tensiones de los documentos rastreados y la ruta metodológica propuesta para la conformación y consolidación de comunidades de formación.</p>

Contenidos	<u>Tabla de contenido</u>	1.
	1. Propuesta para la elaboración del rastreo bibliográfico a nivel internacional, nacional y local, incluyendo: fundamentos conceptuales, criterios o descriptores de selección y estructura de formato de revisión bibliográfica, RAE.	
	1.1 Fundamentos Conceptuales	14
	1.1.1 El enfoque cualitativo	20
	1.1.2 La investigación documental	23
	1.2. Diseño Metodológico	25
	1.2.1 Categorización	25
	1.2.2 Proceso de búsqueda, selección y sistematización de la información	26
	1.2.2.1 Procesamiento de datos	35
	2. Formatos RAE de los documentos seleccionados a nivel internacional y a nivel nacional.	
	2.1 Proceso de búsqueda, selección y sistematización de la información	39
	2.1.1 Búsqueda de documentos	40
	2.1.2 Criterios de búsqueda	41
	2.1.3 Sistematización de información	42
	2.1.4 Indicadores bibliométricos	43
	2.1.5 Selección de documentos	48
	2.2 RAES	51
	3. Balance analítico para la conformación y consolidación de comunidades de formación en el marco de la Estrategia 5 “Maestros y maestras que inspiran”.	
	3.1. Balance internacional	168
	3.1.1. Contexto	168
	3.1.2 Subcategoría Tipologías de comunidades	170
	3.1.2.1 Subcategoría Saberes	191
3.1.2.2 Subcategoría Estrategias	204	
3.1.2.3 Subcategoría Aprendizajes	215	
3.1.2.4 Subcategorías emergentes: Estatus social, capital social	217	
3.2 Balance Nacional	222	
3.2.1 Contexto	222	
3.2.2 Subcategoría: Tipologías de comunidades	223	

	<u>3.2.2.1 Subcategoría: Saberes</u> 244 <u>3.2.2.2 Subcategoría: Estrategias para la conformación de comunidades</u> 249 <u>3.3 Hallazgos</u> 255 <u>3.4 Tendencias y tensiones</u> 258 <u>3.5 Conclusiones</u> 262 <u>3.6 Recomendaciones para la estrategia “Maestros y Maestras que inspiran”</u> 265 <u>4. Ruta metodológica para la conformación y consolidación de comunidades de formación en el marco de la Estrategia 5 “Maestros y maestras que inspiran”.</u> <u>Referencias</u> <u>Anexos</u>
Metodología	Investigación documental
Conclusiones	<p>*En el universo de comunidades conformadas por profesores, se concluye que la denominación general que reúne a todas es la comunidad de profesores, la cual se divide entre comunidades formales y comunidades informales. En las comunidades formales se pueden incluir las comunidades de maestros orientadas a una agenda preestablecida. En las comunidades informales se encuentra las de maestros formativas. Las restantes son comunidades de aprendizaje docente o comunidades de aprendizaje profesional, comunidades de práctica y aquellas que acuden a tecnologías digitales que pueden ser formales o informales.</p> <p>*Las comunidades se caracterizan por seguir una autonomía colectiva y facilitan la emergencia de procesos creativos. Porque los individuos que la integran hallan un balance entre la libertad y la autonomía en un escenario colectivo.</p> <p>*Las comunidades pueden potenciar el estatus social y el capital social. De acuerdo con las estrategias que acojan facilitan en mayor o menor medida la producción de saberes pedagógicos propios del contexto escolar y de</p>

aquellos que recibe la escuela de la riqueza del entorno a través de las distintas comunidades que lo integran.

*El ser socialmente interdependiente, es un aspecto a tener en cuenta sobre cómo se significa la comunidad lo cual indica que la ecología de las comunidades tiende a ser un ejercicio de corresponsabilidad, donde el ideal es que todos los integrantes aporten desde su independencia en términos de conocimiento y experiencia, entre otros factores, y desde una dinámica mutua alrededor de un propósito en común. De allí la importancia de la confianza y la solidaridad para que la comunidad resulte ser un lugar de acogida, alejada de formas estandarizadas y de observaciones asociadas a la calificación y el escalafón docente.

*La riqueza de las comunidades de profesores, es producto de una multiplicidad de factores técnicos, sociales, culturales, económicos y políticos, en un contexto socio histórico donde se despliega la enseñanza contemporánea.

*Los saberes son el resultado de las interacciones y experiencias que en múltiples escenarios proponen los maestros, al combinar su acervo de conocimiento, con sus habilidades, patrones culturales, entre otros aspectos, frente a las problemáticas que asume para responder a su labor docente. Entre la acción y la reflexión, y la reflexión y la acción, emergen los saberes, para orientar y reorientar la acción.

*El liderazgo transformacional impulsa el aprendizaje docente a través de las comunidades de manera indirecta, a través de la consulta mutua, el intercambio de información y la toma de decisiones colectivas. El liderazgo eficaz ayuda a contar con condiciones adecuadas para fomentar la cultura

escolar colaborativa y para que los profesores mejoren sus habilidades, con prácticas de enseñanza que se centran más en los alumnos.

*Al mejorar el maestro su capital social, se posiciona como un sujeto político que transforma la realidad y trasmite contenidos culturales. Cambia sus relaciones e incursiona en nuevos discursos y prácticas para fortalecer la calidad educativa, con su profesionalización y cambios en su perfil pedagógico.

*La riqueza en los aportes para la configuración de comunidades de formación, se evidencia con la formación de pensamiento crítico y creativo en los maestros, a través del cual desarrollan habilidades para la construcción de discursos epistemológicos, la reflexión crítica de su quehacer pedagógico y la fundamentación en la investigación.

*La posibilidad de encuentro y conversación con otros, desde escenarios empáticos y de horizontalidad, genera espacios desde el colegaje y la amistad que inciden en la dimensión personal de los docentes. Allí construyen ambientes vinculantes “viscerales” en el cual encuentran “placer por el aprender y el transformar” como lugares de fascinación, donde incorporan sus sentidos, su corporalidad, sus palabras, sus ideas y sus resistencias.

*La construcción social que generan los maestros a través de la configuración de redes, produce movimiento y conexión desde procesos participativos que liberan potenciales transformadores en la educación, en este sentido se puede afirmar que los docentes realizan una pedagogía crítica generando procesos de emancipación crítica con lo existente y conocimiento.

RAE elaborado por:	Luz Sney Cardozo
RAE revisado por:	Oscar Alexander Ballén Cifuentes

Fecha de elaboración del RAE:	Día	Mes	Año
------------------------------------------	-----	-----	-----



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO - IDEP**

INFORME FINAL

**Balance analítico y ruta metodológica para la conformación y consolidación de
comunidades de formación en el marco de la Estrategia 5 “Maestros y
maestras que inspiran”**

CONTRATISTA

Luz Sney Cardozo Espitia

CONTRATO 095 de 2020

SUPERVISOR:

OSCAR ALEXANDER BALLEEN CIFUENTES

Bogotá, octubre 14 de 2020

Tabla de contenido

Tabla de contenido	8
Lista de gráficos	10
Lista de Tablas	11
Presentación	12
1. Propuesta para la elaboración del rastreo bibliográfico a nivel internacional, nacional y local, incluyendo: fundamentos conceptuales, criterios o descriptores de selección y estructura de formato de revisión bibliográfica, RAE.	14
1.1 Fundamentos Conceptuales	14
1.1.1 El enfoque cualitativo	20
1.1.2 La investigación documental	23
1.2. Diseño Metodológico	25
1.2.1 Categorización	25
1.2.2 Proceso de búsqueda, selección y sistematización de la información	26
1.2.2.1 Procesamiento de datos	35
2. Formatos RAE de los documentos seleccionados a nivel internacional y a nivel nacional.	39
2.1 Proceso de búsqueda, selección y sistematización de la información	39
2.1.1 Búsqueda de documentos	40
2.1.2 Criterios de búsqueda	41
2.1.3 Sistematización de información	42
2.1.4 Indicadores bibliométricos	43
2.1.5 Selección de documentos	48
2.2 RAES	51
3. Balance analítico para la conformación y consolidación de comunidades de formación en el marco de la Estrategia 5 “Maestros y maestras que inspiran”.	168
3.1. Balance internacional	168
3.1.1. Contexto	168

3.1.2 Subcategoría Tipologías de comunidades	170
3.1.2.1 Subcategoría Saberes	191
3.1.2.2 Subcategoría Estrategias	204
3.1.2.3 Subcategoría Aprendizajes	215
3.1.2.4 Subcategorías emergentes: Estatus social, capital social	217
3.2 Balance Nacional	222
3.2.1 Contexto	222
3.2.2 Subcategoría: Tipologías de comunidades	223
3.2.2.1 Subcategoría: Saberes	244
3.2.2.2 Subcategoría: Estrategias para la conformación de comunidades	249
3.3 Hallazgos	255
3.4 Tendencias y tensiones	258
3.5 Conclusiones	262
3.6 Recomendaciones para la estrategia “Maestros y Maestras que inspiran”	265
4. Ruta metodológica para la conformación y consolidación de comunidades de formación en el marco de la Estrategia 5 “Maestros y maestras que inspiran”.	265
Referencias	277
Anexos	285

Lista de gráficos

Ilustración 1	26
Ilustración 2	31
Ilustración 3	34
Ilustración 4	36
Ilustración 5	37
Ilustración 6	42
Ilustración 7	43
Ilustración 8	44
Ilustración 9	44
Ilustración 10	45
Ilustración 11	45
Ilustración 12	46
Ilustración 13	46
Ilustración 14	47
Ilustración 15	47
Ilustración 16	170
Ilustración 17	191
Ilustración 18	204
Ilustración 19	215
Ilustración 20	217
Ilustración 21	224
Ilustración 22	245
Ilustración 23	250
Ilustración 24	265
Ilustración 25	266
Ilustración 26	269
Ilustración 27	271
Ilustración 28	272

Lista de Tablas

Tabla 1	25
Tabla 2	28
Tabla 3	32
Tabla 4	40
Tabla 5	41
Tabla 6	48
Tabla 7	49
Tabla 8	169
Tabla 9	223
Tabla 10	267
Tabla 11	273
Tabla 12	276

Presentación

El Instituto para la *Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico IDEP* (2020), es un establecimiento de carácter público, creado mediante el Acuerdo 26 de 1994 por el Concejo de Bogotá, con el objetivo misional en el contexto del Plan de Distrital de Desarrollo 2020 – 2024 “Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del siglo XXI” de “Producir conocimiento y gestionar la investigación, innovación y seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares, fortaleciendo comunidades de saber y de práctica pedagógica, para contribuir en la construcción de una Bogotá educadora”.

En este contexto, el IDEP aporta al cumplimiento de metas del Plan Distrital, a través del proyecto de inversión 7553 “Investigación, innovación e inspiración: conocimiento, saber y práctica pedagógica para el cierre de brechas de la calidad educativa”, específicamente en la estrategia 5 “Maestros y maestras que inspiran” el cual tiene como fin, implementar un programa de desarrollo pedagógico y de investigación de las prácticas de los docentes con un enfoque territorial.

Para ello se implementará el programa de desarrollo pedagógico en el contexto, que incida en fortalecer competencias en investigación, innovación y prácticas pedagógicas para la configuración de comunidades de formación.

Actualmente, el Programa de Acompañamiento se viene gestando en tres escenarios. El primero escenario corresponde al proceso de formación en clave de investigación e innovación en el aula. El segundo escenario son los ejercicios de mentoría personalizados para el fortalecimiento de las experiencias pedagógicas de los maestros y las maestras, incentivando su participación en contextos distritales, nacionales e internacionales. Y el tercer escenario son los espacios de diálogo pedagógico que inciden en la transformación de los procesos educativos en la escuela.

De acuerdo con lo anterior, este informe final da cuenta de los tres productos del contrato 095 de 2021. En un primer apartado se encuentra el primer producto que hace referencia a la “Propuesta para la elaboración del rastreo bibliográfico a nivel internacional, nacional y local, incluyendo: fundamentos conceptuales, criterios o descriptores de selección y estructura de formato de revisión bibliográfica, RAE”.

En un segundo apartado se describe el producto No 2 el cual describe “Los formatos RAE de los documentos seleccionados a nivel internacional y nacional” y por último un tercer apartado, se hace referencia se describe un “Análisis final que incluye: a) balance analítico en el tema de comunidades de formación, b. hallazgos, tendencias y tensiones de las investigaciones rastreadas y analizadas, c. ruta metodológica propuesta para la conformación y consolidación de comunidades de formación, d) conclusiones y recomendaciones para para la estrategia maestros y maestras que inspiran”.

1. Propuesta para la elaboración del rastreo bibliográfico a nivel internacional, nacional y local, incluyendo: fundamentos conceptuales, criterios o descriptores de selección y estructura de formato de revisión bibliográfica, RAE.

1.1 Fundamentos Conceptuales

El Paradigma hermenéutico

El presente estudio considera el paradigma hermenéutico como el referente filosófico que guía la construcción de conocimiento (Gadamer, 2007 citado por T. Kuhn, 2004) para dar cuenta del balance analítico sobre las comunidades de formación. A partir de este paradigma se define la perspectiva particular para estudiar sus desarrollos documentales. Para su fundamentación, se tiene en cuenta sus contenidos filosóficos y su articulación por niveles de integración, relativos a los elementos ontológicos, epistemológicos, teóricos y metodológicos.

El paradigma hermenéutico se concibe a partir de los aportes de la tradición intelectual alemana interpretativista con autores como F. Schleiermacher, W. Dilthey y M. Heidegger y H. Gadamer. El primer precursor moderno es F. Schleiermacher (2019) quien describe la hermenéutica general como la teoría de la comprensión e interpretación y aporta las bases metodológicas para el estudio de las ciencias humanas en relación con el lenguaje, de acuerdo con dos componentes como son la lengua del discurso y el autor que elabora el discurso.

El teórico establece los fundamentos para que la hermenéutica como disciplina conduzca a la comprensión del discurso del otro, al proponer el círculo hermenéutico. Este término responde al movimiento circular que guía al hermeneuta para comprender el significado entre el todo (texto) y sus partes, en términos analíticos inductivos, comparativos y sistemáticos (F. Schleiermacher, 2019).

Se suman los aportes de W. Dilthey (Hidalgo, Y. & López Cruz, Y., 2015) al distinguir la concepción ontológica y epistemológica para abordar el estudio de las ciencias

del espíritu, como denomina a las ciencias humanas y que distingue de las ciencias naturales. Las ciencias del espíritu las define como ciencias comprensivas interpretativas que atienden al estudio de la sociedad y sus producciones. Para alcanzar su conocimiento se requiere del desarrollo de una perspectiva distinta a la propuesta elaborada por la escuela positivista, para aprehender la realidad social.

Para lograr este propósito, Dilthey elabora una teoría de la comprensión o hermenéutica que sigue un proceso de significación al interpretar el sentido del discurso. (Dilthey, 1951, citado por Y. Da Trinidad de Hidalgo & Y. López Cruz, 2015) propone trabajar desde la conciencia histórica, que define como el conocimiento amplio del contexto histórico donde se produce el discurso que responde a un acto individual. Sin desconocer que el autor que elabora el discurso se encuentra inmerso en un contexto donde es condicionado por las construcciones culturales y sus significados sociales.

La hermenéutica es una doctrina del arte que comprende las expresiones de la vida que se fijan por escrito, es “la interpretación general de las manifestaciones del espíritu expresadas en signos y alusivas a las vivencias”. (W. Dilthey, 1951, citado por Y. Da Trinidad de Hidalgo & Y. López Cruz, 2015, p. 328).

De esta manera, la hermenéutica se entiende como un método de validación objetiva en el proceso de interpretar los significados que el investigador observa en un texto. En este orden de ideas, la hermenéutica consiste en interpretar el sentido del documento a través del análisis del discurso en un contexto determinado que permite observar en términos procesuales, sus acuerdos, tendencias, retos, vacíos y potenciales específicos.

M. Heidegger (2003) retoma los aportes de estos pensadores y propone desde la filosofía del lenguaje, considerar dos elementos fundamentales para la comprensión como son el tiempo y la historicidad. Para Heidegger (2003), toda investigación es una posibilidad óptica del ser ahí, de lo dado que encuentra sentido en una temporalidad y como condición de posibilidad de la historicidad.

Es decir, comprender las realizaciones humanas es entenderlas dentro de las posibilidades de construcción documental como hacedoras de historia, en términos individuales y colectivos.

A su vez, da razón de esa historicidad en sus desarrollos hermenéuticos, a través de una interpretación global que le otorga sentido, al observar cómo se presenta la producción de significados, por ejemplo; en los desarrollos de las comunidades de formación en el campo de la educación, en sus diversas interpretaciones para recapturar un “todo-con-sentido” que es el que confiere la clave hermenéutica, que está íntimamente ligada al lenguaje y la comunicación (Vasco, 1993, citando por Gadamer, 1977).

Al comprender cómo se ha configurado el discurso, cómo se evidencian sus significados múltiples que se derivan de formas de entendimiento y de acuerdo con distintos abordajes teóricos que expresan los sujetos del discurso, se amplía la conciencia histórica al conocer cómo y quiénes producen los discursos, cómo circulan, cómo se receptionan y cómo se reproducen (Gadamer, 1977).

Por consiguiente, la interpretación corresponde a este proceso de significación que conduce a la definición del sentido que le atribuye el autor al documento y que da cuenta de la inteligibilidad de su discurso. Así, la hermenéutica se entiende como una teoría generalizada de la interpretación del conocimiento transmitido en el texto mediante un método exegético (Gadamer, 1977).

Para este logro comprensivo, a través del método hermenéutico se reconocen los factores que entran en juego para la interpretación del texto, al detectar sus continuidades y rupturas. En este orden de ideas, para el investigador comprender es conocer el sentido que el autor del discurso le ha imprimido, al rehacer el acto de producción intelectual, al estudiar la relación entre el autor y la obra que configura el círculo hermenéutico. En un diálogo entre el autor, su obra y quien la interpreta.

En esta perspectiva, Gadamer (1977) distingue el ámbito de visión que abarca lo que es visible desde un determinado punto de observación donde se presenta una relación hermenéutica, al establecerse el diálogo entre el investigador y el autor a través de su obra. El proceso de comprensión ensancha el campo de estudio para incluir lo extraño que emerge en el proceso de indagación del texto y forma un horizonte único de comprensión.

P. Ricoeur refuerza la idea de consenso que sustenta el entendimiento mutuo entre el autor, su obra y quien lo interpreta, donde al interpretar el texto se presenta una proposición de mundo. P. Ricoeur define el texto como “discurso fijado por la escritura” (citado por M. Vélez Upegui, 2010, p. 88).

Desde estas concepciones, la hermenéutica se asume como escuela filosófica, como teoría y como praxis comprensiva, a través del ejercicio interpretativo. El análisis del lenguaje que la misma filosofía se impone para lograr su trabajo conceptual para avanzar en los desarrollos de las Ciencias Sociales y específicamente en la investigación educativa.

En síntesis, “comprender es hacer uso de la interpretación para desarrollar un nuevo proyecto de sentido que guíe a nuevos descubrimientos en un proceso dinámico abierto a nuevas reinterpretaciones” (A. Morán Roa, 2019, s.p.) que ofrece el texto.

La concepción hermenéutica de la realidad incluye la mirada constructivista a observarla como producto de una construcción de la mente de las personas por lo cual hay múltiples realidades que se basan en el conocimiento social y en el significado que se le atribuye a la experiencia (Berger y Luckman, 2005).

En este proceso de conocimiento, la hermenéutica permite describir los documentos y tener en cuenta el aspecto dialéctico para adelantar el ejercicio de comparación y contrastación en relación con el universo de estudio. Frente a la pregunta ontológica sobre cuál es la naturaleza de la realidad, de lo que se puede conocer, el paradigma hermenéutico responde de manera amplia, que existen múltiples construcciones mentales materializadas en

la producción documental, donde la descripción de la realidad se logra en el contexto de esa realidad. Cada autor define a través de su obra una construcción específica y contextualizada, con una forma y contenido singular.

Para Gadamer (1977) la concepción ontológica conduce a afirmar que la comprensión del ser del hombre se adquiere al asumirlo como un ser histórico y el lenguaje en su función comprensiva es un supuesto ontológico.

Sobre el lenguaje:

No es solo una de las dotaciones de que está pertrechado el hombre tal como está en el mundo, sino que en él se basa y se representa el que los hombres simplemente tengan *mundo*. Para el hombre el mundo está ahí como mundo en una forma bajo la cual no tiene existencia para ningún otro ser vivo puesto en él. Y esta existencia del mundo está constituida lingüísticamente [...] el lenguaje afirma a su vez una existencia autónoma frente al mundo que habla a través de él. No solo el mundo es mundo en cuanto que accede al lenguaje: el lenguaje sólo tiene su verdadera existencia en el hecho de que en él se representa el mundo. (H. Gadamer, 1997, p. 531)

Para responder a la pregunta epistemológica sobre cuál es la relación entre el que conoce y lo conocible, se encuentra que los hallazgos son producto de la interacción entre el investigador y lo conocible como es la producción intelectual, al entrar en diálogo con el otro mediado por el discurso. La elaboración de discurso como hecho social implica comprender el sentido que confiere el autor a su producción intelectual al describir la realidad social donde se produce (M. Weber, 2014).

Gadamer (1977) destaca que “la comprensión es diálogo inserto en una tradición” (Citado por J. González Monteagudo, 2001, p. 232). La tradición la define como la multiplicidad de voces que dan cuenta de la conciencia histórica en un momento determinado. Puesto que el investigador no es como una hoja en blanco que parte de ceros para su estudio. Esa tradición viene con prejuicios que el investigador debe sortear para lograr nuevas

interpretaciones. La tradición no resulta en una situación negativa si se reconoce que al igual que las nuevas interpretaciones, no se pueden considerar como las últimas y definitivas (Gadamer, 1977 citado por J. González Monteagudo, 2001). Hay que reconocer que se hace parte de una historia también implica reconocer otras historias.

Al comprender el pensamiento de otro y hacerlo propio se pone a prueba la capacidad de ampliar el horizonte para fusionarse con otros, por medio de la comprensión e interpretación, al ubicar un conocimiento en común con el otro, en un proceso de reelaboración continuo.

Gadamer (1977) expresa que “cuando se comprende la tradición, no sólo se comprenden textos, sino que se adquieren perspectivas y se conocen verdades” (p. 23). Al reconocer esas verdades se empiezan a desmontar prejuicios.

Asimismo, se asume la potencia teórica de la hermenéutica que ofrece Gadamer (1977) cuando se entiende que “su centro hay que buscarlo en el diálogo, en la capacidad de escucharse unos a otros, en el dejar hablar a la tradición que nos determina continuamente [...]. La comprensión es posible si se consideran las propias perspectivas en función de las de los otros” (p. 11). Gadamer (1977) comunica la hermenéutica de manera más sencilla como: “El saber que el otro puede tener razón” (L. de Santiago Guervón, 2001, p. 11).

En términos metodológicos, sobre cómo se construye el conocimiento la respuesta implica el diseño y elaboración de un proceso descriptivo documental que sigue la lógica inductiva para describir, interpretar y comprender el significado del documento como hecho social, al estudiar su relación con otros documentos y con el contexto de producción de conocimiento donde se ubica.

La respuesta metodológica corresponde al propuesto por los pensadores citados; denominados como pensadores del círculo hermenéutico. El cual se define como camino de pensamiento circular entre el sujeto, el texto y el investigador, quien observa, percibe, abstrae categorías, genera imágenes, para luego integrar las características del discurso y dar cuenta

de un significado, al seguir un trabajo comparativo sobre las diferencias y semejanzas que encuentra y que implica el trabajo de categorización. En este proceso de retroalimentación define, analiza, sintetiza y evalúa los distintos elementos del discurso, para lograr su entendimiento.

A partir de estos aportes del paradigma hermenéutico, se encuentra que la realidad es compleja, cambiante, subjetiva y relativa, se construye, se describe y se interpreta. De forma tal que el círculo hermenéutico está abierto a nuevos hechos que conducen a otras formas de entendimiento que amplían el horizonte de sentido.

En síntesis, el paradigma hermenéutico busca comprender e interpretar el significado del hecho social, en este caso el documento, como resultado de la acción social, donde su autor le confiere un significado (M. Weber, 2014). Para estudiar el documento como un hecho social es necesario entender que la realidad en la cual se crea obedece “a un conjunto de factores dinámicos que la integran como una totalidad organizada, interactuante y sistémica, cuyo estudio y comprensión requiere la captación de esa estructura interna que la define” (Martínez 1994 citado por D. Fuster Guillen, 2019, p. 203).

Por consiguiente, el paradigma hermenéutico es el marco de referencia que guía el presente estudio documental, sobre las comunidades de formación en el campo de la investigación educativa, pues comprende a través de la labor interpretativa, los significados que los autores desde sus subjetividades atribuyen a sus discursos.

1.1.1 El enfoque cualitativo

La comprensión del universo de producción sobre las comunidades de formación implica abordar la realidad social a estudiar desde un enfoque cualitativo para generar datos descriptivos, a partir de la producción escrita adelantada en los últimos 10 años. De forma tal que el interés de este enfoque se orienta en “captar la realidad social “a través de los ojos” de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (E. Bonilla & Rodríguez, 2005, p. 84). En este sentido, el estudio

comprendido de cada documento considera captar el aporte a esa realidad social que ofrece el autor, en el contexto de la investigación documental.

De tal manera, que se observan las dimensiones y elementos cualitativos que contribuyen a la comprensión de las comunidades de formación, de manera flexible y amplia, profundizando en las cualificaciones del concepto.

En este sentido, el enfoque cualitativo se enfoca en una realidad epistémica que surge de los sujetos cognoscentes que se encuentran influenciados por la cultura y las relaciones sociales particulares que establecen. “La realidad epistémica depende para su definición, comprensión y análisis de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes” (C. Sandoval Casilimas, 2002, p. 28).

Cabe destacar que el enfoque cualitativo, aborda el estudio documental como un proceso dinámico de interpretación para apreciar en una situación específica cómo se elabora el discurso. El enfoque cualitativo orienta al investigador para observar a la sociedad y sus productos como un gran texto para interpretar. Para ello tiene presente que:

El lenguaje opera como canal de la vida social en este proceso de conocimiento. La mayoría de las interacciones que fundamentan la estructura y orden social toman la forma de intercambios y transacciones lingüísticas entre sus miembros de una sociedad (Garfinkel, 1986). El lenguaje así concebido no es solamente un instrumento de comunicación sino también de conocimiento (E. Bonilla & P. Rodríguez, 2005, pp. 61-62).

En esta perspectiva, el estudio del discurso da cuenta de las prácticas y acciones sociales que contiene el lenguaje. Al seguir el enfoque cualitativo se busca obtener las descripciones más detalladas y completas a través de la inducción analítica, la cual consiste en un proceso de refinación para captar los esquemas interpretativos que exponen los autores. Se siguen las pautas que ofrecen los datos donde se desarrollan los conceptos y sus comprensiones.

En el enfoque cualitativo, la labor interpretativa se orienta a encontrar el sentido a los documentos y reconocer sus aportes al campo educativo, de acuerdo con los significados que las personas le otorgan como sujetos de saber pedagógico.

Asimismo, se considera el marco de referencia de producción documental como perspectiva para construir el horizonte de sentido, desde la realidad del otro, en un proceso de análisis reflexivo de los significados subjetivos e intersubjetivos que se expresan en los discursos (Gadamer, 1977).

Se destacan las perspectivas de los discursos que están conectadas con el modo como definen su mundo según los significados sociales que le atribuyen. La razón de la labor interpretativa que orienta el enfoque es exponer los puntos de vista de los autores.

De igual manera, para el enfoque cualitativo, la realidad social es múltiple, construida y holística. Ella es producto de las relaciones de una totalidad social y no se reduce a los elementos que la conforman (E. Bonilla & P. Rodríguez, 2005). El documento como producto de esa realidad social también se asume en el conjunto de sus cualidades y no sólo en la suma de sus partes. También se considera la forma como se interrelaciona con el contexto donde se ha producido, para comprender su significación.

Al utilizar modelos intensivos, profundos y comprensivos (C. Sandoval, 2002) el enfoque cualitativo es ideográfico, con el fin de encontrar las ideas compartidas que dan sentido, en este caso a la construcción del concepto de comunidades de formación en el campo de la investigación educativa.

En el enfoque cualitativo la hermenéutica “trasciende a una propuesta metodológica en la cual la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado mediante el empleo de caminos metodológicos” (C. Sandoval, 2002, p. 67). Donde:

El elemento central del análisis de la cuestión hermenéutica es el proceso de la comprensión (*Verstehen*), el arte de la comprensión (*Hermeneutik als Kunst des Verstehens*, 1819). Comprender es entender, alcanzar o penetrar algo, ceñir o rodear algo por todas partes. Se conoce lo que se comprende, de ahí el aspecto genético del conocimiento. Conocer es esencialmente comprender, interpretar y descubrir el sentido que el sujeto individual e histórico da a su discurso. Comprensión en la lengua (*Verstehen in der Sprache*) y comprensión del escritor (*Verstehen des Schriftstellers*) (J. L. Calvo Landau, 2019, citado por Sandoval, 2002).

En este orden de ideas, el balance analítico como producto, permite ponderar los factores relativos al tema de indagación, para comprender en términos comparativos, los aportes sobre el concepto y su evolución, sobre sus tendencias y vacíos de conocimiento.

A partir de lo expuesto, se reconoce la importancia del enfoque cualitativo como referente orientador fundamental que aporta a los conocimientos relativos en materia de investigación educativa y pedagógica, al aprehender los significados de los discursos, prácticas, escenarios, actores (entre otros aspectos), que se despliegan para propiciar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sobre cómo se configuran las dinámicas entre docentes y entre docentes y estudiantes, que se expresan en las aulas e instituciones educativas. Sobre cómo se significan y resignifican las posibilidades de formación, de la emocionalidad, que incluyen la racionalidad y la superan al complejizar el sentido educativo y pedagógico, al ampliar la mirada hacia otros elementos implícitos, que enriquecen el horizonte de sentido compartido.

1.1.2 La investigación documental

El tipo de investigación propuesto es la investigación documental que se surte de la filosofía y recoge aportes de la teología y la crítica literaria (Patton, citado por Valles, 1997). Su estudio se concentra en la observación detallada de materiales documentales como

estrategia de investigación. Su evidencia se basa en la información disponible sobre la producción alrededor de las comunidades de formación para su análisis e interpretación.

Como señala Valles, es producto de “la combinación de la observación y entrevista que se da en la lectura de materiales documentales” (Valles, 1997, p. 120). Los textos se les puede “entrevistar” mediante preguntas implícitas. Igualmente, se les puede “observar” con la misma intensidad y emoción [...] en este caso la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas” (Ruiz Olabuénaga e Ispizua citado por Valles, 1997, p. 120).

El documento como unidad de análisis se define como:

La amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y datos disponibles. Los documentos incluyen prácticamente cualquier cosa existente previa a y durante la investigación, incluyendo relatos históricos o periodísticos, obras de arte, fotografías [...] pueden usarse de la misma manera que los derivados de las entrevistas o las observaciones (Erlandson et al citado por Valles, 1997, p. 120)

En este sentido, la investigación documental se entiende como expresión discursiva que implica considerar su multidimensionalidad. Es un procedimiento científico sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información sobre datos delimitados en torno a un tema específico. (Valles, 1997).

Para lograrlo se identifican las fuentes que corresponden al objetivo del estudio, se relacionan y contrastan de acuerdo con sus aportes epistemológicos, teóricos y metodológicos. Este ejercicio permite reconocer la pluralidad de perspectivas que presenta la literatura, así como sus métodos y posturas.

En el proceso de investigación documental se dispone, esencialmente, de documentos, que son el resultado de otras investigaciones, de reflexiones de teóricos, lo cual representa la base teórica del área objeto de investigación, el conocimiento se

construye a partir de su lectura, análisis, reflexión e interpretación de dichos documentos. En dicho proceso se vive la lectura y la escritura como procesos de construcción de significados, vistos en su función social (O. A. Morales, 2003, p. 2)

1.2. Diseño Metodológico

El proceso metodológico, se sustenta en los fundamentos epistemológicos, expuestos anteriormente. En un primer momento se evidencia la propuesta de categorización, en un segundo momento se estipula como se realizará el proceso de búsqueda, selección y sistematización de la información y por último se da cuenta de cómo se llevará a cabo el procesamiento de datos en clave de los resultados.

1.2.1 Categorización

El proceso de categorización, según Herrera y Rodríguez (2011), consiste en “clasificación de las unidades de registro según, similitudes y diferencias que pueden relacionarse entre sí, constituyendo un esquema categorial que permite la reducción en el universo de datos que el investigador pretende analizar” (p.74).

En este sentido tal como lo evidencia la tabla, se proponen las unidades analíticas de forma inicial para realizar la exploración en la búsqueda de información. A si entonces, este proceso se orienta desde la categoría Comunidades de Formación comprendida, como la conformación de colectivos de maestras y maestros que a partir de intereses disciplinares, personales, configuran interacciones y vínculos para la construcción de saberes, socialización de experiencias y prácticas. (Hernández, Zea y Cruz, 2016, p.211).

A continuación, se relaciona la propuesta de categorías, subcategoría e indicadores

Tabla 1

Propuesta de categorías, subcategorías e indicadores.

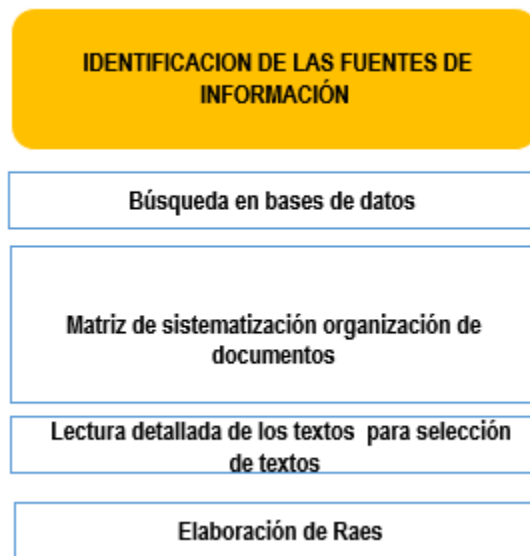
Categoría	Sub-categorías	Indicadores
Comunidades de Formación	Educación continua Informal	Nodos, semilleros, colectivos y redes
	Tipos de comunidades de formación	Saber y práctica pedagógica Comunidades de aprendizaje Comunidades de práctica Comunidades académicas Comunidades de conocimiento Comunidades de investigación
	Saberes construidos en la comunidad de formación	Disciplinares Ser del maestro
	Tipos de aprendizajes que se configuran en las comunidades de formación	Aprendizaje colaborativo Aprendizaje cooperativo Aprendizaje recíproco
	Cultura Pedagógica	Valores Principios Acompañamiento de otros colectivos Procesos de formación

Nota: elaboración propia, 2020.

1.2.2 Proceso de búsqueda, selección y sistematización de la información

Ilustración 1

Identificación de las fuentes de información



Nota: elaboración propia, 2020.

Fuentes

Durante un periodo de 10 años, en el nivel Local, Nacional e Internacional, se hará el proceso de búsqueda, selección y sistematización a partir de fuentes primarias y secundarias.

Las fuentes primarias, según: Sampieri (2006) citando a Dankhe (1986) “constituyen el objetivo de la investigación bibliográfica o revisión de la literatura y proporcionan datos de primera mano” p. 23.

Las fuentes secundarias: Según Sampieri (2006) “son compilaciones, resúmenes y listados de referencias publicadas en un área de conocimiento en particular (son listados de fuentes primarias). Es decir, reprocessan información de primera mano” p. 23-24.

De acuerdo con lo anterior, la búsqueda de información se realizará en:

- ✓ Libros, artículos, productos de investigaciones, monografías, tesis y disertaciones, documentos oficiales, reportes de asociaciones, trabajos presentados en conferencias

o seminarios, artículos periodísticos, testimonios escritos de expertos. (Fuentes primarias)

- ✓ Revistas de resúmenes bibliográficos; *abstracts* que contienen la síntesis de artículos, catálogos que contienen descripciones bibliográficas, con información para acceder a documentos escritos (fuentes secundarias)

Base de datos

Las bases de datos académicas son un instrumento virtual que permiten consolidar el conocimiento académico en diferentes áreas de conocimiento y es uno de los principales recursos para un investigador. (Codina, L, 2017, p.3).

En este sentido, este recurso se utilizará de forma virtual, teniendo como referencia:

- a) Las bases académicas de investigación
- b) Las bases de las bibliotecas de las universidades a nivel local, nacional e internacional, que realizan procesos de formación en educación superior en el área de educación.
- c) Las publicaciones de los ministerios de educación a nivel local, nacional e internacional.
- d) Publicaciones de entidades públicas y privadas en el contexto educativo a nivel local, nacional e internacional.

Tabla 2

Bases de Datos

Nombre de la base de datos o sitios Fuente de Información	Enlace de acceso
----------------------------------------------------------------------	-------------------------

Proquest	http://site.ebrary.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/lib/bibliouniminutosp/reader.action?docID=10337318
ACM DL Digital Library	https://dl.acm.org/
Javeriana	http://repository.javeriana.edu.co/
Externado	http://biblioteca.uexternado.edu.co/
La Sabana	https://www.unisabana.edu.co/biblioteca/
Antioquia	http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/sistema-bibliotecas
Bosque	https://biblioteca.unbosque.edu.co/
Distrital Francisco José de Caldas	http://sistemadebibliotecas.udistrital.edu.co:8000/
Cooperativa de Colombia	https://www.ucc.edu.co/biblioteca/Paginas/inicio.aspx
Sur Colombiana de Neiva	https://biblioteca.usco.edu.co/
Valle	https://www.univalle.edu.co/la-universidad/tour-por-la-universidad/biblioteca-fotos2
Pedagógica	http://www.pedagogica.edu.co/biblioteca/vercontenido.php?id=8574
Springer Link	http://link.springer.com/
Scielo	http://www.scielo.cl/
Redalyc	http://www.redalyc.org/
Luis Ángel Arango	http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/indice
CLACSO	http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/
Universidad Nacional	http://www.bdigital.unal.edu.co/
IDEP	https://repositorio.idep.edu.co/
Universidad de la Salle	https://www.lasalle.edu.co/UniversidaddeLA SALLE/biblioteca
Ministerio de Educación	https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-59518.html?_noredirect=1
Magisterio de Educación	https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/3065
Google Académico	https://scholar.google.com/schhp?hl=es
Refseek	http://biblioteca.uoc.edu/es/recursos/recurso/refseek
Dialnet	https://dialnet.unirioja.es/
Academia.edu	https://www.academia.edu/
Base	https://www.base-search.net/
HighBeam Research	https://www.questia.com/hbr-welcome
Eric Institute of Education Sciences	https://eric.ed.gov/
Web of science	https://www.recursoscientificos.fecyt.es/licencias/productos-contratados/wos
Oracle	https://www.oracle.com/co/index.html

UCL (University College London)	https://www.ucl.ac.uk/library/
Universidad de Harvard	https://library.harvard.edu/
Universidad de Stanford	https://library.stanford.edu/
Universidad de California, los Ángeles	https://www.library.ucla.edu/
Universidad de Chile	http://www.facso.uchile.cl/biblioteca
Universidad Evangélica de El Salvador	https://www.uees.edu.sv/biblioteca_uees/
Universidad de Columbia	https://library.columbia.edu/
Universidad del Este La Plata	https://www.ude.edu.ar/biblioteca/
Universidad de Sao Paulo	https://www5.usp.br/tag/biblioteca-digital/
Universidad de Oxford	https://www.ox.ac.uk/research/libraries
UMECIT	https://biblioteca.umecit.edu.pa/
Universidad Nacional Autónoma de México	https://www.unamenlinea.unam.mx/seccion/bibliotecas-tesis-acervo-digital
Universidad de Toronto	https://www.utoronto.ca/libraries
Universidad Católica del Uruguay (UCU)	https://ucu.edu.uy/es/centro-ahora?_ga=2.107313986.1118786510.1602542621-1430869150.1602542621
Universidad Florencio del Castillo UCA	https://www.uca.ac.cr/biblioteca/
Universidad de Navarra	https://www.unav.edu/web/biblioteca/central

Nota: elaboración propia, 2020.

Instrumentos

Los instrumentos que se tendrán en cuenta para el proceso de sistematización y selección de información son:

a) Matriz: Es comprendida como un mecanismo de tipo analítico que estimula el pensamiento del investigador, sobre las relaciones que se pueden encontrar en los datos posibilitando una representación diagramática sobre las ideas (Strauss y Corbin 2002).

Algunas de sus características son las siguientes:

- Las condiciones/consecuencias en el contexto de la matriz no están aisladas. Siempre están integradas en el texto, y se relacionan con la acción/interacción a medida que evolucionan y cambian con el paso del tiempo (proceso).

- La distinción entre lo micro y lo macro es artificial. Las condiciones micro con frecuencia se originan en condiciones macro y, cuando sea apropiado, el analista debe rastrear las relaciones entre ambas.
- Las condiciones y consecuencias usualmente se dan en conjuntos y se asocian y varían de muchas maneras diferentes, tanto entre ellas como con las acciones/interacciones relacionadas.
- La acción/interacción no se circunscribe a los individuos per se ya que puede darse en las naciones, organizaciones y mundos sociales, aunque en ellas son los individuos quienes las representan. (p.205)

De esta manera, la matriz para la sistematización de información articulará las categorías propuestas, evidenciará la relación de frecuencias entre los datos de forma inductiva y deductiva, en cada uno de los contenidos propuestos y facilitará la selección de los textos de acuerdo con el interés del IDEP, en clave de las comunidades de formación.

Los aspectos que contendrá la matriz son:

- ✓ Fuente: (dirección de repositorio del libro)
- ✓ Nombre del documento
- ✓ Autores
- ✓ Subcategorías propuestas o emergentes
- ✓ País y ciudad de origen
- ✓ Nivel (local, nacional e internacional)
- ✓ Abstract

Ilustración 2

Matriz

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	Fuente	Nombre del documento	Tipo de documento	Autor (es)	Subcategoría	País	Ciudad	Nivel/Local/Nacional e Internacional	Abstract
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									

Nota: elaboración propia, 2020.

- b) RAE (Resumen Analítico Educativo) comprendido según (Equipo de Gestión de Información Bibliográfica de la Universidad Pedagógica) como la condensación de información de un estudio o un documento, el cual, a partir de un lenguaje, claro, preciso y fiel al texto, facilitaran al lector investigador, la aprehensión del documento que se pretende en este caso analizar. (pp.1-2).

El formato RAE propuesto es:

Tabla 3

Resumen Analítico en Educación – RAE

1.Información General	
NÚMERO	

AUTOR	
TITULO	
PUBLICACIÓN	
CIUDAD:	
NUMERO DE PÁGINAS	
TIPO DE DOCUMENTO	
UBICACIÓN	
N. DE ACCESO	
PALABRAS CLAVES	

2. Descripción

3. Fuentes

4. Contenidos

5. Metodología

6. Conclusiones

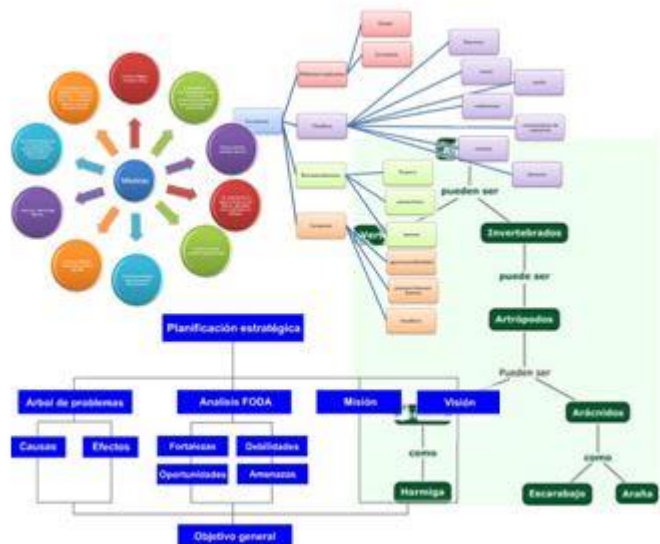
Fecha de elaboración	
-----------------------------	--

- c) Diagramas conceptuales: comprendidos según Rodríguez (2008) como insumo para representar un entramado de significados conceptuales, que posibilitan fotografiar el pensamiento en este caso del documento y el investigador que lo interpreta (circulo hermenéutico) (p.6)

Así entonces, estos diagramas permitirán organizar la información según las categorías propuestas desde comunidades de formación de los textos seleccionados y visualizarán una red de relaciones del universo con los datos encontrados. (Ver grafica)

Ilustración 3

Diagramas



Nota. Rossaro, L. (7 agosto de 2013). Herramientas para crear mapas conceptuales multimedia e interactivos.

1.2.2.1 Procesamiento de datos

El procesamiento de los datos se realizará desde el paradigma hermenéutico y enfoque cualitativo tal como se evidencia en la parte conceptual de este documento. Esta mirada nos ubica metodológicamente en dos premisas fundamentales relacionadas con el ciclo hermenéutico (comprensión e interpretación).

La comprensión se define como el movimiento que va “del todo a la parte” y de “la parte al todo” generando interconexión con las fuentes, el cual permitirá realizar un hilo discursivo congruente en el razonamiento interpretativo. Asimismo, analiza la importancia del análisis semántico del discurso, con una perspectiva de profundidad que supera la aparente informatividad. (Gadamer, 1988, p.360 citado en Rodríguez, 2008, p. 3)

La interpretación “es una experiencia continua y creativa y su escritura comprende un análisis en movimiento entre lo tangible y lo intangible, lo visible y lo invisible” (Okley, 1994, p.32 citado en Herrera y Rodríguez, 2011, p.112). También es relevante mencionar, que, en esta línea de argumentación, Habermas establece la mediación entre la subjetividad del interprete como una riqueza al involucrarse con su pensamiento y su interior con todo aquello que está interesado en interpretar. (Habermas, 1984, p.178 citado en Rodríguez, 2008, p. 3).

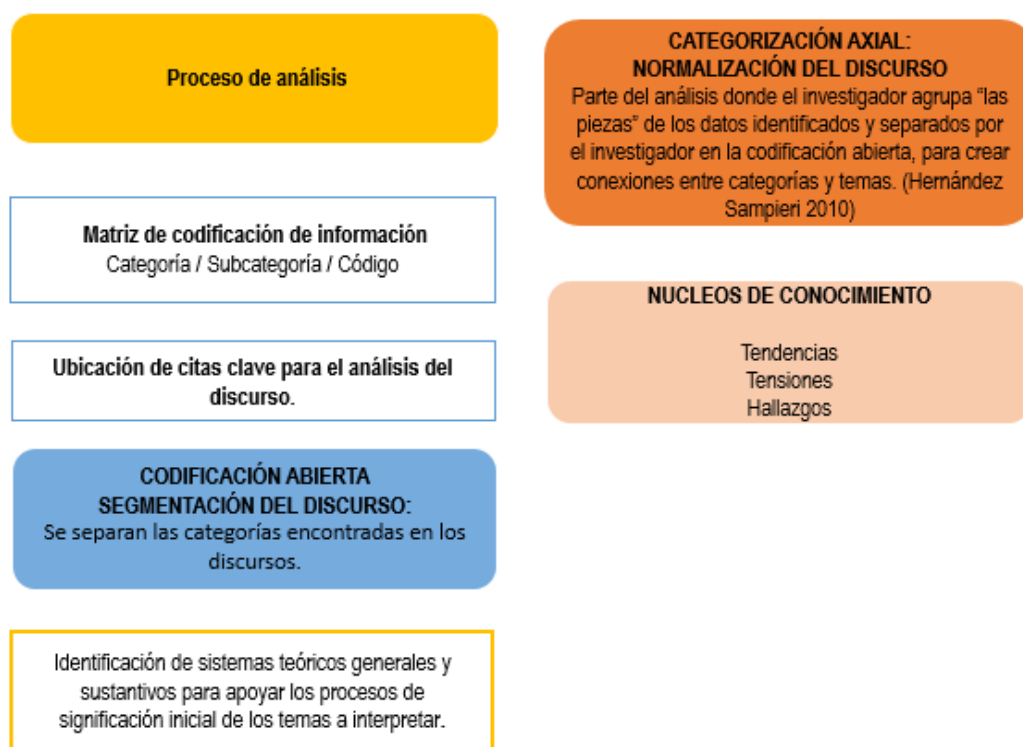
De acuerdo con lo anterior, el procesamiento de datos posibilitará desde la experiencia propia de la investigadora de este producto, “nadar” y “sumergirse” con movimientos creativos en lenguaje de los textos, para realizar una comprensión e interpretación que evidencie las voces de las comunidades de formación de maestros y maestras en cada una de las categorías propuestas.

A continuación, se dará cuenta del proceso de análisis de datos (ver grafica) el cual se realizará en tres niveles tomado de (Rodríguez, 2008, p.4)

- ✓ **Análisis formal:** Comprende la estructura y composición de cada uno de los textos de comunidades de formación en clave del tiempo de lo narrado.
- ✓ **Análisis semántico:** Se establecen redes interconectivas entre la estructura superficial y la profunda descubriendo significados entre la semántica y la gramática de los textos
- ✓ **Análisis sociocultural:** Se explora las condiciones socioculturales de los textos que posibilite configurar estructuras categoriales que dan cuenta de las dinámicas de pensamiento.

Ilustración 4

Proceso de análisis de datos

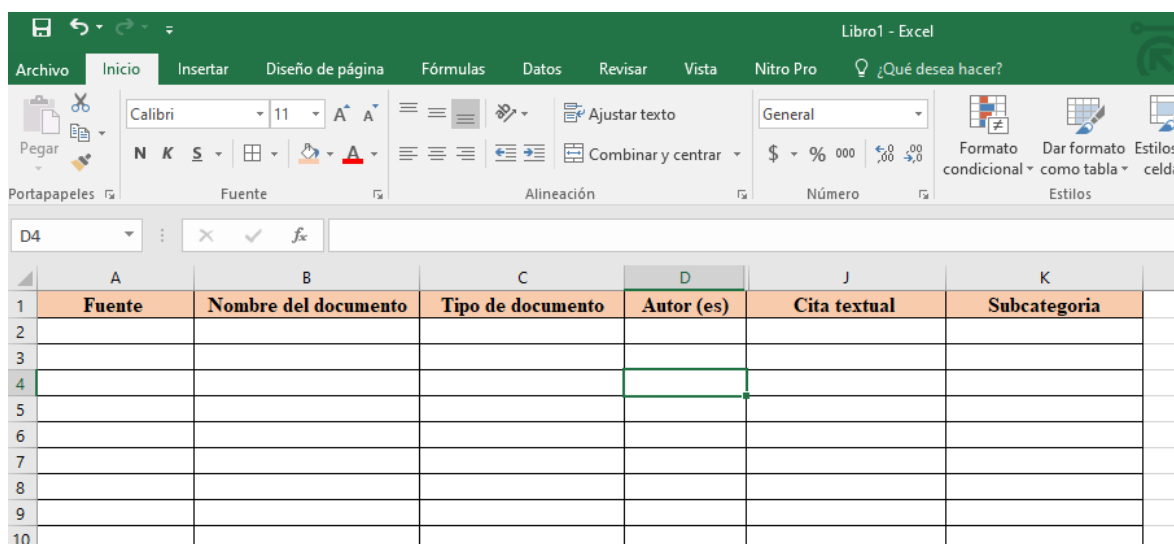


Nota: elaboración propia, 2020.

- a) Matriz de codificación de información: A partir de los RAE elaborados, se realizará la matriz de codificación de información que posibilite identificar las citas textuales de los textos con su respectiva citación en Normas APA 7 edición.

Ilustración 5

Matriz de codificación



	A	B	C	D	J	K
	Fuente	Nombre del documento	Tipo de documento	Autor (es)	Cita textual	Subcategoría
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

Nota: elaboración propia, 2020.

- b) Codificación Abierta según Strauss y Corbin (2002) afirma que “en la codificación abierta, el analista se preocupa por generar categorías y sus propiedades y luego busca determinar cómo varían en su rango dimensional” (p.157). Así, no solo se estimula el descubrimiento de las categorías sino las dimensiones y propiedades desde un análisis de tipo formal y semántico.

Según Sampieri (2006) en este sentido el proceso de codificación abierta en clave de la elaboración del balance analítico se realizarán las siguientes acciones:

- ✓ Selección de contenidos discursivos, a través de la lectura detallada de cada una de las fuentes de investigación y la ubicación de citas claves para dicho análisis.
- ✓ Revisión de segmentos de citas textuales en clave de las categorías de cada uno de los textos.
- ✓ Comparación constante de las categorías iniciales.
- ✓ Segmentación del discurso, por medio de la separación de las categorías encontradas.
- ✓ Eliminación de evidencias de redundancia para evitar una saturación del dato.
- ✓ Contrastación de las categorías iniciales con las emergentes
- ✓ Revisión de la frecuencia en los datos.
- ✓ Afinación de categorías. (p.688)

c) Codificación axial comprendida según Strauss y Corbin (2002) como “el proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado "axial" porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría y las enlaza en cuanto a sus propiedades y dimensiones" (p.134).

De este modo, las acciones que se llevaran a cabo en el contexto de la codificación axial retomando la propuesta autor Strauss y Corbin (2002) son:

- ✓ Reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta
- ✓ Acomodar las propiedades de las categorías
- ✓ Identificar la variedad de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias asociadas con un fenómeno.
- ✓ Relacionar una categoría con sus subcategorías por medio de oraciones que denotan las relaciones de unas con otras.
- ✓ Buscar claves en los datos que denoten cómo se pueden relacionar las categorías principales
- ✓ Realizar un proceso de conversación de categorías y subcategorías para lograr una explicación más precisa y completa sobre las comunidades de formación.

- d) Construcción de núcleos de conocimiento: hace referencia a la escritura del balance de carácter analítico que estipulará los hallazgos referenciados a partir de los núcleos de conocimiento encontrados por cada una de las categorías a nivel local, nacional e internacional.

Estos núcleos tienen su génesis en el análisis profundo del contenido desde cada una de las codificaciones realizadas (abierta y axial), las cuales permitirán realizar una conceptualización propia a partir de la integración de las categorías y por su puesto posibilitará la comprensión del fenómeno a indagar (comunidades de formación).

En este sentido según Herrera y Rodríguez (2011) se realizará:

- ✓ El criterio de parsimonia (o economía científica). El cual pretende hacer una profunda explicación y comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos y formulaciones. (núcleo de conocimiento)
- ✓ El criterio de alcance (scope), que puja por ampliar el campo de aplicación de la teoría sin desligarse de la base empírica de partida (p,127)

Por último, es importante precisar que el balance analítico resultado de la fundamentación epistémica y metodológica que se expone en este documento será la base para la formulación de la ruta para la conformación y consolidación de comunidades formación.

2. Formatos RAE de los documentos seleccionados a nivel internacional y a nivel nacional.

2.1 Proceso de búsqueda, selección y sistematización de la información

El proceso de búsqueda, selección y sistematización de información, se realizó a partir de las siguientes fases, tal como se estipuló en el producto No 1.

2.1.1 Búsqueda de documentos

Este proceso de búsqueda de documentos (artículos, libros y proyectos de investigación) se realizó en las bibliotecas de tipo digital de universidades nacionales e internacionales y en bases de investigación reconocidas en el mundo académico, tal como se referencia en la siguiente tabla:

Tabla 4

Nombre de la base de datos o sitios fuente de información

Nombre de la base de datos o sitios fuente de información
Academic Search Complete - EBSCO
Clacso
Dialnet
E-Libro
EBSCO- Todas (All Data Bases)
ERIC (The Education Resources Information Center)
Ebooks 7-24
English Language Learner (ELL) – Ebsco
Fuente Académica – Ebsco
Jstor
Library Information Science & Technology - Ebsco
MLA International Bibliography-Ebsco
Google académico
Oxford University Press
Redalyc
Scielo
ScienceDirect
Scopus
Springer Books-Journal
Taylor & Francis
Web of Science
Universidad Javeriana
Universidad del Externado
Universidad de la Sabana

Universidad de Antioquia
Universidad del Bosque
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Universidad Cooperativa de Colombia
Universidad Sur Colombiana de Neiva
Universidad del Valle
Universidad Pedagógica Nacional
IDEP
Universidad de la Salle
Ministerio de Educación
Magisterio de Educación
Universidad Católica del Uruguay (UCU)
Universidad Nacional Autónoma de México
Universidad de Oxford
Universidad de Sao Paulo
Universidad de Columbia
Universidad de Harvard
Universidad del Este La Plata
Universidad de Chile
Universidad de Toronto
Universidad de Stanford

Nota: Elaboración propia, 2020.

2.1.2 Criterios de búsqueda

Los criterios de búsqueda para la exploración de los documentos fueron:

- Relevancia en el contexto del tema que se pretende investigar (Comunidades de formación)
- Período de búsqueda: artículos publicados entre 2010 y 2020
- Idiomas: español e inglés
- Origen: internacional y nacional
- Categorías establecidas previamente tal como se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 5

Criterios de búsqueda

Categoría	Sub-categorías	Indicadores
Comunidades de Formación	Educación continua Informal	Nodos, semilleros, colectivos y redes
	Tipos de comunidades de formación	Saber y práctica pedagógica Comunidades de aprendizaje Comunidades de práctica Comunidades académicas Comunidades de conocimiento Comunidades de investigación
	Saberes construidos en la comunidad de formación	Disciplinares Ser del maestro
	Tipos de aprendizajes que se configuran en las comunidades de formación	Aprendizaje colaborativo Aprendizaje cooperativo Aprendizaje recíproco
	Cultura Pedagógica	Valores Principios

Nota: Elaboración propia, 2020.

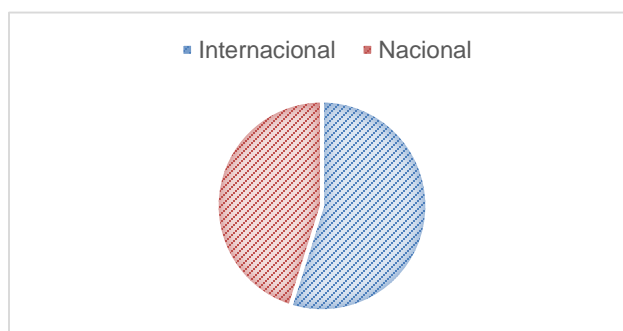
2.1.3 Sistematización de información

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se encontraron 81 documentos que están sistematizados en la matriz de información. (Ver anexo 1). A continuación, se relacionan algunos datos relevantes en clave a partir de los criterios de búsqueda:

Ilustración 6

Origen

Internacional	37	45%
Nacional	45	55%
Total	81	100%

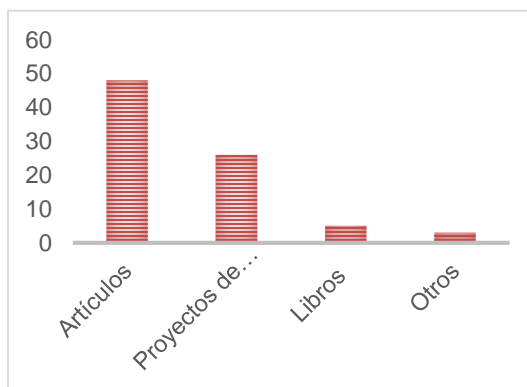


El 55% de los documentos encontrados son de carácter nacional y el 45% de carácter internacional.

Ilustración 7

Tipo de Documentos

Artículos	48	59%
Proyectos de investigación	26	32%
Libros	5	6%
Otros	3	3%



El 59% de los documentos encontrados son artículos, el 32% son proyectos de investigación y en una menor frecuencia con 6% y 3% libros y otros tipos de documentos, respectivamente.

2.1.4 Indicadores bibliométricos

Una vez realizada la búsqueda de los documentos, se identificaron los índices bibliométricos, los cuales, según González, Moya, Mateus (1997), permiten realizar el estudio en relación con la distribución, el crecimiento, así como la dinámica de quienes consumen dichos documentos (p. 236).

Para efectos de esta investigación de tipo documental, se definen los indicadores que a continuación se describen, los cuales permitieron realizar la selección de los 20 textos que se analizarán en el contexto del balance analítico.

- a) Indexación: Revisión de la clasificación de las revistas en relación con su calidad.
- b) Productividad de los autores, según lo propuesto a partir de la Ley de Lotka por González, Moya, Mateus (1997). Pequeños productores (con un solo trabajo o índice de productividad igual a 0), medianos productores (entre 2 y 9 trabajos e índice de

productividad mayor que 0 y menor que 1) y grandes productores (10 o más trabajos e índice de productividad igual o mayor que 1) (p. 238).

- c) Impacto del documento: Número de citas del documento en otras publicaciones, lo cual indica su visibilización, difusión e impacto.
- d) Valoración del investigador: A partir de la experiencia de la investigadora, se realizó una valoración que comprende tres niveles (alto, medio y bajo) según su nivel de calidad y relevancia en clave con el sentido del balance analítico.

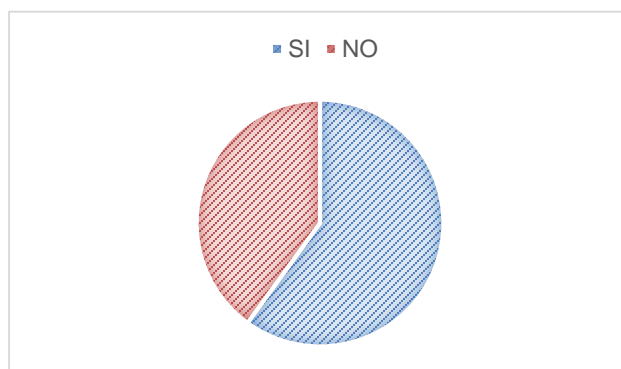
A continuación, se describen los datos de cada uno de estos indicadores en el nivel internacional y nacional.

Nivel internacional

Ilustración 8

Indexación

SI	27	60%
NO	18	40%
TOTAL	45	100%

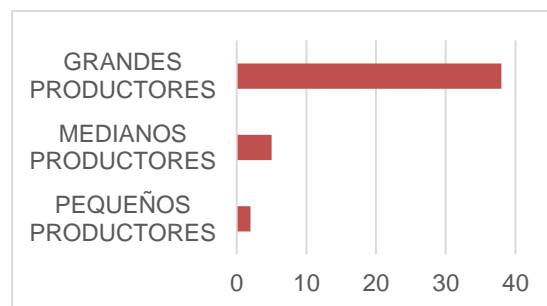


El 60% de los documentos encontrados en el nivel internacional se encuentran publicados en revistas indexadas y el 40% no cuenta con esta valoración.

Ilustración 9

Productividad de los autores

Pequeños productores	2	4%
Medianos productores	5	11%
Grandes Productores	38	85%
TOTAL	45	100%



El 85% de los autores de los documentos son grandes productores (más de 10 publicaciones), el 11% son medianos productores (entre 2 y 9 publicaciones) y el 4% son pequeños productores (1 publicación).

Ilustración 10

No de Citaciones

1-10 citaciones	12	26%
11-20 citaciones	3	7%
21-50 citaciones	7	16%
Más de 50 citaciones	5	11 %
No reporta	18	40%
TOTAL	45	100%

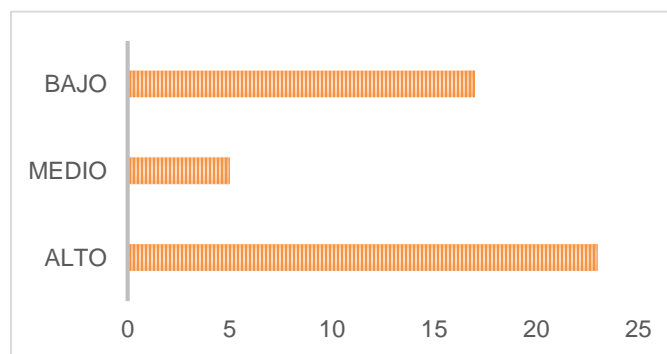


El 40% de los documentos no reporta el número de citaciones, el 26% tiene entre 1 y 10 citaciones, el 16% cuenta entre 21 y 50 citaciones y en una menor frecuencia se observa que el 11% cuenta con más de 50 citaciones.

Ilustración 11

Valoración Investigadora

Alto	23	50%
Medio	5	12%
Bajo	17	38%
TOTAL	45	100%



La investigadora valora 23 documentos en un nivel alto, en un nivel medio 5 documentos y en un nivel bajo 17 documentos.

Nivel nacional

Ilustración 12

Indexación

SI	19	51%
NO	18	49%
TOTAL	37	100%

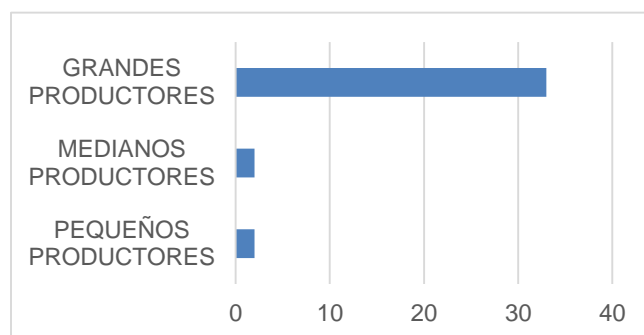


El 51 % de los documentos se encuentra publicado en revistas indexadas, el 49% no cuenta con esta valoración.

Ilustración 13

Productividad de autores

Pequeños productores	2	5%
Medianos productores	2	5%
Grandes Productores	33	90%
TOTAL	37	100%

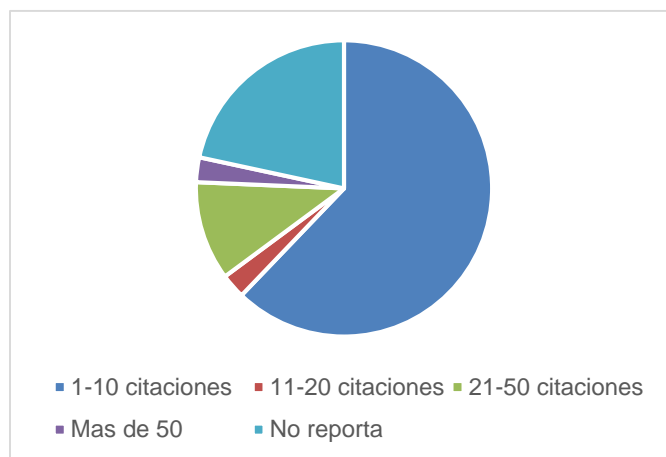


El 90 % de los autores de los documentos corresponde a grandes productores (más de 10 publicaciones), el 5% son medianos productores (entre 2 y 9 publicaciones) y el 5% son pequeños productores (1 publicación).

Ilustración 14

Número de citaciones

1-10 citaciones	23	62%
11-20 citaciones	1	3%
21-50 citaciones	4	11%
Más de 50	1	3%
No reporta	8	21%
TOTAL	37	100%

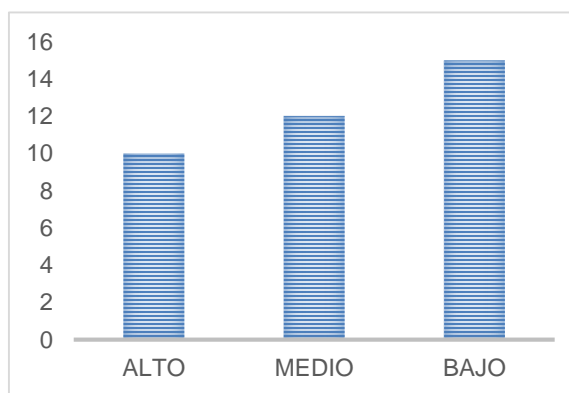


El 62% de los documentos nacionales presenta entre 1 y 10 citaciones, el 21% de los documentos no reporta número de citaciones, el 11% tiene entre 21 y 50 citaciones, el 3% reporta entre 11 y 20 citaciones y el 3% reporta más de 50 citaciones.

Ilustración 15

Valoración Investigadora

Alto	10	27%
Medio	12	32%
Bajo	15	41%
TOTAL	37	100%



La investigadora valora 10 documentos en un nivel alto, en un nivel medio 12 documentos y en un nivel bajo 15 documentos.

2.1.5 Selección de documentos

De acuerdo con cada uno de los índices bibliométricos se realiza la selección de 20 documentos (10 a nivel nacional y 10 a nivel internacional) los cuales fueron elegidos para realizar el análisis documental.

A continuación, se relacionan cada uno de ellos:

Tabla 6

Nivel internacional

Entidad	Nombre del Documento	Tipo del documento	Autor (es)	País	Año
IDEP	Una pedagogía visceral: experiencias de cuidado y trabajo emocional de profesoras en la periferia carioca	Artículo	Alanís Bello Ramírez	Brasil	2020
Universidad de Costa Rica	El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes	Artículo	Ariana Fragoza González, Graciela Cordero Arroyo, Cecilia Fierro Evans	Costa Rica	2018
Universidad de Harvard	Learning One's Place: Status Perceptions and Social Capital in Teacher Communities	Artículo	E. N. Bridwell-Mitchell, Simone A. Fried	EE. UU	2020
Universidad de Twente	Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centred teaching practices; Evidence on their interrelations in Mozambican primary education	Artículo	Hans Luytena, Manuel Bazo.	Países Bajos	2019
Universidad de Gotemburgo	Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally organized and informally developed professional learning groups	Artículo	Annika Lantz-Andersso, Mona Lundin, Neil Selwyn	Suecia	2018
Universidad de Lovaina	Teacher communities as a context for professional development: A systematic review	Artículo	Katrien Vangrieken, Chloe Meredith, Tlalit Packer, Eva Kyndt.	Bélgica	2017
Asociación de Educadores del Futuro.	When teachers become activists	Artículo	Tricia Niesz	EE. UU	2018

American Educational Research Association	The Ties That Bind: How Social Capital Is Forged and Forfeited in Teacher Communities	Artículo	E. N. Bridwell-Mitchell and North Cooc	EE.UU	2016
University of Illinois Press	Awakening Presence in Art Teacher Training Author(s): Beth Balliro and Adriana Katzew	Artículo	Beth Balliro and Adriana Katzew	EE. UU	2015
Royal Society	Blooming Teachers	Artículo	Andy Hargreaves	EE.UU	2016

Nota: Elaboración propia, 2020.

Tabla 7

Nivel nacional

Entidad	Nombre del Documento	Tipo Artículo	Autor (es)	País	Año
IDEP	La constitución de los maestros en el marco de las redes y colectivos el caso de la red “Maestros en Colectivo”	Artículo	Óscar Leonardo Cárdenas Forero, María Liliana Benítez Agudelo, Sonia Milena Uribe Garzón	Colombia	2019
Universidad de San Buena Aventura	Las Comunidades de Práctica (cp): hacia una reconfiguración hermenéutica	Artículo	Diego Fernando Barragán Giraldo	Colombia	2015
Universidad Pedagógica Nacional	Comunidades de práctica como sistemas emergentes de aprendizaje	Artículo	Jairo Antonio Pérez Rubio	Colombia	2011
IDEP	Un camino hacia el reconocimiento de las redes y colectivos de docentes de Bogotá, lineamientos de política pública.	Libro	Claudia Patricia Gallo Castro, Hernando Martínez Niño, Julia Másmela, Carmen Sofía Ospino Gómez, Esperanza Pinzón Arévalo, Germán Preciado Mora, Julieta Rojas Charry, Ilvarosa Rolong Ariza Ana Bertilda Roperó Rojas, Zayra Vargas, Genoveva Arriaga Hinestroza, Carlos Borja, Gizella Cabanillas, Mary Sol Cajamarca Urrea, Nidia Figueroa, Angélica Guillen Araque, José María	Colombia	2018

			Herrera , García, Andrea Inés Mikán Rojas, Sandra Patricia Moreno Romero, María Helena Ramírez Cabanzo, Liliana Rey Díaz, Oneyda Rojas Yara, Carlos Enrique Sánchez Molina, María Teresa Forero, Elsa Tovar Cortés		
Universidad Pedagógica Nacional	La experiencia de redes de saber y conocimiento en la investigación de maestros y maestras en Cundinamarca	Proyecto de investigación	Camilo Andrés Valderrama Alarcón Martha Cecilia Cedeño Pérez Jorge Enrique Ramírez	Colombia	2016
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia	El poder de las experiencias pedagógicas realizadas por colectivos de maestros ¿Expresiones de acción política?	Proyecto de investigación	María Cristina Martínez Pineda	Colombia	2006
Red de maestros.	Red de maestros. Un análisis de las tendencias de las investigaciones sobre el tema	Artículo	Adán Agustín Lindao Alejandro	Colombia	2018
IDEP	Construcción de territorios de paz: Subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagogías para la no violencia.	Informe final de investigación	Claudia Luz Piedrahita Echandía	Colombia	2016
IDEP	Fundamentación conceptual del trabajo en red como estrategia de cualificación de maestros y maestras.	Artículo	González Mery, Chivarro Cesar, Cárdenas Leonardo, Briceño Gimea, Pulido Gloria, Diaz Edisson, et al.	Colombia	2015
Universidad Pedagógica Nacional	La educación en ciencias en la primera infancia desarrollada en comunidades de formación: un estudio de caso	Tesis doctoral	Valencia Valbuena, Fredy Gregorio	Colombia	2019

Nota: Elaboración propia, 2020.

2.2 RAES

Los Resúmenes Analíticos Especializados que se presentan a continuación, condensan la información contenida en cada uno de los documentos seleccionados a nivel internacional y nacional, en los cuales se pueden identificar: títulos de los documentos, autores, país, palabras claves, fuentes, metodologías, contenidos y conclusiones.

Nivel internacional

1. Información General	
NÚMERO	1
AUTOR	Alanís Bello Ramírez
TÍTULO	Una pedagogía visceral: experiencias de cuidado y trabajo emocional de profesoras en la periferia carioca
PUBLICACIÓN	Revista Educación y Ciudad, No. 39, pp. 49-62.
PAIS:	Brasil
NUMERO DE PÁGINAS	13
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo
UBICACIÓN	https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/issue/view/168
PALABRAS CLAVES	Cuidado, profesoras, trabajo emocional, violencia armada, favelas, escuelas.
2. Descripción	
<p>El artículo describe el análisis de las narrativas de cuidado de tres profesoras negras de Educación Fundamental (de 1ª a 5ª) en escuelas ubicadas en favelas de la periferia de Río de Janeiro. El artículo es producto del trabajo de campo en el desarrollo de la tesis de doctorado titulada: En el corazón de la guerra: memorias y prácticas de cuidado de profesoras en contextos de violencia armada; que analiza la ética y el trabajo del cuidado realizado por profesoras de educación básica en zonas de conflicto armado en Colombia y Brasil.</p> <p>Se identifica la gestión emocional que llevan a cabo en medio de condiciones de trabajo marginales, de racismo y violencia armada, con el propósito de sobrellevar los daños producidos sobre la comunidad escolar. Se observa que despliegan prácticas emocionales que contribuyen a la sobrevivencia de la comunidad escolar y producen conocimiento</p>	

pedagógico, producto de sus experiencias como trabajadoras marginadas en matrices interseccionales que incluyen la dominación, raza y clase.

Se observan las prácticas de cuidado en la cotidianidad del contexto escolar que potencian la vida y propician condiciones para tratar los dolores y sufrimientos de los estudiantes. La noción de “pedagogía visceral” se despliega a través de las relaciones de cuidado, afectividad y compromiso emocional como expresiones de protección y empatía. A partir de estas estrategias pedagógicas y didácticas se concluyen sus aportes en términos del cuidado.

3. Fuentes

Anzaldúa, G. (2017). *Borderlands/La Frontera. La nueva Mestiza*. Barcelona: Capitán Swing. Birolí, F., y Miguel, L. (2015). Gênero, raça, classe. Opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. *Mediações*, 20(2), pp. 27-55. DOI: <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2015v20n2p27>

Cavalcanti, M. (2008). Tiroteios, legibilidade e espaço urbano: notas etnográficas de uma favela carioca. *Revista dilemas*, 1(1), pp. 35-59.

Collins, P. (2019). *Pensamiento feminista negro*. São Paulo: Boitempo. Da Cunha, N., y Feltran, G. (2015). Introducción. *Sobre periferia. Novos conflitos no Brasil Contemporâneo* (pp. 1-13). Río de Janeiro: FAPERJ, Lamparina. Farias, J. (2007). Quando a exceção vira a regra: os favelados como população matável e sua luta por sobrevivência. *teoría & Sociedade*, 15(2), pp. 138- 171.

Fogo Cruzado. (2019). 2018: 342 tiroteios/ disparos de arma no grande rio foram próximos à escolas. Fogo Cruzado. Obtenido el 8 de enero de 2020 desde <https://fogocruzado.org.br/342-tiroteios-disparos-de-arma-de-fogo-no-rio-foramproximos-de-escolas-em-2018/>

González, L. (1983). Racismo e sexismo na cultura brasileira. En Machado da Silva, L., et al. (Comp). *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos* (pp. 223-244). Brasília: Anpocs.

Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Hochschild, A. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American journal of sociology*, 85(3), pp. 551-575. DOI: <https://doi.org/10.1086/227049>

Hooks, B. (2010). *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. New York: Routledge.

Kergoat, D. (2016). O cuidado y as imbricações das relações sociais. En Paiva, A., Hirata, H., y Lombardi, M. (Comp). *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais* (pp. 17-26). São Paulo: Boitempo.

Larrosa, J. (2019). *¿Esperando não se sabe o quê? Sobre o ofício de professor*. São Paulo: Autêntica.

Mbembe, A. (2016). *Frantz Fanon and the Politics of Viscerality*. [Video]. Obtenido desde https://www.youtube.com/watch?v=lg_BEodNaEA&t=2288s

Molinier, P. (2018). El “trabajo sucio” y la ética del cuidado. Historia de un malentendido. En Arango, L., y Pérez, T. (Comp), *Género y cuidado. Teorías, escenarios y políticas* (pp. 91-103). Bogotá: Universidad nacional de Colombia. PUJ. Universidad de los Andes.

Muniz, R. (2019). *Os caminhos da aprendizagem no Complexo do Chapadão*. Tesis de Maestría no publicada, Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

- Oliveira, J. (2014). Pacificação e tutela militar na gestão de populações e territórios. *Mana*, 20(1), pp. 125-161. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132014000100005>
- Peña, M. (2017). Geopolítica de las emociones. Narrativas de maestras sobre conflicto armado y construcción de paz en la escuela. *Ciudad Paz-ando*, 10(2), pp. 54-61. DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.12798>
- Pérez, T. (2014). Feminización y pedagogías feministas. Museos interactivos, ferias de ciencias y comunidades de software libre en el sur global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Plataforma Dhesca Brasil. (2008). Violáceo aos direitos educativos da comunidade do Complexo do Alemão (Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: Plataforma Dhesca Brasil.
- Ribeiro, D. (2017). ¿O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento.
- Sorj, B. (2016). Políticas sociais, participação comunitária e a desprofissionalização do care. *Cadernos Pagu*, No. 46, pp. 107-128. DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449201600460107>
- Zembylas, M. (2007). The power and politics of emotions in teaching. En Schutz, P., y Pekrun, R. (Comp), *Emotion in education* (pp. 293-312). Boston: Elsevier. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50018-6>

4. Contenidos

En medio de las condiciones adversas que viven las tres maestras negras, configuran prácticas emocionales que contribuyen a la sobrevivencia de la comunidad escolar y de manera simultánea, producen un conocimiento pedagógico producto de sus experiencias. El tipo de conocimiento construido lo denominan como “pedagogía visceral”. Implica un trabajo cotidiano donde se establecen conexiones afectivas con los estudiantes a través de la escucha, la empatía y la proximidad corporal, que aportan a la mitigación del impacto de la violencia armada. Para ello cuentan con una producción didáctica que se orienta a atender los daños emocionales.

A pesar de cubrir con su labor la ausencia de políticas sociales para las favelas por parte del Estado, siguen un trabajo de cuidado feminizado que es invisibilizado y no remunerado, donde se evidencian las condiciones de desvalorización que sufren como profesionales de la docencia.

Entre sus mayores preocupaciones se encuentran el incremento en el intercambio de disparos y de las operaciones policiales alrededor de los colegios: “una combinación perversa de exclusión social y violencia armada” (Plataforma Dhesca, 2010, p. 8).

Observan a la niñez y la juventud de las favelas como una población carente de cuidados, por las condiciones del territorio que comprenden políticas de seguridad, segregación económica y racismo. El escenario expone a estudiantes afectados debido a la pérdida de familiares que son asesinados o encarcelados, jóvenes cooptados por grupos criminales y casos aberrantes de violencia sexual. Los niños y niñas son testigos de asesinatos y masacres, viven en condiciones de precariedad material, con hambre y depresión.

De manera cotidiana, la violencia armada interrumpe su trabajo pedagógico y enfrentan consecuencias en la salud mental y física de los estudiantes. Ellos suelen sufrir marcas del trauma y no cuentan con asistencia de la escuela o de profesionales aptos para su atención psicosocial. Las consecuencias de la violencia involucran las relaciones pedagógicas y

exigen demandas de cuidado inevitables, que superan sus capacidades docentes. Las profesoras suelen sentirse impotentes y tristes, sufren agotamiento, sienten abandono y experiencias de “burnout”. No saben cómo responder a estas exigencias de atención emocional de sus estudiantes.

La sobrecarga laboral puede ser agotadora, aunque ellas, aunque procuran ofrecer una atención psicosocial y de cuidado que no ofrece el Estado, al enfocarse en operaciones militares y reproducir políticas de exterminio racistas y clasistas.

El estudio identifica que las profesoras negras cariocas de las periferias contribuyen a potenciar la vida, atender los dolores de los estudiantes y comunidades, al acudir a una práctica que encarna la pedagogía, sigue un compromiso emocional que conlleva la visceralidad. Su compromiso se liga con su experiencia de mujer “racializada” de clase popular. Las maestras exponen que sus trayectorias laborales se marcan por la exclusión, el racismo y el sexismo (Collins, 2019). El magisterio se observa como una forma de escape de la reproducción de ciclos de marginalización, que “concentran a la mayoría de las mujeres negras dentro del mercado informal de trabajo” (Biroli y Miguel, 2015, p. 43).

El magisterio hace un quiebre con las figuras de la “mulata”, la “doméstica” y la “nana”, que encarcelan a las mujeres negras (González, 1984, p. 224). Les permite afirmarse como agentes productores de conocimiento al servicio de sus comunidades, aunque estén sujetas a una posición de subordinación, donde trabajan de manera precaria, en condiciones de explotación y sin prestigio. Para las profesoras en la docencia converge una conciencia ambivalente, que por un lado encarna en términos profesionales, una posición desvalorizada. Por otro lado, está posición marginal les permite transformar su experiencia en un saber crítico a partir de las violencias que sufren las comunidades de las favelas.

La “pedagogía visceral” se basa en el cuidado, la expresión del afecto a través del contacto, con una atención emocional donde se suman prácticas de supervivencia que buscan proteger y potenciar la vida de las maestras y de sus estudiantes. Este tipo de pedagogía se basa en la recuperación de estas prácticas y no en un corpus de conocimiento formal. Estas prácticas desafían las políticas de muerte, siembren esperanza y amor. Conllevan un alto costo de sufrimiento que se relaciona con el agotamiento y la ausencia de reconocimiento. El primer paso de la pedagogía visceral es que maestras y miembros de la comunidad escolar establecen acciones de protección durante los tiroteos, con estrategias que ubican a los estudiantes en puntos seguros para que las balas no los alcancen. Ante la reiteración de los tiroteos las maestras abandonan los estados de shock y angustia y a través de un trabajo emocional, ejercen control emocional e infunden calma, aunque no garantiza que no suceda una tragedia.

Un segundo aspecto corresponde a la proximidad física y emocional. Ante un evento de violencia siguen un tipo de protocolo con los estudiantes y establece un tiempo para conversar con ellos sobre lo ocurrido. Una clave es no evadir la realidad y evitar actitudes distantes de la institución escolar. Una de las docentes plantea el “estar cerca”. Destaca la práctica sencilla y significativa como es el acto de tocar. “El tocar puede ser un acto de resistencia” (Hooks, 2010, p. 156). Aumenta la autoestima de los estudiantes, en especial

cuando son jóvenes negros que sufren en un mundo racista que observa sus cuerpos como peligrosos y no merecedores de afecto. “Tocar ayuda a aprender y sanar”.

Un tercer aspecto es entender que la educación es un instrumento de lucha contra la violencia y la exclusión. “Deconstruir eso de que un bandido bueno [es] un bandido muerto”. Se centran en la educación para defender el honor de sus estudiantes e incluso retar a los agentes policiales.

Las estrategias pedagógicas y didácticas que crean las profesoras abordan las emociones y dolores que causan los impactos de la violencia armada. Es un hecho significativo que comprende una práctica que se origina en el propio contexto, fortalece la idea de que, al atender y transformar las emociones, se promueven transformaciones en el entorno escolar violento.

Una de las profesoras crea una metodología que denomina “Cenas da minha rua” (Escenas de mi calle), donde conversa con los niños y niñas sobre su vida cotidiana en las favelas. Con esta metodología dibujan sus experiencias y la maestra dirige las reflexiones donde se desahogan, abrazan el dolor del otro y alivian el cuerpo para que respire.

5. Metodología

El estudio sigue una metodología situada desde una perspectiva feminista, donde estudia el cuidado, al observar a los sujetos involucrados en procesos educativos a través de una experiencia carnal, cotidiana y biográfica (Haraway, 1991). Considera el campo de las pedagogías feministas y destaca la importancia de llevar a cabo ejercicios de investigación donde se cuestionan dimensiones universalistas y androcéntricas propias del conocimiento occidental.

Se enfoca en la experiencia personal y colectiva. Sigue una “apuesta metodológica que rescata el valor epistemológico de estas reflexiones personales, íntimas, hechas desde los márgenes, como un insumo central en la comprensión del poder que trama los actos educativos” (Pérez, 2014, p. 61). Para observar cómo la guerra afecta la educación en las periferias latinoamericanas y qué respuestas se observan por parte de los sujetos en sus contextos. La autora afirma que busca “pensar con las profesoras y no sobre ellas”.

Este ejercicio incluye el reconocimiento del lugar de su autora como lugar de enunciación y sus privilegios como persona leída, “blanca”, en un contexto marcado de jerarquización racial. Con el fin de desmontar el “hábitus” de la ciencia patriarcal y colonial que vanagloria la distancia, el objetivismo y el papel tosco del testigo modesto” (Haraway, 1991).

El cuidado en la educación se entiende de manera no instrumental. No se reduce a un trabajo cognitivo. Busca comprender la práctica pedagógica en la vida cotidiana, teniendo en cuenta las desigualdades que se presentan alrededor del género, raza, clase y edad, que configuran las relaciones entre docentes, estudiantes y comunidad. Es una perspectiva de análisis interseccional sobre experiencias en las fronteras, que cuentan con un potencial epistemológico que permite deconstruir relaciones de poder, establecer otras formas de

conocimiento y de resistencia que pueden sanar heridas causadas por la dominación (Anzaldúa, 2017; Hooks, 2010).

Desde las pedagogías feministas el cuidado implica una ética relacional donde se despliegan los sentimientos y reconoce las actividades materiales para responder a las necesidades de los estudiantes, a través del trabajo emocional (Hochschild, 1979).

6. Conclusiones

Desde su lugar de enunciación, Rosana, Bruna y Carla, profesoras negras en escuelas periféricas, practican un cuidado visceral en la vida cotidiana, el cual contribuye a sanar las heridas y malestares de sus estudiantes, quienes son objeto de una práctica gubernamental basada en la represión policial y la exclusión. Las tres destacaron que se sienten cansadas y que la violencia ha tenido graves afectaciones para su salud mental con, por ejemplo, episodios de pánico, insomnio y falta de concentración.

Las profesoras soportan un gran peso, pues se responsabilizan de un conjunto de demandas de cuidado producidas, no solo por el accionar violento del Estado, sino por su ausencia en materia de políticas sociales. El trabajo realizado permitió destacar la grave situación de intervención militar y de violencia armada ligada a colectivos criminales que aqueja a las escuelas en la periferia de la zona norte de Río de Janeiro; al tiempo, fue posible dar cuenta de la forma en que las maestras encarnan una pedagogía visceral, la cual les permite contener los impactos de las violencias armadas en la vida cotidiana, tejer comunidad y crear prácticas reparadoras para sobrellevar las condiciones de muerte y terror que azotan a las comunidades escolares.

Con sus cuerpos, las profesoras resisten en las fronteras de violencia que envuelven las favelas. Así, las profesoras impulsan mecanismos de resistencia frente a las dominaciones de raza, género y clase, mientras realizan un trabajo que implica saberes técnicos, emocionales y relacionales, que pueden servir como ejemplo para transformar prácticas educativas en contextos de violencia, no solo en Brasil, sino en otros países de América Latina.

Por tal motivo, es importante destacar sus demandas, en el sentido de que es fundamental plantear mecanismos que permitan la mejora objetiva de sus condiciones laborales, reconocimiento y cuidado, mientras, como sociedades, logramos cumplir su mayor deseo: Que cese la violencia y la crueldad del Estado sobre las favelas y que nunca más se repita. Por último, es imposible concluir sin recordar la importancia de seguir investigando y destacando las luchas de las comunidades periféricas a favor de la vida y la dignificación de la existencia; resulta imprescindible encontrar caminos metodológicos que permitan visibilizar las pedagogías de vida que ocurren en las escuelas de América Latina. La ética del cuidado ofrece un camino fértil para esta tarea.

Fecha de elaboración	9/11/2020
-----------------------------	-----------

1. Información General	
NÚMERO	2
AUTOR	Ariana Fragoza González

	Graciela Cordero Arroyo Cecilia Fierro Evans
TÍTULO	El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes
PUBLICACIÓN	Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación” vol. 18, núm. 3, , 2018, pp. 1-20
PAÍS:	Costa Rica
NUMERO DE PÁGINAS	20
TIPO DE DOCUMENTO	Ensayo
UBICACIÓN	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44759784027
PALABRAS CLAVES	formación de docentes, práctica pedagógica, interacción social, aprendizaje mediante la práctica
2. Descripción	
<p>El ensayo describe el Modelo E-P-R (Epistemológica-Pragmática-Relacional) como referente teórico-metodológico que se utiliza para la formación de docentes, al seguir una perspectiva reflexiva. Isabelle Vinatier es la autora principal del modelo, el cual se fundamenta en elementos teóricos de las disciplinas psicológica y sociológica para analizar la práctica docente, de acuerdo con tres categorías teóricas que analizan sus dimensiones, de manera simultánea como son: la Epistemológica, la Pragmática y la Relacional.</p> <p>El ejercicio reflexivo profundiza sobre estos cuestionamientos: ¿cómo se han construido las acciones que se llevan a cabo?, ¿por qué se hacen las cosas de esta manera y no de otra? y ¿qué significado tiene para el propio docente? Estas preguntas buscan que el docente mejore su práctica al ser sujeto consciente de su propio actuar. El Modelo se usa en Europa, África y América Latina.</p> <p>El ensayo documental reporta el caso mexicano con docentes de educación básica y se evidencia que fortalece al docente como sujeto y profesional competente, aporta una la mirada auto evaluativa y crítica sobre su propia práctica y la de sus pares.</p>	
3. Fuentes	
<p>Bélaïr, Louise. (2010). Enseñar a complejidad del oficio de maestro. En Leopold Paquay, Marguerite Altet, Evelyne Charlier, y Philippe Perrenoud (Coords), La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias (pp. 68-105). Estado de México, México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.</p> <p>Blumer, Herbert. (1969). Symbolic Interactionism. Perspective and method. California, Estados Unidos de América: University of California Press.</p> <p>Brousseau, Guy. (2007). Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Buenos Aires, Argentina: Zorzal.</p> <p>De Lella, Cayetano. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Recuperado de https://www.oei.es/historico/cayetano.htm</p> <p>Espejo, Roberto. (2017). Aprendiendo de la experiencia: un dispositivo de análisis colaborativo de experiencias pedagógicas. Perspectiva Educacional. Formación de</p>	

- profesores, 56(2), 51-69. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/525/241>
- Fierro, Cecilia y Fortoul, Bertha. (2014). La gestión de los aprendizajes para la convivencia y para las disciplinas en las prácticas docentes, como objeto de estudio. En Cristina Perales, Eduardo Arias y Miguel Bazdresch (Coords.), *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar* (pp. 61-89). Jalisco, México: ITESO.
- Fierro, Cecilia y Fortoul, Bertha. (2015). Un modelo interaccionista de análisis de prácticas para la formación de docentes. *Memoria del XIII Congreso nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, México.
- Fierro, Cecilia y Fortoul, Bertha. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. Estado de México, México: Ediciones SM.
- Fortoul, Bertha y Fierro, Cecilia. (2016). Rostros de la inclusión en prácticas docentes situadas en entornos vulnerables. En Irazema Ramírez (Comp), *Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de "inclusión" escolar* (pp. 228-263). Veracruz, México: Praxis editorial.
- Gómez, Elba. (2015). *Agentes y lazos sociales. La experiencia de volverse comunidad*. Jalisco, México ITESO.
- Hernández, Gerardo. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Moscato, Patricia. (2016). La entrevista de auto confrontación como un dispositivo facilitador de aprendizaje y mejora en la formación docente. En Ana Pereyra, Patricia Moscato, Liliana Calderón y María Oviedo (Eds.), *Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional* (pp. 27-38). Buenos Aires, Argentina: UNIPE.
- Paquay, Leopold, Altet, Marguerite, Charlier, Evelyne y Perrenoud, Philippe. (2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Estado de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Pastré, Pierre. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle [Análisis de la práctica desde la didáctica profesional]. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 9-17. Recuperado de http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2859
- Pastré, Pierre. (2006). Apprendre à faire [Aprender a hacer]. En Bourgeois, Etienne y Chapelle, Gaëtane (Eds.). *Apprendre et faire apprendre [Aprender y hacer aprender]*. (Pp. 109-121). Paris, Francia : PUF.
- Pastré, Pierre. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche & Formation*, 56, 81-93. Recuperado de <http://rechercheformation.revues.org/907>
- Pastré, Pierre. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes [Didáctica profesional Enfoque antropológico del desarrollo en adultos]. *Recherche & Formation*, 179, 138-141. Recuperado de <https://rfp.revues.org/3730> Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" Volumen 18 Número 3 (Setiembre-diciembre), ISSN 1409-4703 20
- Pereyra, Ana, Moscato, Patricia, Calderón, Liliana y Oviedo, María. (2016). *Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.
- Perrenoud, Philippe. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Graó/Colofón.

Pianta, Robert, La Paro, Karen y Hamre, Bridget. (2008). Classroom Assessment Scoring System: Manual K-3. Virginia, Estados Unidos de América: Paul H Brookes Publishing.

Schön, Donald. (1998). El profesional reflexivo: ¿cómo piensan los profesionales cuando actúan? Barcelona, España: Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (2011). Observación en el salón de clase a partir del sistema de observación Stallings. Manual y guía del usuario. Guía y herramienta para medir el tiempo de enseñanza en clase. Ciudad de México, México: Autor.

Vergnaud, Gerard. (1990). Psicología Cognitiva Dello Sviluppo E Didattica Della Matematica [Psicología Cognitiva del Desarrollo y Educación Matemática]. Turín, Italia: Politecnico di Torino.

Vinatier, Isabelle y Altet, Marguerite. (2008). Analyser et comprendre la pratique enseignante [Analizar y comprender la práctica docente]. Nantes, Francia: Presses universitaires de Rennes.

Vinatier, Isabelle. (2013). Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle [El trabajo del docente. Un acercamiento desde la didáctica profesional]. Paris, Francia:

De Boeck. Vinatier, Isabelle. (2015). Análisis de las interacciones escolares y formación de los docentes. Ponencia presentada en el X

4. Contenidos

El Modelo se enfoca en estudiar cómo se lleva a cabo el aprendizaje, cuál es la importancia de las estructuras mentales de la persona docente y sus realidades construidas en las interacciones, así como los significados compartidos. Las corrientes teóricas que aportan los fundamentos conceptuales del modelo E-P-R provienen de la disciplina psicológica y de la disciplina de la sociología. Sobre la disciplina psicológica se encuentran: la didáctica profesional, propuesta por Pierre Pastré y la teoría de los campos conceptuales, que propone Gérard Vergnaud.

Al identificar la conceptualización que la persona docente otorga a diversas acciones y saberes, sobre la forma de operar en el aula, se observa la construcción que ha realizado de su propia práctica a través de la experiencia (Moscato, 2016). Para Pastré (2002) las acciones eficaces que se dan en el aula tienden a revelar cambios e irregularidades. Las acciones pueden ser flexibles y ajustarse a las necesidades particulares del estudiantado y el profesorado (Pasture, 2002, citado en Moscato, 2016).

La teoría de los campos conceptuales de Gerárd Vergnaud (1990) tiene en cuenta la teoría cognoscitiva de Jean Piaget. Aporta tres grandes constructos para la didáctica profesional como son: esquema, situación y experiencia. Los esquemas mentales son los ladrillos de la construcción del sistema intelectual y cognitivo con reglas de actuación y anticipaciones al buscar las acciones un objetivo. Las situaciones se conceptualizan siguiendo dos lógicas (Brousseau, 2007).)

La primera es la lógica de la variedad, señala que en un campo conceptual se presentan diversas situaciones, las variables presentes en cada situación intervienen en el proceso de diversos tipos de situaciones. La segunda lógica es la de la historia donde los conocimientos de los estudiantes se determinan de acuerdo con las situaciones que viven (experiencias) y que dominan gradualmente.

La experiencia es aquello que permite incrementar las posibilidades de acción y enriquecer conocimientos mediante el contacto con la realidad y la vida cotidiana (Vinatier, 2013). Sobre los aportes de la sociología, el interaccionismo simbólico (Blumer, 1969) considera que los seres humanos actúan sobre las cosas de acuerdo con los significados que le atribuyen, a partir de la interacción social que tienen con sus semejantes. A través del lenguaje los sujetos interactúan e intercambian símbolos, tanto verbales como no verbales. El otro aporte sociológico es que la realidad es una construcción social (Berger y Luckmann, 1968). La realidad es aquello que en la vida cotidiana se comparte con los otros en situaciones cara a cara, a través de la interacción social.

El modelo E-P-R (Vantier, 2013) estudia la práctica docente en el aula de acuerdo con la intersubjetividad, como elemento central y analiza y comprende la comunicación que se establece entre la persona docente y el estudiantado, en torno a los contenidos que se van a abordar o a tareas más específicas que requieren del intercambio lingüístico verbal o no verbal. El modelo considera que las escuelas se encuentran en un contexto influido por decisiones políticas, sociales, económicas y culturales, de agentes externos que influyen las tareas que debe realizar cada actor educativo.

La persona docente tiene en su práctica una tarea compleja, con situaciones emergentes donde debe actuar con el mayor asertividad posible. Con interacciones áulicas producto de ciclos de intercambios, de acuerdo con las tareas que se realizan, las interpretaciones y las reacciones o acciones ajustadas. A partir del conocimiento adquirido se establecen relaciones entre docentes y estudiantes e influyen las creencias, emociones y motivaciones. De acuerdo con la interpretación del estudiantado el docente ajusta su acción. A través de ciclos de interacciones en el aula, se despliega la construcción del actuar de la persona con el actuar de cada uno de sus estudiantes.

Las categorías teóricas para el análisis según el modelo integran tres lógicas que intervienen simultáneamente en el aula. Funcionan como polos de tensión con las cuales la persona docente resuelve cada situación. Estas lógicas son (Vinatier, 2013): Lógica epistemológica se refiere situaciones donde el sujeto opera saberes interiorizados. Las acciones que dan cuenta del saber se expresan mediante el discurso reflexivo y buscan exponer los rompimientos epistemológicos que el sujeto hace (Yurén, 2008, citado en Fierro y Fortoul, 2017). Charlot (2006, citado en Fierro y Fortoul, 2017) señala que la adquisición del saber se distingue a través de tres figuras que refieren a lo objetivo, lo subjetivo y lo social, articuladas entre sí.

La apropiación de un saber-objeto: alude a un saber materializado a través de objetos externos al sujeto (medio de materiales escritos o audiovisuales). Con el saber materializado, el sujeto forma un discurso descriptivo, explicativo y argumentativo. El dominio de una actividad, situación o de un objeto: son las actividades realizadas por el sujeto, producto del conocimiento del objeto. La apropiación de dispositivos relacionales: trata del aprendizaje subjetivo, del conocimiento de sí mismo, aporta a su construcción de identidad personal y social.

La lógica pragmática se refiere al uso por parte del docente de herramientas metodológicas para guiar la construcción de los aprendizajes en el aula. Tiene en cuenta los objetivos de aprendizaje, las estrategias y las técnicas que acercan al estudiante al conocimiento como es el uso de la pregunta como estrategia para rescatar conocimientos previos sobre un nuevo contenido. La lógica pragmática de la práctica es usual en docentes que ingresan al servicio con poca experiencia. La lógica relacional se enfoca en la comunicación en el aula, intervienen las decisiones de los sujetos, sus emociones, sus motivaciones. Busca construir condiciones para facilitar el aprendizaje.

Estas tres lógicas intervienen al mismo tiempo en la práctica docente, lo que la vuelve compleja. Se busca mantener un equilibrio entre ellas y se configuran como polos de tensión. Puede presentarse un desequilibrio entre los polos de tensión lo cual es normal, al cumplir con tres funciones: enseñar el contenido, implementar estrategias didácticas y mantener comunicación con sus estudiantes.

A lo anterior se suman la influencia del contexto, las actuaciones del estudiantado y las situaciones imprevistas en la cotidianidad del aula (Vinatier y Altet, 2008; Vinatier, 2013 y 2015, citadas en Fierro y Fortoul, 2015). Se definen como reglas de acción los patrones observados en la práctica docente producto de su experiencia. De estos patrones se infieren los principios pedagógicos que guían la acción docente y se definen como la combinación de las características que se consideran esenciales del oficio para conducir la secuencia de la clase que se combina con su personalidad (Vinatier, 2013).

La autorreflexión de la práctica docente como dispositivo de formación continua es un desafío para la persona docente de reconocer lo que sucede en el aula de clases. Es el primer paso para realizar acciones para mejorarla. (Vinatier, 2013). El modelo E-P-R funciona como un dispositivo de coexplicitación de la práctica. Espejo (2017) señala el papel del pensamiento reflexivo. Lo define como “una meditación constante y cuidadosa, donde se contrastan las propias creencias, ideas y conocimientos con aquellos planteamientos teóricos que los sustentan: como condición ineludible del desarrollo profesional docente (Dewey, 1910 citado en Espejo, 2017, p. 54). El ejercicio reflexivo sobre la práctica docente no es de tipo normativo, expone cómo el docente interpreta el conocimiento y la realidad. Es un motor poderoso de autoformación y mejora continua.

5. Metodología

No registra.

6. Conclusiones

El modelo E-P-R de Vinatier (2013) reconoce que la labor docente es compleja y multifactorial, ya que es influenciada por un conjunto amplio de elementos personales, sociales y políticos. Esta complejidad aumenta, pues los y las docentes se encuentran en una tensión constante al buscar el equilibrio de tres grandes polos de tensión: (1) el polo epistemológico, (2) el polo pragmático y (3) el polo relacional.

La persona docente busca el equilibrio entre estos tres polos de tensión cuando, por ejemplo, busca atender el avance de sus programas y contenidos curriculares, así como el progreso del saber en sus estudiantes, y al mismo tiempo busca generar una dinámica de trabajo conjunta y cercana a partir de las interacciones con sus estudiantes. El modelo E-

P-R permite que las personas docentes puedan verse a sí mismas, es decir, que logren hacerse sujetos conscientes acerca de cómo es su práctica y cuáles son las acciones que llevan a cabo en el aula.

La oportunidad de hacerse sujetos conscientes les permite reflexionar acerca del por qué hace lo que hace y develar la construcción de sentido que subyace a su forma de desenvolverse. Además, el ejercicio reflexivo da la oportunidad de profundizar en cuestionamientos como: ¿cómo he construido o aprendido las acciones que llevo a cabo?, ¿qué sensaciones o sentires experimento cuando realizo esa acción?, ¿me funciona o no hacer las cosas de esa manera?, ¿qué significado tiene esta acción para mí?, ¿por qué hago las cosas de esta manera y no de otra?, ¿por qué me funciona? ¿Qué consecuencias tiene el que trabaje de esta manera con mis estudiantes?, ¿qué me sugiere para la reflexión el analizar sus producciones de clase, así como sus desempeños en las distintas tareas?

Esta serie de preguntas pueden marcar la pauta para que quien educa mejore su práctica a través de la autorreflexión. A diferencia de otros modelos⁶ que analizan las prácticas docentes en el aula, el modelo E-P-R da por sentado que las reglas bajo las que se orienta la práctica docente son las que suceden en el aula, es decir, que no se busca comparar la práctica docente con lo que la normativa oficial dice que debería ser. No es así como un o una docente progresa en el desarrollo de su profesionalidad.

Al no tener una necesidad de comparar constantemente la práctica docente con lineamientos oficiales o con la práctica de otros docentes se deja de lado el discurso evaluativo que puede surgir a partir de la observación y análisis de las prácticas docentes al margen de las comprensiones de los propios docentes. A la vez, se devuelve el proceso de generar preguntas significativas sobre la mejora de las prácticas a las comunidades de docentes que revisan y analizan de manera crítica y propositiva su trabajo.

A este ejercicio de reflexión en comunidades de docentes, el modelo les aporta un elemento fundamental que proviene del análisis de las producciones del estudiantado, así como de la observación y análisis de sus desempeños en el aula. Las diversas fuentes consideradas para reflexionar lo que las situaciones de aula producen en términos de las figuras de saber a las que hemos aludido —referidas a la apropiación de un saber objeto, al dominio de una actividad, situación u objeto o a la apropiación de dispositivos relacionales— representan la oportunidad de cuestionar y trascender las explicaciones basadas en prejuicios o en ideas de sentido común a propósito de los asuntos analizados y de los problemas que se observan.

Así, el análisis del polo de tensión epistemológico ofrecerá elementos para que las personas docentes reflexionen sobre la manera en que acompañan al estudiantado en su progreso curricular. A la vez, se evidencia la manera en que la agenda “formativa”, esto es, la apropiación de formas de trato entre el estudiantado corre en paralelo con el dominio de saberes o la manipulación de objetos.

La reflexión desde la dimensión relacional pone de manifiesto cuánto de la vida en las aulas se juega en función de los términos de referencia que las personas docentes

establecen con sus estudiantes, así como de la manera de atender las interrupciones, tensiones o conflictos que surgen de la vida compartida. La cercanía, el aprecio, la capacidad de reconocer y valorar las diferencias individuales del estudiantado y de aprovecharlas como recurso pedagógico son, entre otros, asuntos que esta dimensión releva.

Finalmente, la dimensión pragmática que remite la manera de conducir secuencias y actividades, recursos, tiempos y tareas, la cual reúne el tipo de asuntos destacados en la didáctica —por ello más accesible para los y las docentes— toma su justa dimensión al contar con elementos que permiten al cuerpo docente responderse preguntas como ¿qué conecta las intenciones, estructuras y secuencias de la clase planeada con los desempeños observados? Así, el modelo E-P-R, más que orientarse a identificar lo correcto o no de las prácticas, busca generar en la persona docente un sentir de apertura, de ser comprendido, al mismo tiempo que se avanza en la comprensión sobre lo que el estudiantado puede estar experimentando en la clase.

Asimismo, el modelo E-P-R parte de la premisa de que las prácticas docentes no son correctas o incorrectas, sino que lo que sucede en cada aula es único, y que estas son el producto de la influencia de quiénes son los docentes como personas, de sus vivencias y de sus contextos particulares, ya que estos elementos determinan y condicionan sus acciones. A la vez, el modelo busca que la persona docente visualice su quehacer en el aula como una co-construcción, ya que cada uno de sus estudiantes aportan sus propias vivencias, referentes, biografías y expectativas al espacio de la clase.

Se tiene como resultado entonces, el aula como un espacio situado de prácticas, complejo y en permanente co-construcción. La oportunidad de que las personas docentes aumenten la comprensión crítica y también compasiva sobre el acontecer de aula puede abrir la puerta hacia la mejora de las prácticas, desde una mirada consciente y reflexiva mucho más profunda y por tanto, capaz de dar lugar a procesos de mejora de las prácticas de largo aliento.

A pesar de ser un tema escasamente retomado y aplicado en América Latina, en México, se han tenido experiencias formativas con docentes de educación básica que hacen uso del modelo E-P-R, como un referente teórico-metodológico para el análisis de las prácticas docentes en situación (Fierroy Fortoul, 2014; 2015; 2016; 2017). Las experiencias realizadas ponen de manifiesto que el modelo puede ser comprendido sin dificultad y utilizado para reflexionar secuencias de clase que resultan de interés para el cuerpo docente, ya sea porque presenta dificultades especiales o por referir a situaciones recurrentes de clase sobre las cuales quisieran reflexionar e introducir formas distintas de manejo.

El modelo fortalece a las personas docentes como sujetos, como profesionales competentes, capaces de desarrollar una mirada auto evaluativa y crítica sobre su práctica y la de sus colegas. Por ello, anima la colegialidad y apuesta por los propios sujetos como los más interesados en vislumbrar y recorrer nuevos senderos que amplíen los horizontes de su quehacer educativo. Los invita a hacer de su profesión una verdadera praxis.

Fecha de elaboración	11/11/2020
-----------------------------	------------

1. Información General	
NÚMERO	3
AUTOR	Hans Luytena, Manuel Bazob
TÍTULO	Liderazgo transformacional, comunidades de aprendizaje profesional, aprendizaje de maestros y prácticas de enseñanza centradas en el alumno: evidencia sobre sus interrelaciones en la educación primaria de Mozambique
PUBLICACIÓN	Revista Studies in Educational Evaluation 60 (2019) 14-31
PAÍS:	Países Bajos
NUMERO DE PÁGINAS	PP., 14.31 (17)
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo
UBICACIÓN	https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.11.002
PALABRAS CLAVES	Liderazgo transformacional, comunidades de aprendizaje profesional, aprendizaje del profesor, prácticas de enseñanza centradas en el alumno, modelado de ecuaciones estructurales
2. Descripción	
<p>El documento describe el estudio realizado en Mozambique sobre las trayectorias de liderazgo transformacional, las comunidades de aprendizaje profesional y el aprendizaje de los profesores que conducen a prácticas de enseñanza más centradas en el alumno. Mediante el modelado de ecuaciones estructurales (análisis de ruta con variables latentes) se probó un modelo conceptual, utilizando datos de cuestionarios aplicados a 518 profesores en 95 escuelas primarias.</p> <p>El análisis de datos muestra que el efecto del liderazgo transformacional en las prácticas de enseñanza es sustancial pero indirecto, y se ejecuta a través de comunidades de aprendizaje profesional y de aprendizaje docente. El impacto de las comunidades de aprendizaje profesional en las prácticas de enseñanza es particularmente fuerte. Su efecto es tanto directo como indirecto, y se ejecuta a través del aprendizaje de los profesores. Los hallazgos muestran la relevancia de los conceptos de liderazgo transformacional y de las comunidades de aprendizaje profesional en un contexto africano.</p>	
3. Fuentes	

- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2006). Multilevel modeling of complex survey data. *Proceedings of the Joint Statistical Meeting in Seattle* (pp. 2718–2726).
- Bazo, M. (2011). *Transformational leadership in Mozambican primary schools*. Thesis University of Twente. Enschede, Netherlands: University of Twente Thesis.
- Beck, T. (1999). *A handbook for an Education and Management Development Programme: Guidelines for running and sustaining a cascade model programme for developing the management capability of school leaders*. Paris, France: International Institute for Educational Planning.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, R., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34–64.
- Castaneda, D. I., & Rios, M. F. (2007). From individual learning to organizational learning. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 5(4), 363–372.
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas: National Staff Development Council.
- Davies, B., & Ellison, L. (Eds.). (1997). *School leadership for the 21st century: A competency and knowledge approach*. London and New York: Routledge.
- Devos, G., Hulpia, H., Tuytens, M., & Sinnaeve, I. (2013). Self-other agreement as an alternative perspective of school leadership analysis: An exploratory study. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(3), 296–315.
- Geijsel, F. P. (2001). *School and Innovations: Conditions fostering the implementation of educational innovations*. Nijmegen: Nijmegen University Press.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Kruger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406–427.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32, 5–44.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1998). *School improvement in era of change*. School development series. London: Trowbridge: Redwood Books, Wiltshire.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling* (second edition). New York: The Guildford Press.
- Krüger, M. L., Witziers, B., & Slegers, P. J. C. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 1–20.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149–170.
- Leithwood, K. A., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K., & Levin, B. (2005). *Assessing school leader and leadership programmes effects on pupil learning* (Research Report 662). London, UK: Department for Education.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.). *International handbook of educational leadership* (pp. 785–840). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 378–423.

Lomos, C. (2012). Professional community and student achievement. Doctoral Dissertation Groningen: University of Groningen.

Lomos, C., Hofman, R., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121–148.

Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.

Marsh, C. J., & Willis, G. (1999). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (Second edition). Upper Saddle River, N.J: Prentice-Hall International.

Middlewood, D., & Burton, N. (2001). *Managing the curriculum*. London: Sage Publications.

Ministério da Educação (1998). Education sector strategic plan 1999-2003 “Reviving schools and expanding opportunities”. [Online] Available: <http://www.mined.gov.mz>.
Ministério da Educação (1998). Education sector strategic plan 1999-2003 “Reviving schools and expanding opportunities”. [Online] Available: <http://www.mined.gov.mz>.

Ministério da Educação (2004). Education sector strategic plan II (ESSP II). 2005–2009.

Ministério da Educação e Cultura (2006). Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11 “Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade”. Maputo: MEC.

Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools’ innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623–670.

Moolenaar, N. M., & Thoonen, E. E. J. (2009). Teachers and principals (dis)agree: Differences in perceptions of transformational leadership in relation to organizational functioning. Paper Presented at the 13th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI).

Moynihan, D. P., Pandey, S. K., & Wright, B. E. (2012). Setting the table: How transformational leadership fosters performance information use. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 22(1), 143–164.

Mulford, B. (2003). School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness. Paper Commissioned by the Educational and Training Policy Division, OECD, for the Activity Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.

Mulford, W., Silins, H., & Leithwood, K. A. (2004). *Educational leadership for organizational learning and improved student outcomes*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2007). *Mplus user's guide* (Sixth edition). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Nguni, S. C. (2005). Transformational leadership in Tanzanian education. A study of the effects of transformational leadership on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship in Tanzanian primary and secondary schools. Nijmegen: Drukkerij Quickprint BV.

Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organisational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145–147.

Nhavoto, A., Buendia, M., & Bazo, M. (2009). *Direcção E Gestão De Escolas: Promovendo Processos De Mudança E Formação De Direcções De Escola*. Maputo: MEC.

Parise, L. M., & Spillane, J. P. (2010). Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *The Elementary School Journal*, 110(3), 323–346.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. Reframing transformational leadership. In I. M. Saleh, & M. S. Khene (Eds.). *New school culture and effectiveness*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

Scheerens, J., Glass, C., & Thomas, S. M. (2003). *Educational evaluation, assessment and monitoring. A systematic approach*. Lisse: Swets & Zeitlinger publishers.

H. Luyten, M. Bazo *Studies in Educational Evaluation* 60 (2019) 14–31

Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626–663.

Shukla, M. (1999). *Competing through knowledge: Building organisation: Architecture of a Learning Organisation*. New Delhi: Response (Sage).

Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations. The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425–446.

Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organisational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613–642.

Slegers, P., Bolhuis, S., & Geijsel, F. (2005). School improvement within a knowledge economy: Fostering professional learning from a multidimensional perspective. In N.

Bascia, A. Cumming, A. Dathow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Eds.). *International handbook of educational policy* (pp. 527–543). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.

Sun, J., Chen, X., & Zhang, S. (2017). A review of research evidence on the antecedents of transformational leadership. *Education Sciences*, 7, 15.

Ten Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Slegers, P. (2012). < CT > Modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference? < /CT > *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699–732.

Toole, J. C., & Louis, K. S. (2000). The role of professional learning communities in international education. In K. Leithwood, & P. Hallinger (Eds.). *The second international handbook of educational leadership* (pp. 245–279). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Valckx, J., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Exploring the relationship between professional learning community characteristics in departments, teachers' professional development, and leadership. *Pedagogische Studiën*, 95(1), 34–55.

Vanblaere, B., & Devos, G. (2018). The role of departmental leadership for professional learning communities. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 85–114.

Visscher, A. J., & Witziers, B. (2004). Subject department as professional communities? *British Educational Research Journal*, 30(6), 785–800.

Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 368–389.

4. Contenidos

Aunque los conceptos como liderazgo transformacional y aprendizaje organizacional se desarrollan en Occidente, los trabajos de Nguni (2005) y Nguni, Slegers, y Denessen, (2006) demuestran su utilidad en el entorno africano, específicamente en Tanzania. Los hallazgos sugieren una relevancia universal de estos conceptos en un amplio rango de contextos y sociedades.

En el caso de Mozambique, el país ha venido estimulando la descentralización del sistema educativo nacional, lo cual ha mejorado la educación, apartándose de procesos de aprendizaje focalizados en el maestro y la memorización, para lograr mayores niveles de comprensión y de aplicación de conocimiento en amplios contextos. Para ello se cambia el currículo de la educación primaria (2004), donde los estudiantes tienen mayor responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje y los profesores adoptan nuevos métodos de instrucción. El estudio evalúa si los profesores cambiaron sus prácticas de enseñanza para centrarse en el alumno a través de un cuestionario estandarizado. Autores como Davies y Ellison (1997) y Beck (1999) sostienen que los resultados de las políticas de descentralización (educativa) dependen en gran medida de las capacidades de los líderes individuales (escolares).

Ellos buscan estimular el desarrollo profesional de su personal docente. El marco teórico del estudio postula que el liderazgo transformacional estimula indirectamente cambios en las prácticas de enseñanza a través de las comunidades de aprendizaje profesional y del aprendizaje docente. La variable dependiente del modelo conceptual se relaciona con los cambios en las prácticas de enseñanza que se ajustan a un plan de estudios que se centra más en el alumno, como establece el Ministerio de Educación de Mozambique (Ministério da Educação, 2004). Esto significa que se espera que los profesores estimulen a sus alumnos a centrarse en la aplicación de conocimientos prácticos en lugar de la memorización del conocimiento fáctico.

Esta meta implica el desarrollo de habilidades de los docentes y adoptar nuevos enfoques de instrucción. Para mejorar sus habilidades los docentes se suelen denominar profesionales en desarrollo. En estos esfuerzos se pueden observar tres categorías:

mantenerse al día con los nuevos desarrollos en el campo nacional, usando nuevos enfoques de práctica y reflexión individual y la discusión con colegas (Kwakman, 2003). La reforma educativa requiere trabajo colaborativo entre profesores, a través de la interacción y el intercambio de experiencias de todos los profesores de una escuela. Se benefician del conocimiento individual y de las habilidades de sus colegas (Stoll et al, 2006).

Las comunidades profesionales y el aprendizaje docente son dos conceptos estrechamente relacionados, sin embargo, no es claro si el aprendizaje debe concebirse como resultado del trabajo en las comunidades de aprendizaje profesional. Las comunidades de aprendizaje profesional estimulan el aprendizaje tardío del profesor, pero también se presenta un efecto en una dirección opuesta, cuando el aprendizaje de los profesores también estimula la colaboración a través de comunidades de aprendizaje (Darling-Hammond, Chung Wei, Andree, Richardson y Orphanos, 2009). Implica una causalidad recíproca. Parece más fuerte la influencia colectiva que la individual.

El estudio plantea la hipótesis de que el efecto de las comunidades de aprendizaje profesional de los maestros supera el efecto en la otra dirección. Se espera que el análisis de datos revele un efecto relativamente fuerte de las comunidades de aprendizaje profesional sobre el aprendizaje del profesorado. El efecto en la dirección opuesta será relativamente débil. El estudio arroja una evaluación empírica de los efectos de las comunidades de formación profesional y del aprendizaje docente sobre nuevas prácticas de enseñanza. El desarrollo profesional consiste en actividades de aprendizaje que tienen como objetivo mejorar las habilidades individuales (Kwakman, 2003).

Según Geijsel, Slegers, Stoel y Kruger, (2009), el desarrollo profesional se estimula cuando los profesores experimentan el liderazgo transformacional. El importante papel de los líderes en la escuela para generar cambios en las prácticas docentes es ampliamente reconocido por académicos de la educación (Marsh y Willis, 1999; Silins, Mulford y Zarins, 2002; Slegers, Bolhuis y Geijsel, 2005; Toole & Louis, 2002). El Modelo conceptual postula que el impacto del liderazgo transformacional es indirecto en las prácticas de enseñanza. Estimula tanto a las comunidades de aprendizaje profesional como al aprendizaje de los docentes que a su vez promueve prácticas docentes. El liderazgo transformacional es un concepto multidimensional.

La pregunta principal que pretende responder este estudio es si los datos empíricos corroboran el modelo conceptual sobre las relaciones entre liderazgo transformacional, comunidades de aprendizaje profesional, aprendizaje de maestros y prácticas de enseñanza centrada en el alumno. Sobre los hallazgos básicos de la ecuación estructural del modelado, la medición del aprendizaje docente se relaciona principalmente con el aprendizaje individual, ya que cinco de cada seis docentes se relacionan con actividades individuales. Sin embargo, como Kwakman (2003) señala, las actividades colaborativas también son parte del aprendizaje de los maestros. Los elementos de las prácticas de enseñanza centradas en el alumno están dirigidas principalmente al cambio inminente en las prácticas docentes.

Los análisis revelan fuertes efectos de las comunidades de aprendizaje profesional en el aprendizaje del maestro y en prácticas de enseñanza centradas en el alumno. El efecto del aprendizaje docente en la enseñanza centrada en el alumno es sustancial también. Agregar un camino desde el aprendizaje del maestro hasta las comunidades de aprendizaje profesional solo produce un débil y no significativo coeficiente.

5. Metodología

Se utilizó un modelo conceptual. La muestra corresponde a 518 profesores de 96 escuelas de educación en Mozambique. Las escuelas seleccionadas están ubicadas en cinco provincias, a lo largo de todo el país, la selección aleatoria de escuelas no fue factible, se seleccionaron teniendo en cuenta el nivel escolar (grados 1-5, grados 6-7 o grados 1-7), escuela de ubicación (urbana vs. rural) y accesibilidad escolar. En las escuelas con seis maestros o menos, todos los maestros fueron involucrados en el estudio. En las escuelas más grandes participaron seis maestros.

Además de las respuestas del líder escolar. Los datos fueron recolectados en 2008-2009. Los estudios piloto se realizaron en 2006 y 2007 para comprobar si la cumplimentación de los cuestionarios presentados. La mayoría de los encuestados no tuvo dificultad para completar el cuestionario.

Todas las variables centrales incluidas en los análisis se basan en informes del maestro. La información sobre el contexto escolar, el líder escolar y las características del maestro se basan tanto en el maestro como en el líder escolar. Para medir las variables centrales del modelo (incluida las dimensiones subyacentes), se desarrolló un conjunto de ítems de escala Likert de 5 puntos, con respuestas que van desde muy en desacuerdo hasta muy de acuerdo.

Los elementos se extrajeron de trabajos anteriores sobre liderazgo transformacional (Mulford, Silins y Leithwood, 2004; pp. 153-155), comunidades de aprendizaje nacional (Geijsel, 2001; p. 67, p. 100) y aprendizaje (Geijsel, 2001; págs. 65-66).

6. Conclusiones

Antes de discutir los hallazgos con más detalle, una limitación importante de este estudio se abordará, a saber, su fuerte dependencia de los informes de los profesores. Esto podría representar una amenaza para la validez de las conclusiones. Especialmente las correlaciones cercanas a cero entre el maestro y el líder escolar. Los puntajes pueden poner en duda la credibilidad de las respuestas de los profesores.

Además, las puntuaciones medias de la escala con respecto al aprendizaje de los profesores, las prácticas de enseñanza centradas en el alumno, el liderazgo transformacional y las comunidades de aprendizaje profesional son bastante positivas y muestran una clara tendencia de acuerdo con las afirmaciones del cuestionario. Esto puede indicar un sesgo debido a la deseabilidad social y / o aquiescencia (es decir, una tendencia entre los encuestados a estar de acuerdo con cualquier declaración). Aunque esto no se puede descartar por completo, también es importante señalar los argumentos a favor de la credibilidad de las respuestas del maestro.

En primer lugar, cabe mencionar que la deseabilidad social y la aprobación afecta principalmente el nivel de las puntuaciones y no necesariamente las correlaciones entre las variables. La deseabilidad social y la aprobación pueden conducir a respuestas positivas poco realistas, pero si esto se aplica a todas las preguntas en la misma medida, las correlaciones entre las variables no se ven afectadas. El único sesgo que ocurre en ese caso se relaciona con el nivel de las puntuaciones medias, mientras que el enfoque principal de este estudio es sobre las relaciones entre las prácticas de enseñanza centradas en el alumno, el aprendizaje del profesor, las comunidades de aprendizaje profesional y el aprendizaje transformacional.

También es importante señalar que las correlaciones cercanas a cero entre los informes de los maestros y los informes de los líderes escolares no son una característica del presente estudio. Por el contrario, tales resultados han sido reportados con frecuencia en estudios similares (Devos, Hulpia, Tuytens, & Sinnaeve, 2013; Moolenaar y Thoonen, 2009). Además, dentro de las escuelas los maestros mostraron un acuerdo sustancial en sus respuestas con respecto al liderazgo transformacional y a las comunidades de aprendizaje profesional (Bazo, 2011). Aunque las percepciones del rendimiento escolar de docentes y profesores dentro de las escuelas no muestran una relación clara, las opiniones de los profesores evidencian un grado sustancial de coherencia con sus colegas en la escuela.

Al mismo tiempo, parece que las escuelas líderes y sus maestros viven en mundos diferentes. Se considera que tanto las causas como las consecuencias de la falta de acuerdo entre las percepciones del maestro y las percepciones de los líderes escolares son temas importantes para la investigación futura, especialmente porque el riesgo de consecuencias negativas parece alto cuando las percepciones positivas de los líderes escolares no son compartidas por los profesores (Devos et al., 2013).

Esta falta de acuerdo merece más estudio tanto en el contexto de Mozambique como en otros contextos. La investigación podría explorar la relación entre el funcionamiento de las escuelas como comunidades de aprendizaje profesional y el grado de acuerdo entre los informes del maestro y el líder de la escuela. Puede ser que el profesor y los informes del líder escolar se alinean más estrechamente si las escuelas funcionan como comunidades de aprendizaje profesional.

Los promedios de escala positiva pueden parecer indicar un sesgo de aprobación, pero esto es refutado por las respuestas del maestro en otras preguntas de la encuesta, que no se incluyeron en los análisis. Esto implica preguntas acerca de las preocupaciones sobre competencias docentes y la tasa de cambios curriculares. Los maestros responden negativamente a las declaraciones sobre estos temas (Bazo, 2011).

La impresión general es que los cuestionarios se completaron con cuidado. La tasa de respuesta entre las escuelas fue muy alta (94,1%) y los encuestados casi nunca se saltaron las preguntas. Considerando que la "fatiga de la encuesta" puede ser un problema grave en algunas partes del mundo, los encuestados en Mozambique mostraron mucha voluntad para llenar los cuestionarios.

Aunque las reformas educativas comenzaron en 1992 mediante la descentralización y reorganización de la formación, la relación entre las escuelas y el Ministerio de Educación es más jerárquico que en la mayoría de los países occidentales. También cabe señalar que desde el momento en que se recopilaron los datos (2008 y 2009) nuevas conceptualizaciones y operacionalizaciones de liderazgo transformacional y comunidades de aprendizaje profesional han sido desarrollados.

No se tiene conocimiento de estudios sobre el grado de divergencia / concurrencia entre alternativas de operacionalizaciones de los conceptos centrales del presente estudio. Como los hallazgos presentados se basan en las respuestas de los maestros (excepto algunas variables antecedentes), la validez empírica del modelo sólo se relaciona con las percepciones de los profesores. Percepciones del líder escolar no fueron incluidas en el presente estudio. Las relaciones como se especifica en este modelo parecen ser válidas. Si los maestros experimentan prácticas de liderazgo como intelectuales, estimulación y apoyo individualizado, se reportan más comunidades profesionales de aprendizaje y actividades de aprendizaje, que posteriormente coinciden con prácticas de enseñanza más centradas en el alumno (según lo informado por los propios profesores).

Una línea útil de investigación adicional podría centrarse en percepciones de los estudiantes sobre las prácticas docentes. Especialmente la correlación entre los informes de los maestros sobre la instrucción en el aula y la percepción de los estudiantes es muy relevante. Parece poco plausible que los cambios en las prácticas de enseñanza tendrán un impacto en el aprendizaje de los estudiantes, si el estudiante no percibe ninguna diferencia. El objetivo final es mejorar la instrucción en el aula para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Varios estudios (Marks y Printy, 2003; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008) han demostrado que una orientación sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes requiere de un liderazgo educativo para guiar la transformación liderazgo.

El liderazgo transformacional implica un enfoque en la motivación del estudiante para aprender más profundamente y sobre la motivación del profesor para aprender e innovar. La calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes también deben tener en cuenta el impacto del liderazgo educativo. El análisis brinda apoyo empírico para el modelo conceptual que se describe en la primera parte de este documento. De acuerdo con las nociones teóricas predominantes sobre el impacto del liderazgo escolar.

(Bossert et al., 1982; Geijsel et al., 2009; Hallinger y Heck, 1996; Krüger y col., 2007; Leithwood y Levin, 2005; Sebastian y Allensworth, 2012), señalan un efecto indirecto en las prácticas de enseñanza centradas en el alumno que permite plantear una hipótesis. Se asumió que su impacto se produciría a través del aprendizaje profesional y las comunidades. Los análisis muestran que especialmente los efectos de las comunidades de aprendizaje profesional y los efectos indirectos de liderazgo transformacional se presentan en prácticas de enseñanza centradas en el alumno y se considera alto.

Se encontró consenso entre los expertos en educación que el aprendizaje de los profesores tienen un impacto sustancial también (Darling-Hammond et al., 2009; Kwakman, 2003; Parise & Spillane, 2010), pero el presente estudio señala en particular la importancia de

las comunidades de aprendizaje profesional como palancas para la mejora educativa. Esto apoya claramente los argumentos de varios autores que enfatizan el potencial del aprendizaje profesional comunidades (Darling-Hammond et al., 2009; Lomos et al., 2011; Stoll et al., 2006; Visscher y Witziers, 2004).

En el presente estudio sobre el efecto de las comunidades profesionales (tanto directo como indirecto) se encontró que las prácticas de enseñanza eran considerablemente más fuertes que el efecto del aprendizaje del profesorado. Por tanto, este estudio muestra un potencial considerable para el liderazgo transformacional, las comunidades de aprendizaje profesional y el aprendizaje de los docentes para lograr el cambio educativo en la educación primaria. Más específicamente, con respecto a las preguntas de investigación se pueden sacar las siguientes conclusiones:

1 Los hallazgos indican que el efecto del liderazgo transformacional sobre las prácticas de enseñanza centradas en el alumno es indirecta, mediada por comunidades de aprendizaje profesional y aprendizaje de los profesores.

2 El efecto de las comunidades de aprendizaje profesional en el alumno centrado en las prácticas de enseñanza están mediadas en cierta medida por el aprendizaje de los profesores. El efecto directo representa aproximadamente las tres cuartas partes del efecto total.

3 En general, el efecto total de las comunidades de aprendizaje profesional fue dos veces mayor que el efecto del aprendizaje del maestro. El efecto directo de las comunidades de aprendizaje profesional supera el efecto directo del aprendizaje de los profesores. Además, también hay un efecto indirecto del aprendizaje profesional.

4 Los hallazgos sugieren un impacto moderado de las variables antecedentes sobre las relaciones entre las variables centrales en el modelo conceptual. Los hallazgos apuntan a un papel central de la competencia de las comunidades de aprendizaje profesional en el cambio educativo. Estimular el desarrollo de ellas que se centran en prácticas como las consultas, intercambio de información y toma de decisiones colectivas, puede ser el enfoque más prometedor para realizar cambios en la enseñanza prácticas.

Esta expectativa se ve respaldada además por el hallazgo de que la relación entre liderazgo transformacional y aprendizaje profesional es considerablemente más fuerte que la relación entre liderazgo formativo y aprendizaje docente. Esto indica que hay más potencial para que los líderes escolares promuevan comunidades de aprendizaje en sus escuelas que para el estímulo del aprendizaje profesoral. Es concebible que este hallazgo se aplique exclusivamente a las Escuelas de Mozambique.

La noción de que los líderes transformacionales pueden estimular al maestro aprender y promover comunidades de aprendizaje profesional es generalmente aceptado (Geijsel et al., 2009; Rolls, 1996, citado en Shukla, 1999). El presente estudio proporciona hallazgos cuantitativos para comparar la fuerza de ambas relaciones.

La instrucción determina el éxito de cualquier intento de realizar una reforma. Es esencial que los maestros adquieran nuevas habilidades para realizar cambios educativos, pero el impacto del aprendizaje de los profesores puede mejorarse enormemente mediante

comunidades de aprendizaje profesional. El aprendizaje de los docentes se centra en el desarrollo de habilidades individuales, mientras que las comunidades de aprendizaje profesional se relacionan con la consulta mutua, la toma colectiva de decisiones e intercambio de formación entre profesores dentro de las escuelas.

Así los profesores pueden aprender unos de otros y reforzar el impacto del conocimiento individual y habilidades. Es poco probable que las comunidades sean eficaces si todos los maestros de una escuela carecen de habilidades básicas de enseñanza. Las comunidades de aprendizaje profesional solo pueden hacer una diferencia si las personas involucradas pueden ayudar y apoyar. Por lo tanto, el aprendizaje docente que se centra en el desarrollo de habilidades individuales sigue siendo un factor esencial para mejorar la calidad de la educación.

Fecha de elaboración	11/11/2020
-----------------------------	------------

1. Información General	
NÚMERO	4
AUTOR	E. N. Bridwell-Mitchell, Simone A. Fried
TÍTULO	Aprendiendo sobre el lugar de uno: Percepciones sobre el estatus y el capital social en las comunidades docentes
PUBLICACIÓN	Revista Educational Policy 2020, Vol. 34(7) 955–991
PAIS:	EE.UU
NUMERO DE PÁGINAS	37
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo
UBICACIÓN	https://journals-sagepub-com.hemeroteca.lasalle.edu.co/doi/pdf/10.1177/0895904818802117
PALABRAS CLAVES	Comunidades docentes, aprendizaje entre pares, estatus social, redes sociales
2. Descripción	
<p>El documento da cuenta de un estudio exploratorio con 215 maestros de escuelas públicas urbanas en una ciudad de Estados Unidos que tiene como objetivo comprender cómo las percepciones de los profesores sobre su estatus social se relacionan con el capital social en términos de integración comunitaria y aprendizaje entre pares.</p> <p>Para ello se examinan las características de los profesores de la muestra, incluidas sus características de estatus, integración comunitaria y aprendizaje entre pares. Se señala que la integración en comunidades está asociada con el estatus social de los maestros, es decir, la clasificación percibida de su propia experiencia y la de sus colegas. Los profesores con alto estatus son más solicitados a diferencia de los de bajo estatus.</p>	

Los maestros que perciben su propio estatus de manera más favorable sobre cómo sus colegas los perciben, se asocian más con miembros de otras comunidades. Si estas prácticas son resultado de percepciones erróneas del docente a partir de su propia experiencia y de la de sus colegas, cuando no considera que cuenta con un buen estatus, entonces, se puede presentar una inconsistencia que limita el acceso a la instrucción e impide que adquiera nuevas habilidades.

3. Fuentes

Achinstein, B. (2002). *Community diversity and conflict among schoolteachers: The ties that blind*. New York, NY: Teachers College Press.

Anderson, C., John, O. P., Keltner, D., & Kring, A. M. (2001). Who attains social status? Effects of personality and physical attractiveness in social groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 116-132.

Anderson, C., Spataro, S. E., & Thomas-Hunt, M. (2005). Misperceiving your place: Humility and hubris in social hierarchies. In M. C. Thomas-Hunt (Ed.), *Research on managing groups and teams: Status and groups* (Vol. 7, pp. 69-92).

Bacharach, S. B., Bamberger, P., & Mundell, B. (1993). Status inconsistency in organizations: From social hierarchy to stress. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 21-36. Banilower, E. R., Smith, P. S., Weiss, I. R., Malzahn, K. A., Campbell, K. M., & Weis,

A. M. (2013). Report of the 2012 National Survey of Science and Mathematics Education. Horizon Research. Retrieved from Chapel Hill, NC: <http://www.horizon-research.com/2012nssme/research-products/reports/technical-report/>

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

Berger, J., Cohen, B., & Zelditch, M. (1972). Status characteristics and social interactions. *American Sociological Review*, 37, 241-255.

Blau, P. M. (1960). A theory of social integration. *American Journal of Sociology*, 65, 545-556. Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York, NY: Greenwood Press. Bridwell-Mitchell and Fried 987

Bridwell-Mitchell, E. N. (2016). Collaborative institutional agency: How peer learning in communities of practice enables and inhibits micro-institutional change. *Organization Studies*, 32, 161-192.

Bridwell-Mitchell, E. N., & Cooc, N. (2016). The ties that bind: How social capital is forged and forfeited in teacher communities. *Educational Researcher*, 45, 7-17.

Bridwell-Mitchell, E., & Sherer, D. G. (2017). Institutional complexity and policy implementation: How underlying logics drive teacher interpretations of reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(2), 223-247.

Bridwell-Mitchell, E. N. (2013). The rationalizing logics of public school reform: How cultural institutions matter for classroom instruction. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(2), 173-196.

Bridwell-Mitchell, E. N., & Cooc, N. (2016). The ties that bind: How social capital is forged and forfeited in teacher communities. *Educational Researcher*, 45(1), 7-17.

- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- Bryk, A., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Bunderson, J. S. (2003). Recognizing and utilizing expertise in work groups: A status characteristics perspective. *Administrative Science Quarterly*, 48, 557-591.
- Bunderson, J. S., & Reagans, R. E. (2011). Power, status, and learning in organizations. *Organization Science*, 22, 1182-1194.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 145-170.
- Coburn, C. E., Choi, L., & Mata, W. (2010). "I would go to her because her mind is math": Network formation in the context of a district-based mathematics reform. In A. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 33-50). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Coburn, C. E., & Russell, J. L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30, 203-235.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Dika, S. L., & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72, 31-60.
- Dunne, F., Nave, B., & Lewis, A. (2000). Critical friends: Teachers helping to improve student learning. *Phi Delta Kappa International Research Bulletin (CEDR)*, 28, 9-12 988 *Educational Policy* 34(7)
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Frank, K. A. (1995). Identifying cohesive subgroups. *Social Networks*, 17, 27-56.
- Frank, K. A. (1996). Mapping interactions within and between cohesive subgroups. *Social Networks*, 19, 93-119.
- Frank, K. A., & Yasumoto, J. Y. (1998). Linking action to social structure within a system: Social capital within and between subgroups. *American Journal of Sociology*, 104, 642-686.
- Gibbons, D. E. (2004). Friendship and advice networks in the context of changing professional values. *Administrative Science Quarterly*, 49, 238-262.
- Glynn, M. A., Lant, T., & Milliken, F. (1994). Mapping learning processes in organizations: A multilevel framework linking learning and organizing. In C. Stubbart, J. R. Meindl, & J. A. Porac (Eds.), *Advances in managerial cognition and organizational information processing* (Vol. 5, pp. 43-83). Greenwich, CT: JAI Press.
- Greenwood, R., & Hinings, C. R. (1993). Understanding strategic change: The contribution of archetypes. *Academy of Management Journal*, 36, 1052-1081.
- Harris, D. N., Ingle, W. K., & Rutledge, S. A. (2014). How teacher evaluation methods matter for accountability: A comparative analysis of teacher effectiveness ratings by

- principals and teacher value-added measures. *American Educational Research Journal*, 51, 73-112.
- Hartman, M. (1974). On the definition of status inconsistency. *American Journal of Sociology*, 8, 706-721.
- Hellner, John. (2008). The professional learning community: A fulcrum of change. *Kairaranga*, 9(1), 50-54.
- Hofman, R. H., & Dijkstra, B. J. (2010). Effective teacher professionalization in networks? *Teaching and Teacher Education*, 26, 1031-1040.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Lab.
- Hornung, C. A. (1977). Social status, status inconsistency and psychological stress. *American Sociological Review*, 42, 623-638.
- Inkpen, A. C., & Tsang, E. W. K. (2005). Social capital, networks, and knowledge transfer. *Academy of Management Review*, 30, 146-165. doi:10.5465/AMR.2005.15281445
- Jasso, G. (2001). Studying status: An integrated framework. *American Sociological Review*, 66, 96-124.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Knight, J. (2004). Instructional coaching (The University of Kansas Center for Research on Learning). *StrateNotes*, 13(3), 1-5.
- Kohler, F. W., Crilley, K. M., Shearer, D. D., & Good, G. (1997). Effects of peer coaching on teacher and student outcomes. *Journal of Educational Research*, 90, 240-250.
- Bridwell-Mitchell and Fried 989
- Kossinets, G. (2006). Effects of missing data in social networks. *Social Networks*, 28, 247-268.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1121-1134.
- Kruse, S., Louis, K. S., & Bryk, A. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. In K. S. Louis & S. Kruse (Eds.), *Professionalism and community: Perspective in reforming urban schools*. Newbury Park, CA: Corwin, 23-44.
- Leana, C. R., Frits K. Pil, (2006) Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 17(3), 353-366.
- Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 389-398.
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33, 757-798.
- Meyer, J. W., & Hammond, P. E. (1971). Forms of status inconsistency. *Social Forces*, 50, 91-101.
- Moore, A., & Ash, A. (2002, September). Developing reflective practice in beginning teachers: Helps, hindrances and the role of the critical o/other. Unpublished paper

- presented at the British Educational Research Association Annual Conference. Exeter, England. Retrieved from <https://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002531.htm>
- Moore, J. C. (1968). Status and influence in small group interactions. *Sociometry*, 31, 47-63.
- Moreland, R. L., & Levine, J. M. (2001). Socialization in organizations and work groups. In M. E. Turner (Ed.), *Groups at work: Theory and research* (pp. 69-112). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- National Center for Educational Achievement. (2009). *Core practices in math and science: An investigation of consistently higher performing school systems in five states*. Austin, TX: Author.
- Newmann, F., & Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators by the Center on Organization and Restructuring of Schools*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Neufeld, B., & Roper, D. (2003). *Coaching: A strategy for developing institutional capacity, promises and practicalities*. Washington, DC: Aspen Institute Program on Education.
- Oldmeadow, J. A., Platow, M. J., Foddy, M., & Anderson, D. (2003). Self-categorization, status, and social influence. *Social Psychology Quarterly*, 66, 138-152. *990 Educational Policy* 34(7)
- Phillips, D., & Zuckerman, E. (2001). Middle status conformity: Theoretical restatement and empirical demonstration in two markets. *American Journal of Sociology*, 107, 379-429.
- Plank, S. (2000). *Finding one's place: Teaching styles and peer relations in diverse classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.
- Podolny, J. M. (1993). A status-based model of market competition. *American Journal of Sociology*, 98, 829-872.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podaskoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88, 879-903.
- Rabe-Hesketh, S., & Skrondal, A. (2008). *Multilevel and longitudinal modeling using Stata* (2nd ed.). College Station, TX: Stata Press.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Reagans, R. (2010). Close encounters: Analyzing how social similarity and propinquity contribute to strong network connections. *Organization Science*, 22, 835-849.
- Reeves, P. M., Pun, W. H., & Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227-236.
- Ridgeway, C. L. (1987). Nonverbal behavior, dominance, and the basis of status in task groups. *American Sociological Review*, 52, 683-694.
- Ridgeway, C. L. (2014). Why status matters for inequality. *American Sociological Review*, 79, 1-16.
- Ridgeway, C. L., & Erickson, K. G. (2000). Creating and spreading status beliefs. *American Journal of Sociology*, 106, 579-615.
- Rockoff, J. E. (2008). Does mentoring reduce turnover and improve skills of new employees? Evidence from teachers in New York City. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w13868.pdf>

- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514.
- Sato, M., Wei, R. C., & Darling-Hammond, L. (2008). Improving teachers' assessment practices through professional development: The case of National Board Certification. *American Educational Research Journal*, 45, 669-700.
- Sokal, R. R., Oden, N. L., & Thomson, B. A. (1998). Local spatial autocorrelation in a biological model. *Geographical Analysis*, 30, 332-354.
- Spillane, J. P., & Kim, C. M. (2012). An exploratory analysis of formal school leaders' positioning in instructional advice and information networks in elementary schools. *American Journal of Education*, 119, 73-102.
- Spillane, J. P., Kim, C. M., & Frank, K. A. (2012). Instructional advice and information seeking behavior in elementary schools: Exploring tie formation as a building block in social capital development. *American Educational Research Journal*, 49(6), 1112-1145.
- Bridwell-Mitchell and Fried 991
- Spillane, J. P., Shirrell, M., & Sweet, T. M. (2017). The elephant in the schoolhouse: The role of propinquity in school staff interactions about teaching. *Sociology of Education*, 90, 149-171. doi:10.1177/0038040717696151
- Starnes, C. E., & Singleton, R. (1977). Objective and subjective status inconsistency: A search for empirical correspondence. *Sociological Quarterly*, 18, 253-266. doi:10.1111/j.1533-8525.1977.tb01411.x
- Sun, M., Loeb, S., & Grissom, J. (2017). Building teacher teams: Evidence of positive spillovers from more effective colleagues. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39, 104-125. doi:10.3102/0162373716665698
- Sun, M., Penuel, W. R., Frank, K. A., Gallagher, H. A., & Youngs, P. (2013). Shaping professional development to promote the diffusion of instructional expertise among teachers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35, 344-369.
- Tsui, A. S., Egan, T. D., & O'Reilly, C. A. (1992). Being different: Relational demography and organizational attachment. *Administrative Science Quarterly*, 37, 549-579. doi:10.2307/2393472
- Vandevoort, L. G., Amrein-Beardsley, A., and Berliner., D. C. (2004). National board-certified teachers and their students' achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 12(46).
- 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.
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Zhang, X. (2008). Status inconsistency revisited an improved statistical model. *European Sociological Review*, 24, 155-168.

4. Contenidos

El documento expone que existe evidencia de que la colaboración docente cambia las prácticas de instrucción de los maestros y aumenta el rendimiento de los estudiantes (Ronfeldt, Farmer, McQueen y Grissom, 2015). Las relaciones que sustentan el trabajo colaborativo se han asociado con cultura profesional, experimentación instruccional e

innovación (Bryk, Camburn, & Louis, 1999; Coburn y Russell, 2008; Vescio, Ross y Adams, 2008). El trabajo colaborativo de los profesores no siempre tiene resultados positivos.

En el estudio se examina si los beneficios se relacionan con la posición social en sus comunidades colegiales. Para ello se tienen en cuenta investigaciones de sociología, psicología social y comportamiento organizacional para argumentar que la integración de los maestros en las comunidades y sus capacidades para aprender de otros está asociada con su estatus social. El estatus es una atribución de posición social o ranking, que determina un honor, la estima o el valor del individuo en un grupo basado en características que están socialmente determinadas, valoradas culturalmente y dependen del contexto (Ridgeway y Erickson, 2000).

Las percepciones determinan quién ha tenido acceso a recursos y oportunidades, con quién se comparte la información, quién es más atendido y escuchado, y quién es visto como más legítimo para hacer contribuciones al grupo (Bacharach, Bamberger y Mundell, 1993; Berger, Cohen y Zelditch, 1972; Jasso, 2001; J. C. Moore, 1968; Ridgeway, 1987). Las percepciones de los profesores sobre su propio estatus social pueden influir en cómo los maestros construyen una comunidad y determinan quién en última instancia tiene acceso a los recursos comunitarios o al capital social (por ejemplo, Dika y Singh, 2002).

Se proponen tres preguntas de investigación: (1) ¿Cómo se asocia el estatus social con la integración de los maestros en las comunidades? (2) ¿Cómo son las diferencias entre las propias percepciones versus las percepciones de colegas sobre su estatus social asociado con la integración de los profesores en las comunidades? (3) ¿Cómo son las diferencias en la percepción de los profesores? ¿Está relacionado con las prácticas de instrucción de aprendizaje de los maestros y de sus compañeros?

Hay evidencia generalizada que la interacción y la colaboración del maestro tiene efectos positivos en la enseñanza, en los resultados de los estudiantes y la mejora general de la escuela. Investigaciones de Bryk y sus colegas (1999) demuestran que la comunidad profesional docente que se caracteriza por la colaboración y compartir normas se asocia con un clima de innovación y continuo aprendizaje entre profesores. Coburn (2001) demuestra que las interacciones de los profesores en las comunidades profesionales les ayudan a dar sentido a las reformas instruccionales y a su implementación. Ridgeway y Erickson (2000) describen el estatus social como un tipo de clasificación que todos los grupos sociales establecen internamente.

Los miembros de los grupos asignan estimarse entre ellos en función de lo valioso o no valioso que perciben cada uno miembro en comparación con otros miembros. El estudio propone 5 hipótesis:

1. Los profesores de alto nivel estarán mejor integrados a sus comunidades porque sus colegas los buscan con más frecuencia en comparación con aquellos de menor categoría.
2. Los profesores de alto nivel estarán mejor integrados con sus comunidades en el sentido de que buscan con mayor frecuencia a sus colegas, en comparación con los profesores de menor categoría.

3. Los profesores de alto nivel tendrán una mayor integración comunitaria en el sentido de que tienen más fronteras que abarcan lazos entre comunidades. 3b. Los docentes de bajo estatus tendrán una mayor integración entre comunidades en el sentido de que tienen más vínculos que traspasan fronteras entre comunidades.

4a. Hipótesis 4a (H4a): Los profesores con inconsistencias de estatus estarán menos integrados en sus comunidades en el sentido de que son menos buscados por sus colegas, en comparación con maestros de estatus consistente.

4b. Los profesores con inconsistencias de estatus estarán menos integrados en sus comunidades en el sentido de que son menos buscados por sus colegas, comparados con profesores de estatus consistente.

4c. Los profesores con inconsistencias de estatus tendrán mayor integración entre comunidades en el sentido de que tienen más vínculos que traspasan fronteras, en comparación con los maestros de estatus consistente. 5, Los profesores con inconsistencias de estatus tendrán menos niveles de aprendizaje entre pares en el sentido de que compartirán menos prácticas de instrucción en común con los miembros de su comunidad.

Los profesores tienen en promedio 42 años, han trabajado en sus escuelas durante 6,92 años. Existe una amplia variación en su experiencia. La mayoría son mujeres blancas y enseñan a los estudiantes desde pre-kindergarten hasta el sexto grado. En promedio, los juicios de los maestros sobre su fortaleza, competencia y talento como maestro tienden a ser más favorables que los juicios que sus colegas harían sobre ellos (por ejemplo, Anderson et al., 2005).

Las mujeres blancas y no blancas tienen un estatus similar. Los hombres no blancos tienden a tener un estatus más bajo que los hombres blancos. Esta diferencia puede resultar del sesgo de muestreo, ya que el número de hombres blancos y no blancos es pequeño. Los profesores que enseñan otros temas que no sean ELA o matemáticas tienden a tener un estatus más bajo. La diferencia parece presentarse principalmente por el nivel notablemente más bajo de la enseñanza con estudiantes en los grados PreK-2 y los grados 6 a 8 de los cuales hay menos.

Los análisis preliminares no mostraron un patrón obvio entre edad, años de experiencia y estatus. De acuerdo con los predictores demográficos de la integración comunitaria, los profesores que son buscados por sus colegas son aquellos que llevan más tiempo en la escuela, que enseñan ELA o matemáticas. Los maestros mayores son menos buscados. Los maestros en comunidades más cohesionadas son más buscados. Los maestros de Everyday Elementary, son más buscados que los maestros de la Primaria Strive, que es una escuela con menor desempeño y con presiones de responsabilidad más fuertes, a diferencia de la primera.

En la H1, se argumenta que los profesores de alto nivel serían más buscados por los miembros de la comunidad debido a un alto estatus. Se percibe que los profesores que tienen más cualidades valoradas por la comunidad como “fuerza”, “competencia” y “talento” como docente son más buscados. Los profesores de estatus bajo son menos buscados porque se percibe que tienen cualidades menos valoradas; lo mismo se aplicaría a los profesores de estatus inconsistente, al exponer la H4a. Los resultados del Modelo

indican que existe un fuerte apoyo para los efectos del estatus alto en la búsqueda y, por lo tanto, los maestros de estatus bajo son menos buscados.

5. Metodología

Los datos de este estudio exploratorio provienen de todos los maestros que trabajan en cuatro escuelas primarias públicas en una al noreste de los Estados Unidos. El pequeño número de escuelas significa que no constituyen un representante muestra de la población total de aproximadamente 700 escuelas primarias, lo cual es una limitación de este estudio en términos de su generalización.

Las escuelas en el estudio fueron seleccionados de una muestra estratificada que representa a organizaciones arquetipos nacionales de modo que sea posible hacer comparaciones observacionales entre escuelas de diferentes tipos (por ejemplo, Greenwood & Hinings, 1993). Debido a que el estudio incluye profesores de diferentes tipos de escuelas, podemos examinar y controlar cómo pueden variar el estado y las relaciones de los profesores en todas las escuelas.

Ciento veintitrés profesores en el estudio son de dos escuelas conocida como Endeavour Elementary y Strive Elementary. Estas escuelas estaban en el quintil de desempeño más bajo para su promedio de 5 años en todo el estado pruebas estandarizadas de competencia en artes del lenguaje inglés (ELA) de los estudiantes. Estas escuelas enfrentaron las mayores presiones de rendición de cuentas porque estaban sujeto a las presiones de reforma de las autoridades federales, estatales y municipales.

Cuarenta y nueve maestros en el estudio son de una escuela conocida como Paramount Elementary estaba en los estratos de las escuelas con el mejor desempeño. Los 53 maestros finales del estudio son de una cuarta escuela, Everyday Elemental. Esta escuela era de los estratos de escuelas en el desempeño medio. Los datos de este estudio provienen de una sola encuesta validada como parte de un estudio más amplio de métodos mixtos sobre la interacción y prácticas de instrucción (Bridwell-Mitchell & Sherer, 2017; Bridwell-Mitchell, 2013; Bridwell-Mitchell y Cooc, 2016).

La encuesta fue aplicada a todos los maestros en las cuatro escuelas entre 2005 y 2007. La tasa de respuesta a la encuesta osciló entre el 62,75% y el 86,00% en todas las escuelas. Se adoptó un enfoque de redes sociales para identificar las comunidades de maestros.

6. Conclusiones

Los datos de este estudio exploratorio provienen de todos los maestros que trabajan en cuatro escuelas primarias públicas en una ciudad al noreste de los Estados Unidos. El pequeño número de escuelas significa que no constituyen una muestra representativa de la población total, que corresponde aproximadamente a 700 escuelas primarias, lo cual es una limitación de este estudio en términos de su generalización.

Las escuelas en el estudio fueron seleccionados de una muestra estratificada que representa a organizaciones nacionales de modo que sea posible hacer comparaciones observacionales entre escuelas de diferentes tipos (por ejemplo, Greenwood & Hinings,

1993). Debido a que el estudio incluye profesores de diferentes tipos de escuelas, se puede examinar y controlar cómo pueden variar el estado y las relaciones de los profesores en todas las escuelas. Ciento veintitrés profesores en el estudio son de dos escuelas (Endeavour Elementary y Strive Elementary).

Estas escuelas estaban en el quintil de desempeño más bajo para su promedio de 5 años en todo el estado según pruebas estandarizadas de competencia en artes del lenguaje inglés (ELA) de los estudiantes. Estas escuelas enfrentaron las mayores presiones de rendición de cuentas porque estaban sujetas a las presiones de reforma de las autoridades federales, estatales y municipales. Cuarenta y nueve maestros en el estudio son de una escuela conocida como Paramount Elemental y se ubica en los estratos de las escuelas con el mejor desempeño.

Los 53 maestros restantes son de una cuarta escuela, Everyday Elemental. Esta escuela corresponde a los estratos de escuelas en el desempeño medio. Los análisis preliminares determinaron que un promedio del 18% de los maestros en los cuatro sitios dejó sus escuelas durante el período de estudio.

Esto es similar al nivel de deserción informado en otros estudios de escuelas en la misma ciudad y en el período de tiempo que se hizo el estudio (Rockoff, 2008). No hubo diferencias significativas a través de las escuelas en el número o características de los profesores que dejaron sus escuelas.

Fecha de elaboración	12/11/2020
-----------------------------	------------

1. Información General	
NÚMERO	5
AUTOR	Annika Lantz-Andersson, Mona Lundin, , Neil Selwyn
TÍTULO	Veinte años de comunidades docentes en línea: una revisión sistemática de los grupos de aprendizaje profesional formalmente organizados e informales
PUBLICACIÓN	Revista Teaching and Teacher Education 75 (2018) 302-315
PAÍS:	Suecia
NUMERO DE PÁGINAS	14
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo de Investigación
UBICACIÓN	https://www-sciencedirect-com.hemeroteca.lasalle.edu.co/science/article/pii/S0742051X18300908
PALABRAS CLAVES	No registra

2. Descripción

El artículo presenta una revisión sistemática de 52 estudios empíricos de organizaciones formalmente organizadas e informales. Se lleva a cabo en comunidades de profesores en línea desde principios de la década de 2000 hasta el 2018. Se centra en los aspectos tanto sociales como tecnológicos de la participación en línea. La revisión explora cómo los maestros se comunican. Las comunidades están determinadas por contextos de enseñanza más amplios.

La revisión muestra que las comunidades desarrolladas de manera formal e informal abordan diferentes necesidades entre los maestros y brindan apoyo. Comparten varias características comunes. De hecho, independientemente del tipo, las comunidades pueden ser un medio valioso para desarrollar prácticas profesionales solidarias y de apoyo. Se requieren más pruebas sobre los méritos específicos de colaboración de las interacciones en línea por parte de los profesores.

3. Fuentes

Al-Balushi, S., & Al-Abdali, N. (2015). Using a Moodle-based professional development program to train science teachers to teach for creativity and its effectiveness on their teaching practices. *Journal of Science Education and Technology*, 24(4), 461e475. <https://doi.org/10.1007/s10956-014-9530-8>.

Andrew, N., Ferguson, D., Wilkie, G., Corcoran, T., & Simpson, L. (2009). Developing professional identity in nursing academics: The role of communities of practice. *Nurse Education Today*, 29(6), 607e611. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.01.012>.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10e20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>.

Beach, P. (2017). Self-directed online learning: A theoretical model for understanding elementary teachers' online learning experiences. *Teaching and Teacher Education*, 61, 60e72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.007>.

Bergviken Rensfeldt, A., Hillman, & Selwyn, N. (2018). Teachers 'liking' their work? Exploring the realities of teacher Facebook groups. *British Educational Research Journal*, 44(2), 230e250. <https://doi.org/10.1002/berj.3325>.

Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research*, 10(2), 141e163. <https://doi.org/10.1177/004912418101000205>.

Booth, S. (2012). Cultivating knowledge sharing and trust in online communities for educators. *Journal of Educational Computing Research*, 47(1), 1e31. <https://doi.org/10.2190/EC.47.1.a>.

Britt, V. G., & Paulus, T. (2016). Beyond the four walls of my building: A case study of

#edchat as a community of practice. *American Journal of Distance Education*, 30(1), 48e59. <https://doi.org/10.1080/08923647.2016.1119609>.

Bromley, H. (1997). The social chicken and the technological egg: Educational computing and the technology/society divide. *Educational Theory*, 47(1), 51e65.

- Brown, R. (2007). New technologies mean new learning for teachers: Mailing participation and professional development. *New England Reading Association Journal*, 43(1), 44e49.
- Brown, R., & Munger, K. (2010). Learning together in cyberspace: Collaborative dialogue in a virtual network of educators. *Journal of Technology and Teacher Education*, 18(4), 541e571.
- Bucher, E., & Fieseler, C. (2017). The flow of digital labor. *New Media & Society*, 19(11), 1868e1886. <https://doi.org/10.1177/1461444816644566>.
- Carpenter, J. P., & Krutka, D. G. (2015). Engagement through microblogging: Educator professional development via Twitter. *Professional Development*
- Chen, Y., Chen, N. S., & Tsai, C. C. (2009). The use of online synchronous discussion for web-based professional development for teachers. *Computers & Education*, 53(4), 1155e1166. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.05.026>.
- Choi, D. S. Y., & Morrison, P. (2014). Learning to get it right: Understanding change processes in professional development for teachers of English learners. *Professional Development in Education*, 40(3), 416e435. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.806948>.
- Cranfield, J., & Yoong, P. (2009). Crossings: Embedding personal professional knowledge in a complex online community environment. *Online Information Review*, 33(2), 257e275. <https://doi.org/10.1108/14684520910951203>.
- Davis, T. (2013). Building and using a personal/professional learning network with social media. *Journal for Research in Business Education*, 55(1), 1e13.
- Davis, K. (2015). Teachers' perceptions of twitter for professional development. *Disability & Rehabilitation*, 37(17), 1551e1558. <https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1052576>.
- Denoyelles, A., & Raider-Roth, M. (2016). Being an 'agent provocateur': Utilising online spaces for teacher professional development in virtual simulation games. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(3), 337e353. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1049652>.
- Deryakulu, D., & Olkun, S. (2007). Analysis of computer teachers' online discussion forum messages about their occupational problems. *Educational Technology & Society*, 10(4), 131e142.
- Dewert, M. H., Babinski, L. M., & Jones, B. D. (2003). Safe passages: Providing online support to beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 311e320. <https://doi.org/10.1177/0022487103255008>.
- Dewi, F. (2016). Blended professional development for primary English language teachers: Design and evaluation. *Man in India*, 96(12), 4777e4800.
- Donelan, H. (2016). Social media for professional development and networking opportunities in academia. *Journal of Further and Higher Education*, 40(5), 706e729. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1014321>.
- Donnelly, R. (2010). Interaction analysis in a 'learning by doing' problem-based professional development context. *Computers and Education*, 55(3), 1357e1366. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.010>.

Duncan-Howell. (2010). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 324e340. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00953.x>.

Ebner, M., Lienhardt, C., Rohs, M., & Meyer, I. (2010). Microblogs in higher education e a chance to facilitate informal and process-oriented learning? *Computers & Education*, 55(1), 92e100. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.12.006>.

Evans, P. (2015). Open online spaces of professional learning: Context, personalisation and facilitation. *TechTrends*, 59(1), 31e36. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0817-7>.

Frantz, J. M., Bezuidenhout, J., Burch, V. C., Mthembu, S., Rowe, M., Tan, C., Van Wyk, J., & Van Heerden, B. (2015). The impact of a faculty development programme for health professions educators in sub-Saharan Africa: An archival study. *BMC Medical Education*, 15(28). <https://doi.org/10.1186/s12909-015-0320-7>.

Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York, NY: Routledge.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Goodyear, V. A., Casey, A., & Kirk, D. (2014). Tweet me, message me, like me: Using social media to facilitate pedagogical change within an emerging community of practice. *Sport, Education and Society*, 19(7), 927e943. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.858624>.

Gough, D. (2007). Weight of evidence: A framework for the appraisal of the quality and relevance of evidence. *Applied and Practice-based Research*, 22(2), 213e228. <https://doi.org/10.1080/02671520701296189>.

Greenhalgh, S., & Koehler, M. (2017). 28 days later: Twitter hashtags as “just in time” teacher professional development. *TechTrends*, 61(3), 246e252. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0142-4>.

Greenhow, C., & Askari, E. (2017). Learning and teaching with social network sites: A decade of research in education. *Education and Information Technologies*, 22(2), 623e645. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9446-9>.

Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6e30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>.

Gu, X., Zhang, B., Lin, X., & Song, X. (2009). Evaluating online solutions for experiential support of distance learning by teachers in China. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(2), 114e125. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00291.x>.

Harshman, J. R., & Augustine, T. A. (2013). Fostering global citizenship education for teachers through online research. *The Educational Forum*, 77(4), 450e463. <https://doi.org/10.1080/00131725.2013.822040>.

Hughes, K. (2014). ‘Work/place’ media. *Media, Culture & Society*, 36(5), 644e660. <https://doi.org/10.1177/0163443714532981>.

Jarosewich, T., Lenhart, L., Krosnick, L., Vargo, L., Vance, K., Salzman, J., & Roskos, K.

(2010). Say what? The quality of discussion board postings in online professional development. *New Horizons in Education*, 58(3), 118e132.

- Jones, W. M., & Dexter, S. (2014). How teachers learn: The roles of formal, informal, and independent learning. *Education Technology and Research Development*, 62(3), 367e384. <https://doi.org/10.1007/s11423-014-9337-6>.
- Kabilan, M. K., Adlina, W. F. W., & Embi, M. A. (2011). Online collaboration of English language teachers for meaningful professional development experiences. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(4), 94e115.
- Kale, U., Brush, T., Bryant, A., & Saye, J. (2011). Online communication patterns of teachers. *Journal of Interactive Learning Research*, 22(4), 491e522.
- Kale, U., Brush, T., & Saye, J. (2009). Assisting teachers' thinking and participation online. *Journal of Educational Computing Research*, 41(3), 287e317. <https://doi.org/10.2190/EC.41.3.c>.
- Kelly, N., & Antonio, A. (2016). Teacher peer support in social network sites. *Teaching and Teacher Education*, 56, 138e149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.007>.
- Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). Participatory learning through social media: How and why social studies educators use Twitter. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 16(1), 38e59.
- Krutka, D. G., Carpenter, J. P., & Trust, T. (2016). Elements of engagement: A model of teacher interactions via professional learning networks. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 32(4), 150e158. <https://doi.org/10.1080/21532974.2016.1206492>.
- Lantz-Andersson, A., Peterson, L., Hillman, T., Lundin, M., & Bergviken Rensfeldt, A. (2017). Sharing repertoires in a teacher professional Facebook group. *Learning Culture and Social Interaction*, 15, 44e55. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.07.001>.
- Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Translated by Catherine Porter. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. (2010). Making practice public: Teacher learning in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 61(1e2), 77e88. <https://doi.org/10.1177/0022487109347319>.
- Lock, J. (2006). A new image: Online communities to facilitate teacher professional development. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(4), 663e678.
- Loving, C. C., Schroeder, C., Kang, R., Shimek, C., & Herbert, B. (2007). Blogs: Enhancing links in a professional learning community of science and mathematics teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(3), 178e198.
- Lundin, M., Lantz-Andersson, A., & Hillman, T. (2017). Reshaping professional learning: teacher professional identity work in social media. *QWERTY Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 12(2), 12e29. <http://www.ckbg.org/qwerty/index.php/qwerty/issue/view/37>.
- Macia, M., & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 55, 291e307. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021>.
- Marklund, L. (2015). Preschool teachers' informal online professional development in relation to educational use of tablets in Swedish preschools. *Professional*

Development in Education, 41(2), 236e253.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2014.999380>.

Marwick, A. (2015). You may know me from YouTube: (Micro)-celebrity in social media. In P. Marshall, & S. Redmond (Eds.), *A companion to celebrity* (pp.333e340). West Sussex, UK: John Wiley.

Meyers, E., & Rust, F. (2003). *Taking action with teacher research*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Ming, T. S., Wah, L. K., Azman, H., Yean, T. L., & Sim, L. Y. (2010). Grappling with technology: A case of supporting malaysian smart school teachers' professional development. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(3), 400e416.

Noble, A., Mcquillan, P., & Littenberg-Tobias, J. (2016). A lifelong classroom: Social studies educators' engagement with professional learning networks on Twitter. *Journal of Technology and Teacher Education*, 24(2), 187e213.

OECD. (2014). TALIS [teaching and learning international survey] 2013 results. Paris, 2017 Paris, OECD. Retrieved November 2017 from <http://www.oecd.org/education/school/talis-2013-results.htm>.

Palmer, S., & Holt, D. (2010). Academic staff perceptions of the value of the elements of an online learning environment. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 42, 391e1398.

Penick Brock, T., Assemi, M., Corelli, R. L., El-Ibiary, S. Y., Kavookjian, J., Martin, B. A., & Suchanek Hudmon, K. (2014). A nontraditional faculty development initiative using a social media platform. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(5), 1e5. <https://doi.org/10.5688/ajpe785105>.

Petty, T. M., Heafner, T. L., Farinde, A., & Plaisance, M. (2015). Windows into teaching

and learning: Professional growth of classroom teachers in an online environment. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(3), 375e388.
<http://doi.org/10.1080/1475939X.2014.991422>.

Popp, J., & Goldman, S. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347e359. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.007>.

Preece, J., Nonnecke, B., & Andrews, D. (2004). The top five reasons for lurking: Improving community experiences for everyone. *Computers in Human Behavior*, 20(2), 201e223. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2003.10.015>.

Prestridge, S. (2009). Teachers' talk in professional development activity that supports change in their ICT pedagogical beliefs and practices. *Teacher Development*, 13(1), 43e55. <https://doi.org/10.1080/13664530902858493>.

Ranieri, M., Manca, S., & Fini, A. (2012). Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 754e769. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01356.x>.

Rehm, M., & Notten, A. (2016). Twitter as an informal learning space for teachers!? The role of social capital in twitter conversations among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 215e223. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.015>.

Robson, J. (2016). Engagement in structured social space. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 119e139. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1102743>.

Robson, J. (2018). Performance, structure and ideal identity. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 439e450. <https://doi.org/10.1111/bjet.12551>.

Romano, M. E. (2008). Online discussion as a potential professional development tool for first-year teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 17(1), 53e65. <https://doi.org/10.1080/14759390701847591>.

Rosenberg, J. M., Greenhalgh, S. P., Koehler, M. J., Hamilton, E. R., & Akcaoglu, M. (2016). An investigation of state educational Twitter hashtags (SETHs) as affinity spaces. *E-Learning and Digital Media*, 13(1e2), 24e44. <https://doi.org/10.1177/2042753016672351>.

Selwyn, N. (2000). Creating a 'connected' community? Teachers' use of an electronic discussion group. *Teachers College Record*, 102(4), 750e778.

Selwyn, N. (2012). Making sense of young people, education and digital technology: the role of sociological theory. *Oxford Review of Education*, 38(1), 81e96.

Smith, S. U., Hayes, S., & Shea, P. (2017). A critical review of the use of Wenger's Community of Practice (CoP) theoretical framework in online and blended learning research, 2000-2014. *Online Learning*, 21(1), 209e237. <https://doi.org/10.24059/olj.v21i1.963>.

Tour, E. (2017). Teachers' self-initiated professional learning through Personal Learning Networks. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2), 179e192. <http://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1196236>.

Trust, T. (2012). Professional learning networks designed for teacher learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(4), 133e138. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>.

Trust, T., & Horrocks, B. (2017). 'I never feel alone in my classroom': Teacher professional growth within a blended community of practice. *Professional Development in Education*, 43(4), 645e665. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1233507>.

Trust, T., & Horrocks, B. (2018). Six key elements identified in an active and thriving blended community of practice. *TechTrends*. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0265-x>.

Trust, T., Krutka, D., & Carpenter, J. (2016). 'Together we are better': Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15e34.

Tsiotakis, P., & Jimoyiannis, A. (2016). Critical factors towards analysing teachers' presence in on-line learning communities. *Internet and Higher Education*, 28, 45e58. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.09.002>.

Unwin, A. (2015). Developing new teacher inquiry and criticality: The role of online discussions. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), 1214e1222. <https://doi.org/10.1111/bjet.12194>.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47e59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>.

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(1), 80e91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>.

Visser, R. D., Evering, L. C., & Barrett, D. E. (2014). Twitter for teachers: The implications of Twitter as a self-directed professional development tool for K-12 teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(4), 396e413. <https://doi.org/10.1080/15391523.2014.925694>.

Vivian, R., Falkner, K., & Falkner, N. (2014). Addressing the challenges of a new digital technologies curriculum: MOOCs as a scalable solution for teacher professional development. *Research in Learning Technology*, 22, 1e19. <https://doi.org/10.3402/rlt.v22.24691>.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

van Waes, S., Moolenaar, N., Daly, A., Heldens, H., Donche, V., Van Petegem, P., & Van

den Bossche, P. (2016). The networked instructor: The quality of networks in different stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 59, 295e308.

Warren Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917e946. [http://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00052-5](http://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00052-5).

Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702e739. <https://doi.org/10.3102/0034654308330970>.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wenger, E., Trayner, B., & de Laat, M. (2011). Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework. Ruud de Moor Centrum. Retrieved March, 2017 from http://www.open.ou.nl/rslmlt/Wenger_Trayner_DeLaat_Value_creation.pdf.

Wesely, P. M. (2013). Investigating the community of practice of world language educators on Twitter. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 305e318. <https://doi.org/10.1177/0022487113489032>.

Wu, H., Gao, J., & Zhang, W. (2014). Chinese EFL teachers' social interaction and socio-cognitive presence in synchronous computer-mediated communication. *Language, Learning and Technology*, 18(3), 228e254. <http://hdl.handle.net/10125/44392>.

Zuidema, L. A. (2012). Making space for informal inquiry. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 132e146. <http://doi.org/10.1177/0022487111428326>.

4. Contenidos

Introducción: La interacción sostenida entre grupos de profesores es una forma clave de desarrollo profesional que proporciona cursos, observación de pares, seminarios y programas de maestría. El aprendizaje profesional efectivo es cada vez más reconocido por involucrar a los profesores en el intercambio de conocimientos y experiencia con otros, particularmente en formas de "participación en una red de profesores" (OCDE, 2014, p. 168).

Otro conjunto de factores clave se relacionan con la gobernanza y el liderazgo de tales comunidades. Esto incluye la importancia de la "dinámica de grupo", "liderazgo solidario

y compartido "y un "clima de apertura" (por ejemplo, Booth, 2012; Krutka, Carpenter, & Trust, 2016; Macia y García, 2016; Marklund, 2015; Ranieri, Manca y Fini, 2012; Trust & Horrocks, 2017, 2018; Vangrieken et al., 2017; Wesely, 2013). Todos estos aspectos clave se relacionan con lo que podría considerarse como "colegialidad" en términos de creación de comunidades donde los maestros aprenden unos de otros en formas colaborativas que los apoyan en su crecimiento profesional (Warren Little, 2002).

Aproximación conceptual y preguntas de investigación: No hay una forma estándar fija de "comunidad de profesores en línea" per se. La presencia masiva y el uso de comunidades y comunidades en línea por los docentes surgen de las acciones sociales y la organización social, como resultado de factores técnicos, sociales, culturales, económicos y políticos que dan forma a la enseñanza contemporánea. Las preguntas de investigación son: ¿Qué formas de comunidades en línea han estado involucradas los maestros en los últimos veinte años? ¿Cuáles son los aspectos técnicos y configuraciones sociales de estos sitios? ¿Cuál es la naturaleza de la participación de los maestros en tales comunidades? ¿Cuáles son las barreras y los facilitadores para participar en estas comunidades? ¿Cuáles son los resultados de la participación, es decir, qué obtuvieron los maestros de estas prácticas?

Resultados: Sobre la base tecnológica de las comunidades online, 18 de los 24 estudios en el corpus de las comunidades de profesores en línea organizadas prestaron poca o ninguna atención a la base tecnológica. Estos estudios tampoco mencionan las tecnologías que se utilizan en el grupo en línea, o bien ofrecieron descripciones no específicas como: "entorno de aprendizaje en línea ambiente con herramientas de discusión sincrónicas" (Chen, Chen y Tsai, 2009), "entorno de aprendizaje en línea" (Palmer & Holt, 2010), "entorno de discusión de online" (Unwin, 2015). Independientemente de la tecnología utilizada, muchos estudios describieron a estos profesionales en línea organizados en comunidades de desarrollo que combinan con reuniones cara a cara.

Cinco de los estudios describieron explícitamente el intercambio de profesores de prácticas como superficiales y que implican poco intercambio crítico (AlBalushi y Al-Abdali, 2015; Chen y col., 2009; Frantz et al., 2015; Jarosewich y col., 2010; Prestridge, 2009). Cuatro de los estudios revisados describieron el grupo como un apoyo sentido de construcción de relaciones y colegialidad. (Cranefield & Yoong, 2009). Jarosewich et al. (2010) argumentaron que dicho diálogo principalmente tomó la forma de estímulo general sin abordar problemas específicos.

Choi y Morrison (2014) encontraron que las discusiones en línea asincrónicas son profundamente reflexivas donde se encuentran una amplia gama de voces en conjunto. Sobre las comunidades informales en línea: Tres cuartas partes de los estudios fueron respaldados por perspectivas basadas en la participación: diez estudios utilizaron comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1999), dos utilizaron el concepto de espacios de afinidad (Gee, 2004), siete describieron la base de manera más general en términos de teoría sociocultural (Vygotsky, 1978), y dos se basaron en el trabajo de Latour (1993) sobre la teoría de la red de actores.

Sobre la base tecnológica, la mayoría de los estudios del corpus se centraron en las redes sociales, en particular Twitter (10 estudios) y Facebook (5 estudios). Seis estudios

señalaron plataformas que fueron diseñadas específicamente con el propósito de apoyar la interacción informal de los profesores. Estos fueron de diversas formas descritas como plataformas de comunidad docente (Tsiotakis & Jimoyiannis, 2016; Wu, Gao y Zhang, 2014), grupos de discusión en línea y anillos de correo (Brown y Munger, 2010; Brown, 2007), un foro de discusión informal basado en LMS (Deryakulu & Olkun, 2007) y una "liga de fútbol de fantasía" basada en Yahoo que se utiliza para desarrollar estrategias de trabajo en equipo colegiado (Penick Brock et al., 2014).

A menudo los profesores estaban interesados en información relacionada con la tecnología usada en las escuelas (cf. Marklund, 2015). Se describió la participación como una forma de encontrar información relevante y estar al tanto de investigaciones y mejores prácticas (Krutka y Carpenter, 2016; Krutka et al., 2016). Discusión: La participación de los docentes en la comunicación de aprendizaje profesional en línea sigue siendo un área en constante crecimiento. Incluye tanto comunidades organizadas formalmente como comunidades desarrolladas informalmente. La revisión hace posible una expansión de la comprensión de las características de la participación de los profesores.

La configuración social del uso de la tecnología, se centra en cómo estas comunidades en línea (independientemente de su naturaleza) están conformadas por contextos de enseñanza económicos, políticos, culturales y sociales más amplios, la naturaleza cambiante del trabajo de los profesores en estos últimos 20 años.

La revisión refleja la notable distinción entre dos tipos de comunidad en línea y cada enfoque aparentemente aborda las diferentes necesidades de los profesores y apoya diferentes resultados. En las comunidades informales predominan los enfoques participativos, mientras las formales desarrollan gran variedad de marcos teóricos. Las técnicas de análisis de redes y observaciones de los participantes en línea son más comunes en los comités de profesores en línea desarrollados informalmente, mientras que las entrevistas son más comunes en las comunidades de profesores en línea organizadas.

En las formales, las comunidades de profesores parecen estar alojadas en plataformas institucionales y aplicaciones (como LMS) y, a menudo, se proporcionan como parte de un arreglo "combinado" con formas más tradicionales de reuniones de cara a cara. Si bien se están informando sobre cantidades de aprendizaje profesional en línea esto no parece verse reflejado en la diversidad de temas. De hecho, la literatura dio una sensación del predominio continuo del desarrollo relacionado con la tecnología-enseñanza basada en otros temas de tecnología educativa.

Otro problema recurrente fue la sensación de que las comunidades en línea estaban apoyando de manera diferente, aunque no necesariamente con mejores formas de práctica de aprendizaje profesional. En las comunidades organizadas formalmente, las prácticas de intercambio se describieron en la mitad de los estudios. Éstas eran caracterizadas como el intercambio de conocimientos, experiencias personales y soluciones a problemas declarados. En el desarrollado de comunidades informales, las prácticas de intercambio se describieron en el 70 por ciento de los estudios, pero principalmente implicó el intercambio de nuevas ideas o aplicaciones.

Esto se ejemplificó como un medio de filtrar grandes cantidades de información potencialmente útil y basándose en la "Mente colectiva" de los colegas. El proceso expansivo para los participantes se ve atenuado porque estas comunidades eran a menudo sitios de intercambio de información "superficiales". Aparte de compartir prácticas, tanto los organizados formalmente como los informales muestran la importancia del apoyo emocional que estimula reflexiones sobre las prácticas emocionales y como un sentido de pertenencia no jerárquico, entre amigos, con niveles de confianza.

Se encuentra que la falta de tiempo, de habilidades, impide navegar más y hacer uso de sus recursos. Los participantes pueden mostrarse como pasivos pero la participación invisible puede ser un paso previo para publicar y comentar. Hay una minoría de creadores/comentaristas y una mayoría de espectadores que refleja la dinámica de otros escenarios. Se destacan las discusiones que se dan sobre aspectos pedagógicos o metodológicos, con una orientación predominantemente social, lo cual resulta alentador. También se señala la falta de criticidad y el buscar puntos en común que generen consenso.

5. Metodología

Consiste en una revisión sistemática de la investigación realizada de acuerdo con la secuencia sugerida por Gough (2007, pp. 218e219): (1) Establecer preguntas y protocolos de revisión; (2) Definir los estudios que se incluirán o excluirán; (3) articular la estrategia de búsqueda y elegir fuentes de información; (4) Cribado de los estudios basados en criterios de inclusión / exclusión y contar con más estudios relevantes por derivación en cadena. Método de muestreo: (5) Mapeo de los resultados de la estrategia de búsqueda; (6) Extraer datos descriptivos relevantes de los estudios incluidos; (7) Evaluar la calidad metodológica de los estudios incluidos; (8) Sintetizar - ya sea agregando o interpretando las contribuciones de los estudios incluidos; (9) Comunicar y discutir la síntesis.

Con las preguntas de revisión y los protocolos definidos, se realizó una búsqueda de literatura sobre aprendizaje profesional en línea para profesores en dos bases de datos: (i) Scopus; y (ii) la Educación combinada Centro de información de recursos de investigación y educación (ERIC) bases de datos (EBSCO). El alcance territorial del corpus de estudio de las comunidades informales resultó en 14 estudios de EE. UU., seis de Europa, cinco del Reino Unido, dos de Australia y uno de Asia. El corpus de 24 estudios sobre comunidades en línea de profesores organizadas formalmente a lo largo de los años resultó en ocho estudios de Estados Unidos, cinco de Europa, cuatro de Australia / Nueva Zelanda, cuatro de Asia, dos de África y un estudio que involucra varios países.

6. Conclusiones

La revisión de 52 estudios de comunidades de profesores desarrolladas en línea formal e informalmente presenta una diversidad de propósitos y necesidades por suplir. A pesar de las diferencias de objetivos y enfoques, continúa creciendo la interacción en línea. Refleja entre los profesores un sentido más significativo del beneficio de estas actividades profesionales (cf. Kelly y Antonio, 2016). Incluso si las interacciones de las comunidades son dispares también hay algunas características compartidas a las que vale la pena volver. La primera es el tono profesional conservado con el que se mantienen interacciones en el marco de cuestiones relacionadas con el trabajo docente.

Esto es quizás lo más inesperado en términos de desarrollo informal en línea de las comunidades docentes, y vale la pena señalar en respuesta a estudios que sugieren una naturaleza inherentemente social de las interacciones en línea. Otra característica común son las normas que tienden a establecerse junto con el fuerte liderazgo de las comunidades conducidas por un moderador y participantes clave. Las normas y el papel de los participantes es clave y tal vez sea de esperar en comunidades de docentes en línea formalmente organizadas pero en las comunidades informales de profesores en línea donde el énfasis está en la colegialidad.

Esto podría verse como un impedimento y ciertamente necesita ser estudiado más a fondo. Además, implica que un núcleo de docentes que inevitablemente también se convierten en agentes a la hora de decidir sobre los contenidos y procesos, que a su vez tiene consecuencias sobre el tipo de desarrollo profesional que es posible realizar. Estas opciones pueden alinearse o no con las metas gubernamentales de aprendizaje (Jones & Dexter, 2014).

La revisión también destaca la necesidad de una investigación continua sobre qué medios de colaboración y colegialidad se presentan en grandes comunidades en línea para una profesión docente que tradicionalmente ha sido más bien autodirigida y / o desarrollada en entornos de "puertas cerradas" (Lieberman y Pointer Mace, 2010; Meyers y Rust, 2003). Lo cual plantea preguntas sobre si los profesores están realmente trabajando entre sí, en la medida en que en línea los entornos fomentan un sentido de competencia entre los participantes o el deseo de trabajar principalmente para el beneficio mutuo de la comunidad o de mejorar el propio estatus y reputación individual. Es evidente que existe una serie de preguntas que los investigadores necesitan abordar sobre si la posibilidad de colaboración de los profesores en línea en el aprendizaje debe realizarse plenamente.

Fecha de elaboración	11/11/2020
-----------------------------	------------

1. Información General	
NÚMERO	6
AUTOR	Katrien Vangrieken, , Chloe Meredith, Tlalit Packer, Eva Kyndt
TÍTULO	Las comunidades docentes como contexto para el desarrollo profesional: una revisión sistemática
PUBLICACIÓN	Revista Teaching and Teacher Education 61 (2017) 47-59
PAÍS:	Bélgica
NUMERO DE PÁGINAS	13
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo de Investigación

UBICACIÓN	University of Leuven, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Belgium
N. DE ACCESO	www.elsevier.com/locate/tate http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001
PALABRAS CLAVES	Comunidades de aprendizaje profesional, Comunidades de Practica, Comunidades de profesores

2. Descripción

Este estudio proporciona una revisión sistemática de la investigación empírica sobre comunidades de profesores (CP). Basado en una selección predefinida de los criterios, se analizaron 40 estudios utilizando un método narrativo. Se identificaron tres tipos diferentes de CP: formales, orientadas a los miembros con una agenda preestablecida y CP formativos.

Los resultados muestran que las partes interesadas (gobiernos, directores de escuela, maestros) están involucradas en diferentes perspectivas y grados de participación (distinguiendo entre CP realizadas de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo) e impacto. Finalmente, se informan varias condiciones para el éxito: liderazgo solidario, dinámica de grupo y composición, confianza y respeto.

3. Fuentes

*Akerson, V. L., Cullen, T. A., & Hanson, D. L. (2009). Fostering a community of practice through a professional development program to improve elementary teachers' views of nature of science and teaching practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 46, 1090e1113. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.20303>.

*Attard, K. (2012). Public reflection within learning communities: An incessant type of professional development. *European Journal of Teacher Education*, 35, 199e211. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2011.643397>.

*Aubusson, P., Steele, F., Dinham, S., & Brady, L. (2007). Action learning in teacher learning community formation: Informative or transformative? *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 11, 133e148. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530701414746>.

Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F., & Kyndt, E. (2015). Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. *Teaching and Teacher Education*, 47, 151e161. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.011>.

Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654315627864>. Advance online publication.

Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. London, UK: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills. Research Report Number 637.

*Boone, S. C. (2010). Professional learning communities' impact: A case study investigating teachers' perceptions and professional learning satisfaction at one urban middle

school (doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3419559).

*Brodie, K. (2014). Learning about learner errors in professional learning communities. *Educational Studies in Mathematics*, 85, 221e239. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-013-9507-1>.

Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., & Simons, R. J. (2011). Community development in the school workplace. *International Journal of Educational Management*, 26, 403e418. <http://dx.doi.org/10.1108/09513541211227809>.

Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., & Simons, R. J. (2012). Fostering teacher community development: A review of design principles and a case study of an innovative interdisciplinary team. *Learning Environments Research*, 15, 319e344. <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-012-9119-1>.

*Chou, C. H. (2011). Teachers' professional development: Investigating teachers' learning to do action research in a professional learning community. *Asia-Pacific Education Researcher*, 20, 421e437. Retrieved from <http://ejournals.ph>.

*Cieslak, M. J. (2011). The impact on student achievement of an elementary school teaching staff's maturity level as a professional learning community, according to Hord's five dimensional conceptual framework: A mixed-methods study (doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3449137).

Clokey-Till, M., Cryns, T., & Johnston, M. (2001). Teachers learning together in forming a learning community. In B. Rogoff, C. Goodman Turkkanis, & L. Bartlett (Eds.), *Learning together: Children and adults in school community* (pp. 199e208). New York, NY: Oxford University Press.

*D'Ardenne, C., Barnes, D. G., Hightower, E. S., Lamason, P. R., Mason, M., Patterson, P. C., et al. (2013). PLCs in action: Innovative teaching for struggling grade 3-5 readers. *Reading Teacher*, 67, 143e151. <http://dx.doi.org/10.1002/TRTR.1180>.

De Rijdt, C., Stes, A., van der Vleuten, C., & Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research Review. *Educational Research Review*, 8, 48e74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.007>.

De Vries, S., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relations with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, 78e89. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.006>.

DuFour, R. (2004). What is a 'professional learning community'? *Educational Leadership*, 61(8), 6e11.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IL: Solution Tree.

DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IL: Solution Tree.

DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington, IL: National Educational Service.

*Elster, D. (2009). Biology in context: Teachers' professional development in learning communities. *Journal of Biological Education*, 43, 53e61. <http://dx.doi.org/10.1080/00219266.2009.9656152>.

*Gallagher, T., Griffin, S., Parker, D. C., Kitchen, J., & Figg, C. (2011). Establishing and

sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice: Pre-tenure teacher educators developing professionally. *Teaching and Teacher Education*, 27, 880e890. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.02.003>.

*Gerhard, J. H. (2010). A study of professional learning communities in international schools in Bangkok, Thailand (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://conservancy.umn.edu/>.

*Graham, P. (2007). Improving teacher effectiveness through structured collaboration: A case study of a professional learning community. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 31, 1e17. Retrieved from <http://eric.ed.gov>.

*Griffith, L. (2009). Professional learning communities: Teachers working collaboratively for continuous improvement (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Central (UMI No. 3379815).

Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2000). What makes teacher community different from a gathering of teachers? In C. F. T. S. O. T. A. Policy (Ed.), *Center for the study of teaching and policy*. Washington, DC: University of Washington (An occasional paper).

*Hardin, J. (2010). A study of social cognitive theory: The relationship between professional learning communities and collective teacher efficacy in international school settings (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Central. (UMI No.864943779).

*Hindin, A., Morocco, C. C., Mott, E. A., & Aguilar, C. A. (2007). More than just a group: Teacher collaboration and learning in the workplace. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 349e376. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600701391911>.

Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. M. (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York, NY: Teachers College.

Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

*Ikhwan, S. N. (2011). A qualitative ethnographic study of how teachers who participate in professional learning communities construct knowledge (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3451133).

*Jones, M. G., Gardner, G. E., Robertson, L., & Robert, S. (2013). Science professional learning communities: Beyond a singular view of teacher professional development. *International Journal of Science Education*, 35, 1756e1774. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2013.791957>.

*Keung, C. C. (2009). Cultivating communities of practice via learning study for enhancing teacher learning. *Kedi Journal of Educational Policy*, 6, 81e104. Retrieved from <http://eng.kedi.re.kr>.

*Kiburz, T. W. (2011). Perceptions of educators in selected Nebraska schools districts regarding the impact of professional learning communities in their schools (Doctoral dissertation, University of Nebraska-Lincoln). Retrieved from <http://digitalcommons.unl.edu/>.

*Lakshmanan, A., Heath, B. P., Perlmutter, A., & Elder, M. (2011). The impact of science content and professional learning communities on science teaching efficacy and standards-based instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 48, 534e551. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.20404>.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Leite, L. (2006). Prospective physical sciences teachers' willingness to engage in learning communities. *European Journal of Teacher Education*, 29, 3e22. <http://dx.doi.org/10.1080/02619760500478589>.
- Leonard, L. (2002). Schools as professional communities: Addressing the collaborative challenge. *International Electronic Journal For Leadership in Learning*, 6(17). Retrieved from <http://iejll.journalhosting.ucalgary.ca>.
- Leonard, P., & Leonard, L. (2001). The collaborative prescription: Remedy or reverie? *International Journal of Leadership Education*, 4, 389e399. <http://dx.doi.org/10.1080/13603120110078016>.
- Li, L. C., Grimshaw, J. M., Nielsen, C., Judd, M., Coyte, P. C., & Graham, I. D. (2009). Use of communities of practice in business and health care sectors: A systematic review. *Implementation Science*, 4, 27e36. <http://dx.doi.org/10.1186/1748-5908-4-27>.
- Little, J. W. (1999). Organizing schools for teacher learning. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 233e262). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement e A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 121e148. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>.
- *Long, S. (2009). *Professional learning communities: A case study of the implementation of PLCs at an elementary school based on huffman and Hipp's five dimensions and critical attributes* (doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3419060).
- Lumpe, A. T. (2007). Research-based professional development: Teachers engaged in professional learning communities. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 125e128. <http://dx.doi.org/10.1007/s10972-006-9018-3>.
- McLaughlin, M. W. (1993). What matters most in teachers' workplace context. In J. Little, & M. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts* (pp. 79e203). New York, NY: Teachers College Press.
- *Mehli, H., & Bungum, B. (2013). A space for learning: How teachers benefit from participating in a professional community of space technology. *Research in Science & Technological Education*, 31, 31e48. <http://dx.doi.org/10.1080/02635143.2012.761604>.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 145e164. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600601152496>.
- *Nelson, T. H. (2009). Teachers' collaborative inquiry and professional growth: Should we be optimistic? *Science Education*, 93, 548e580. <http://dx.doi.org/10.1002/sce.20302>.
- Newmann, F. M. (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- *Nishino, T. (2012). Multi-membership in communities of practice: An EFL teacher's professional development. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 16, 21e42. Retrieved from <http://eric.ed.gov>.
- *Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54, 54e77. Retrieved from <http://eric.ed.gov>.

- *Parker, M., Patton, K., & Tannehill, D. (2012). Mapping the landscape of communities of practice as professional development in Irish physical education. *Irish Educational Studies*, 31, 311e327. <http://dx.doi.org/10.1080/0323315.2012.710067>.
- *Pella, S. (2011). A situative perspective on developing writing pedagogy in a teacher professional learning community. *Teacher Education Quarterly*, 38, 107e125. Retrieved from <http://eric.ed.gov>.
- *Rahman, S. M. H. (2011). Influence of professional learning community (PLC) on secondary science teachers' culture of professional practice: The case of Bangladesh. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 12, 1e22. Retrieved from https://www.ied.edu.hk/apfslt/v12_issue1/rahman2/.
- *Sargent, T. C., & Hannum, E. (2009). Doing more with less: Teacher professional learning communities in resource-constrained primary schools in rural China. *Journal of Teacher Education*, 60, 258e276. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487109337279>.
- Schechter, C. (2002). Deliberation: The communal negotiation of meaning in schools. *Planning and Changing*, 33, 155e170.
- *Schechter, C. (2010). Learning from success as leverage for a professional learning community: Exploring an alternative perspective of school improvement process. *Teachers College Record*, 112, 180e224. Retrieved from <http://tcrecord.org>.
- *Schechter, C. (2012). The professional learning community as perceived by Israeli school superintendents, principals and teachers. *International Review of Education*, 58, 717e734. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-012-9327-z>.
- Senge, P. M. (1990). *Schools that learn*. New York, NY: Currency/Doubleday.
- *Shank, M. J. (2006). Teacher storytelling: A means for creating and learning within a collaborative space. *Teaching and Teacher Education*, 22, 711e721. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.002>.
- Shen, J., Zhen, J., & Poppink, S. (2007). Open lessons: A practice to develop a learning community for teachers. *Educational Horizons*, 85, 181e191. Retrieved from <http://eric.ed.gov>.
- Sizer, T. R. (1992). *Horace's school*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- *Snow-Geron, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDSn teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 21, 241e256. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.008>.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>.
- Supovitz, J. A., & Christman, J. B. (2005). Small learning communities that actually learn: Lessons for school leaders. *Phi Delta Kappan*, 86, 649e651. <http://dx.doi.org/10.1177/003172170508600905>.
- *Sutor, J. (2011). *Inquiry and change: The cases of three mathematics teachers in professional learning communities* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3425773).
- *Thessin, R. A. (2010). *A qualitative study of teachers' work in professional learning communities in a small urban district* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3446323).
- *Vause, L. P. (2009). *Content and context: Professional learning communities in mathematics* (Doctoral dissertation, University of Toronto, Canada). Retrieved from:

https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/19136/1/Vause_Lyn_P_200911_Ed.D_thesis.pdf.

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, 80e91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>.

*Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Ham€ al € € ainen, S., & Poikonen, P. (2009). Professional learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland. *Oxford Review of Education*, 35, 405e422. <http://dx.doi.org/10.1080/03054980902935008>.

*Wells, C., & Feun, L. (2007). Implementation of learning community principles: A study of six high schools. *NASSP Bulletin*, 91, 141e160. <http://dx.doi.org/10.1177/0192636507302085>.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.

Wenger, E., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, (JanuaryeFebruary). Retrieved from <https://hbr.org/2000/01/communities-of-practice-the-organizational-frontier/ar/1>.

Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 756e782). Lanham, MD: Rowman: Reston, VA: Association of Teacher Educators.

*Wong, J. L. N. (2010a). Searching for good practice in teaching: A comparison of two subject-based professional learning communities in a secondary school in Shanghai. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40, 623e639. <http://dx.doi.org/10.1080/03057920903553308>.

*Wong, J. L. N. (2010b). What makes a professional learning community possible? A case study of a mathematics department in a junior secondary school of China. *Asia Pacific Education Review*, 11, 131e139. <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-010-9080-6>.

*Wynn, S. R., Wilson Carboni, L., & Patal, E. A. (2007). Beginning teachers' perceptions of mentoring, climate, and leadership: Promoting retention through a learning communities perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 209e229. <http://dx.doi.org/10.1080/15700760701263790>.

4. Contenidos

Introducción: Dado el importante papel que pueden desempeñar las comunidades de profesores en el desarrollo de los profesores, la revisión sistemática actual se centra en este tema. Se utiliza el concepto de comunidades de diferentes formas para describir sus diferentes tipos. Esta revisión investiga qué tipos diferentes han sido empíricamente distinguidos, y cuáles son sus características específicas.

En segundo lugar, debido a que diferentes partes interesadas están involucradas en las operaciones de cooperación técnica, la revisión tiene como objetivo investigar su papel. Finalmente, las circunstancias bajo las cuales estas comunidades se consideran exitosas se examinan con el fin de proporcionar un marco para apoyar el funcionamiento de las comunidades de profesores.

Antecedentes teóricos: Durante los últimos 15 años, la investigación sobre el desarrollo profesional docente ha mostrado un crecimiento significativo en el número de estudios sobre comunidades de profesores. Se utilizan varios términos para comunidades de profesores, a menudo sin especificar el correspondiente modelo teórico subyacente. En general, los estudios tienden a referirse a uno de dos marcos teóricos dominantes: comunidades de aprendizaje profesional y comunidades de práctica.

Las comunidades de aprendizaje profesional es un constructo propuesto por DuFour y Eaker (1998) e implica estar vinculado por intereses comunes de trabajo, en el sentido de que los maestros se unan para fines de desarrollo profesional. Desde hace tres décadas comenzaron a ser cada vez más populares (Barth, 1990; Sizer, 1992). Entre los profesores empezó un trabajo colaborativo sobre prácticas efectivas en el aula. Las comunidades de aprendizaje profesional se reconocieron como la respuesta al aislamiento de los maestros y con medios efectivos para realizar la toma de decisiones en colaboración, al aumentar la satisfacción del maestro y estimular el rendimiento de los estudiantes (DuFour y Eaker, 1998).

Características: Hord (1997) y Hord y Sommers (2008) argumentan que una comunidad de aprendizaje profesional es un equipo de personal de la escuela, que trabaja de forma colaborativa y colegiada para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Se origina a partir de la teoría de la organización del aprendizaje Bolam, McMahon, Stoll, Thomas y Wallace (2005) describen una comunidad de aprendizaje profesoral como una “comunidad con la capacidad de promover y sostener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito colectivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes” (p. 145).

Hord (1997) y Hord y Sommers (2008) enumeran cinco características definitorias de las Comunidades de aprendizaje profesoral que parecen ser los más destacados en la literatura: (a) Liderazgo solidario y compartido. (b) Valores, visión y objetivos compartidos. (c) Aprendizaje y aplicación colectivos. (d) Práctica individual compartida. (e) Condiciones de apoyo (tanto físicas como humanas). (e) Condiciones de apoyo (tanto físicas como humanas).

Comunidades de profesores (CP): El marco se basa en la teoría del aprendizaje social o situado y fue propuesta originalmente por Lave & Wenger, 1991. Se puede definir como un grupo de personas que comparten una inquietud, un conjunto de problemas o una pasión por un tema, y quién profundizar su conocimiento y experiencia en esta área interactuando de forma continua”(Wenger, McDermott y Snyder, 2002, p. 4).

Características: Wenger (1998) sugiere que una CP eficaz se basa en tres principios fundamentales: compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido. Suelen tener los mismos objetivos, estrategias y conceptos en relación con el aprendizaje profesoral.

Las preguntas de investigación de este estudio son: (1) Qué tipos de CP existen y en qué formas se crean y mantienen? (2) ¿Cuáles son los diferentes roles de las partes interesadas en el transcurso de una CP? (3) ¿En qué circunstancias una CP logra sus objetivos? Resultados: todos los estudios consideran que las comunidades de profesores son entornos muy valiosos para el desarrollo profesional continuo de los maestros (por ejemplo, Graham, 2007; Hindin y col., 2007; Mehli y Bungum, 2013; Wong, 2010a; Wynn, Wilson Carboni y Patall, 2007).

Las comunidades de profesores se consideran una efectiva herramienta para realizar verdaderos cambios en la práctica docente, partiendo de la los propios maestros (D'Ardenne et al., 2013; Jones, Gardner, Robertson y Robert, 2013; Long, 2009). Existen muchas formas diferentes de comunidades de profesores y operan en condiciones diferentes con resultados diferentes. A partir del análisis de los estudios seleccionados, la clasificación sería: (a) formal, (b) comunidades de profesores orientados a los miembros con una agenda preestablecida, y (c) CT formativos.

Funcionarios gubernamentales, formuladores de políticas, ministerios de educación, superintendentes, directores de escuela y maestros están interesados en las comunidades de profesores. El constructo comunitario puede tener diferentes interpretaciones y ser parte de agendas potencialmente conflictivas (Webb et al., 2009). Los directores a menudo tienen puntos de vista específicos sobre cómo debería funcionar su escuela (Owen, 2014). Los intereses del gobierno buscan implementar ciertos contenidos o técnicas de enseñanza a través de las comunidades de profesores que pueden derivar de una agenda política o sobre puntos de vista nacionales que podrían interferir con los directores (Schechter, 2010).

Los profesores pueden tener sus propios objetivos distintos que se centran en su propia visión de la enseñanza y necesidades prácticas, que podrían diferir sustancialmente de las de otras partes interesadas (Attard, 2012). Los maestros son en su mayoría reducidos a ejecutores de ideales prescritos de arriba hacia abajo cuando se trata de logros nacionales y los directores poco tienen que ver porque son financiados y organizados por factores externos a la institución.

Los más interesados son los docentes, la comunidad se enfoca en su empoderamiento y aprendizaje, de acuerdo con sus propias preocupaciones. La financiación y apoyo desde arriba es vital pero también el empoderamiento del docente para trabajar en su comunidad. El apoyo y respeto gubernamentales se perciben como cruciales para lograr los objetivos de las comunidades de profesores.

Discusión: Los estudios aplican una variedad de denominaciones con el objetivo de explicar la misma actividad o utilizar los mismos conceptos para explicar diferentes tipos de actividades de desarrollo profesional docente (Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis y Simons, 2011; Westheimer, 2008). Esta proliferación de terminología, a menudo sin una definición clara del marco teórico, deja poco claro si los resultados de diferentes estudios se pueden comparar directamente o si se están investigando diferentes cosas. Además de

la confusión terminológica y conceptual, el constructo comunitario muestra diferentes relaciones con otras estructuras.

La relación entre comunidades y el desarrollo profesional se puede interpretar de dos formas diferentes. Por un lado, las oportunidades de desarrollo profesional resultan del contexto de una comunidad. El desarrollo profesional docente puede funcionar como una herramienta para desarrollar una comunidad de estudiantes (por ejemplo, Akerson y col., 2009; Keung, 2009). Por otro lado, el término comunidad a veces parece usarse en referencia a una cultura de aprender y trabajar juntos, en lugar de apuntar a un grupo fijo y delineado de profesores que colaboran. A veces sirve como metáfora de una cultura escolar colaborativa (por ejemplo, Cieslak, 2011; Hardin, 2010; Leonard y Leonard, 2001; Leonard, 2002; Wells y Feun, 2007).

5. Metodología

El enfoque principal de esta revisión incluye el aprendizaje y el desarrollo profesional, la búsqueda bibliográfica consta de dos fases para asegurar que se incluyera toda la literatura relevante sobre aprendizaje / desarrollo profesional en las comunidades. En la primera fase, el enfoque es sobre el aprendizaje / desarrollo profesional docente, En la segunda fase, la atención se centró en seleccionar estudios sobre comunidades de profesores incluidos en la selección de la primera fase.

Se consultaron bases de datos en línea para esta revisión de la literatura: ERIC, Francis, PsycInfo, PsycArticles y Social Science Citation Index (SSCI). La búsqueda se limitó a artículos publicados después 1990. En la segunda fase, se realizó una búsqueda dentro de artículos recuperados para estudios que incluyen las palabras comunidad o comunidades en el título, términos de la materia o resumen.

Para ser incluidos, los estudios debían ser artículos empíricos que recopilaran datos primarios, debido al interés por (a) CP en la práctica (b), enfocados sobre el aprendizaje o desarrollo profesional (c) del profesorado (d) de educación primaria y secundaria (e), cuya principal tarea es la docencia. Al final, se seleccionaron 40 estudios. Se utilizó un método narrativo para analizar los estudios seleccionados, permitiendo a los autores dar sentido a la literatura y buscar patrones en los resultados leyendo e interpretando cuidadosamente los estudios (De Rijdt, Stes, van der Vleuten y Dochy, 2013).

6. Conclusiones

Esta revisión aborda tres cuestiones principales con respecto a las CP: (1) Diferentes tipos de CP; (2) El papel y el impacto de los diferentes intereses titulares; y (3) Condiciones para CP exitosas. Según quién inicia y / o facilita las CP, los objetivos, naturaleza y curso de la CP, se distinguieron tres tipos: CP formales, CP orientados a miembros con una agenda preestablecida, y CP formativos que se realizan a medida que se ejecutan.

El tipo de CP que es más recomendado o más eficiente y eficaz depende de cuáles son los objetivos del desarrollo de las CP. Mientras que las CP formales de arriba hacia abajo son útiles en el desarrollo profesional formal o en el servicio de capacitación, las CP de abajo hacia arriba orientados a los miembros con una agenda preestablecida y las CP formativos

están mejor equipadas para crear una comunidad de profesores centradas en el aprendizaje (informal) de los profesores. Mientras en el primer caso, la comunidad es principalmente una herramienta para realizar un resultado, ser profesores formados, en el último caso la atención se centra más en desarrollo de una comunidad de aprendizaje continua a partir de las propias necesidades de los profesores.

Los diferentes actores involucrados en la iniciación y desarrollo de las CP se pueden dividir en dos categorías principales: Aquellos que están fuera la escuela (por ejemplo, funcionarios gubernamentales, responsables de la formulación de políticas) y quienes están al interior de ella. Estos últimos nuevamente comprenden dos categorías: por un lado los superintendentes, directores de escuela, administradores (en su mayoría no forman parte de los TP) y, por otro lado, los profesores mismos (miembros de los CP). Estas diferentes categorías pueden inducir tensiones o problemas de comunicación en diferentes niveles causados por diferentes interpretaciones y agendas potencialmente conflictivas.

Pueden surgir tensiones entre las partes interesadas externas e internas o al interior de la escuela. Por ejemplo, entre directores de escuela y profesores. Por tanto, hay una necesidad de un sistema de comunicación eficaz para realizar una visión compartida y alinear metas. El alcance de la influencia de las diferentes partes interesadas pueden describirse mediante una dinámica co0ntinua desde arriba hacia abajo (iniciativa del gobierno) o de desde abajo hacia arriba (iniciativa docente). Los resultados de los estudios primarios muestran que debe haber un equilibrio entre la información de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba. Si bien una CP implementada completamente de arriba hacia abajo puede ser efectiva.

Al alcanzar sus objetivos de transferencia de conocimientos, no se tiene en cuenta el sostenimiento de la comunidad a largo plazo. Aunque muchos factores influyen en el curso y el éxito de las CP en el fomento del desarrollo profesional de los docentes, se define tres categorías principales para lograrlo: liderazgo, composición del grupo y dinámica, y confianza y respeto. De acuerdo con lo anterior se describe la necesidad de un equilibrio en la influencias de las dinámicas de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba.

Si bien un fuerte liderazgo de la CP y el líder de la escuela son esenciales dar suficiente voz a los miembros de la CP (los profesores) es igualmente crucial. El equilibrio de poder caracterizado por la igualdad parece ser esencial para el éxito de las comunidades de aprendizaje y tener en cuenta un sentido de agencia y responsabilidad de los profesores. El apoyo es esencial pero no es suficiente para que las CP tengan éxito.

El papel del líder como modelo en la creación de una cultura de apoyo es esencial también. Además del liderazgo, la dinámica y el grupo, la composición de la CP influye en su funcionamiento y resultados. La conclusión general es reconocer la necesidad de un clima de apertura y disposición de los profesores para abrirse a su práctica. El miedo de los profesores a perder su autonomía y libertad obstaculiza la colaboración de nivel profundo e impide compartir. Se necesita un equilibrio entre seguridad (crear apertura) y desafío (establecer espacios para discusiones constructivas y colaboración de nivel profundo) con el fin de crear la mayor cantidad de oportunidades de aprendizaje.

Para realizar estas dinámicas, se requiere de una cultura de la confianza y el respeto es esencial: esto crea la posibilidad para que los profesores se abran y se sientan seguros al asumir riesgos. Por lo tanto, el éxito de las CP depende en gran parte de las características culturales: crear un ambiente positivo y abierto permite probar cosas nuevas y crea valiosas oportunidades de aprendizaje.

Fecha de elaboración	13/11/2020
-----------------------------	------------

1. Información General	
NÚMERO	7
AUTOR	E. N. Bridwell Mitchell, North Cooc
TÍTULO	Los lazos que unen: cómo el capital social se forja y se pierde en las comunidades de profesores
PUBLICACIÓN	Revista Educational Researcher , january/february 2016, vol. 45, no. 1 (january/february 2016), pp. 7-17
PAÍS:	EE.UU
NUMERO DE PÁGINAS	12
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo
UBICACIÓN	https://www.jstor.org/stable/43996892
PALABRAS CLAVES	Escuelas, modelado lineal jerárquico, estudios longitudinales, redes, teoría de la organización, cambio profesoral.
2. Descripción	
<p>El documento describe el estudio de tipo longitudinal sobre las redes de maestros que se lleva a cabo en cuatro escuelas públicas urbanas de Estados Unidos, en comunidades grandes y con una cohesión fuerte para interactuar entre sí.</p> <p>Estas características a nivel de la comunidad son predictores más fuertes que los rasgos de los maestros y de la organización formal. Los resultados tienen implicaciones sobre cómo las escuelas pueden ayudar a los maestros a mantener relaciones y generar capital social. El efecto del capital social en el mejoramiento escolar hace importante entender cómo los maestros forjan, mantienen o pierden las relaciones colegiadas.</p>	
3. Fuentes	
<p>Achinstein, B. (2002). Community diversity and conflict among schoolteachers: The ties that blind. New York: Teachers College Press.</p> <p>Andrews, D., & Lewis, M. (2002). The experience of a professional community: teachers developing a new image of themselves and their workplace. Educational Research, 44(3), 237-254.</p>	

- Boudon, R. (1991). What middle range theories are. *Contemporary Sociology*, 20(4), 519-522.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York, NY: Greenwood.
- Bridwell-Mitchell, E. N. (2015). Theorizing teacher agency and reform: How institutionalized instructional practices change and persist. *Sociology of Education*, 88(2), 140-159.
- Bridwell-Mitchell, E. N., & Fried, S. A. (2015). Learning one's place: How status matters for social capital in teacher communities. Working paper, Harvard University, Cambridge, MA.
- Bridwell-Mitchell, E. N., & Lant, T. K. (2014). Be careful what you wish for: The effects of issue interpretation on social choices in professional networks. *Organization Science*, 25(2), 401-419.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Burt, R. (2004). Structural holes and good ideas. *American Journal of Sociology*, 110, 349-399.
- Clifton, A. (2011). Narcissism and social networks. In W. K. Campbell & J. D. Miller (Eds.), *The handbook of narcissism and narcissistic personality disorder: Theoretical approaches, empirical findings, and treatments* (pp. 360-370): Hoboken, NJ: Wiley.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2),
- Coburn, C. E., Choi, L., & Mata, W. (2010). "I would go to her because her mind is math": Network formation in the context of a district-based mathematics reform. In A. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 33-50). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Coburn, C. E., & Russell, J. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(3), 203-235.
- Coleman, J. (1988). Social capital and the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Cross, R., & Sproull, L. (2004). More than an answer: Information relationships for actionable knowledge. *Organization Science*, 15(4), 446-462.
- Daly, A. J. (2010). *Social network theory and educational change*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Frank, K. A. (1995). Identifying cohesive subgroups. *Social Networks*, 17, 27-56.
- Frank, K. A., & Zhao, Y. (2004). Subgroups as a meso-level entity in the social organization of schools. In L. Hedges & B. Schneider (Eds.), *The social organization of schooling* (pp. 200-224). New York, NY: Russell Sage Foundation.

- Frank, K. A., Zhao, Y., & Borman, K. (2004). Social capital and the diffusion of innovations with organizations: The case of computer technology in schools. *Sociology of Education*, 77, 148-171.
- Freeman, L. C., Romney, A. K., & Freeman, S. C. (1987). Cognitive structure and informant accuracy. *American Anthropologist*, 89(2), 310-325.
- Geletkanycz, M. A., & Hambrick, D. C. (1997). The external ties of top executives: Implications for strategic choice and performance. *Administrative Science Quarterly*, 42, 654-681.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 77(6), 1360-1380.
- Hammer, M. (1979). Predictability in social relations over time. *Social Networks*, 2, 165-180.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Johnson, S., Kraft, M., & Papay, J. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(0), 1-39.
- Kossinets, G. (2006). Effects of missing data in social networks. *Social Networks*, 28(3), 247-268.
- Laumann, E. O., Marsden, P. V., & Prensky, D. (1983). The boundary specification problem in network analysis. In R. S. Burt & M. J. Minor (Eds.), *Applied network analysis: A methodological introduction* (pp. 18-34). Beverly Hills, CA: Sage.
- Leana, C. R., & Pil, F. K. (2006). Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 17(3), 353-366.
- Leckie, G. (2013). Cross-classified multilevel models: Stata practical. LEMMA VLE Module 12, 1-52. Retrieved from: <http://www.Bristol.ac.uk/cmm/learning/course.html>
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 106(A), 532-575.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 27, 415-444.
- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7-39.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2011). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251-262.
- Penuel, W. R., Riel, M., Krause, A. E., & Frank, K. A. (2009). Analyzing teachers' professional interactions in a school as social capital: A social network approach. *Teachers College Record*, 111(1), 124-163.
- Portes, A. (1998) Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.

- Rabe-Hesketh, S., & Skrondal, A. (2008). *Multilevel and longitudinal modeling using Stata* (2nd ed.). College Station, TX: Stata Press.
- Rasbash, J., & Goldstein, H. (1994). Efficient analysis of mixed hierarchical and cross-classified random structures using a multilevel model. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 19(A), 337-350.
- Reagans, R. (2010). Close encounters: Analyzing how social similarity and propinquity contribute to strong network connections. *Organization Science*, 22(A), 835-849.
- Roy, J. (2014). *Demographics and work experience: A statistical portrait of New York City's public-school teachers*. New York City Independent Budget Office School Brief Series. Retrieved from <http://www.ibo.nyc.ny.us/iboreports/2014teacherdemographics.pdf>.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Spillane, J. P., Kim, C. M., & Frank, K. A. (2012). Instructional advice and information providing and receiving behavior in elementary schools: Exploring tie formation as a building block in social capital development. *American Educational Research Journal*, 30(10), 1-33.
- Sun, M., Penuel, W. R., Frank, K. A., Gallagher, H. A., & Youngs, P. (2013). Shaping professional development to promote the diffusion of instructional expertise among teachers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(3), 344-369.
- 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(1), 80-91.
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Yasumoto, J., Uekawa, K., & Bidwell, C. E. (2001). The collégial focus and high school students' achievement. *Sociology of Education*, 74(3), 181-209.

4. Contenidos

Las relaciones de los docentes, como las de las comunidades colegiales, son fuentes importantes de capital social, definido como conjunto potencial y real de conocimientos cognitivos, sociales y materiales, recursos disponibles a través de relaciones directas e indirectas con otros (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Lin, 2001).

El capital social integrado en las relaciones con los maestros puede conducir a aprendizaje docente y cambios en la práctica, conocimiento colegial compartir, compromiso con el aprendizaje de los estudiantes y mejorar logro (Andrews y Lewis, 2002; Frank, Zhao y Borman, 2004; Louis y Marks, 1998; Vescio, Ross y Adams, 2008; Yasumoto, Uekawa y Bidwell, 2001). Además, los profesores con un grupo cercano de colegas tienen más probabilidades de tener un trabajo más satisfactorio y es menos probable que dejen sus escuelas y profesión docente (Johnson, Kraft y Papay, 2012; Skaalvik y Skaalvik, 2011).

Marco teórico: El acceso a capital social proporciona a los docentes recursos clave para la mejora de la escuela. Por ejemplo, los recursos cognitivos intercambiados por los maestros pueden incluir información o experiencia para mejorar la instrucción (Coburn et al., 2010; Moolenaar, 2012), confianza, estima o un sentimiento de eficacia colectiva (Bryk y

Schneider, 2002; Moolenaar, Slegers y Daly, 2011). Los recursos materiales intercambiados podrían suministrar instrucción, materiales del plan de estudios o uso de tecnología, que apoya la difusión de innovaciones (Frank et al., 2004).

Los maestros tienen una variedad de relaciones que les brindan acceso al capital social; incluye relaciones fuera de sus escuelas, como contactos personales o profesionales. En cuanto a las relaciones colegiales, las asociaciones dentro de sus escuelas brindan a los maestros la mayor fuente accesible de capital social dada la proximidad de los colegas, frecuencia de interacción y objetivos organizacionales comunes (Cross y Sproull, 2004). El rol individual y las características demográficas, de acuerdo con la teoría de redes, ayudan a acumular capital social así como el encuentro con quienes comparten rasgos similares (McPherson et al, 2001).

Otro aspecto a tener en cuenta es el papel del contexto organizacional que influye en cómo los profesores establecen relaciones con sus colegas, afectando el nivel de contacto y las expectativas entre ellos, de acuerdo con sus normas (Coburn et al. (2010). Los distritos y las escuelas estructuran rutinas para el aprendizaje profesional e influyen en el acceso al capital social en el sentido de que algunas rutinas y roles lo facilitan, como tener entrenadores de instrucción y pueden influir en la profundidad y fuerza de las interacciones de los maestros (Coburn & Russell, 2008). También influyen el rol informal del contexto social y las características de la comunidad.

Resultados y discusión: Las características individuales están asociadas con la forma en que se forman los profesores. Los hallazgos indican que el género, la edad y el estatus están asociados con el mantenimiento de los lazos comunitarios (Bridwell-Mitchell y Fried, 2015; Spillane et al., 2012).

Se encuentra que los factores organizacionales formales se asocian con el mantenimiento de los lazos comunitarios (Coburn et al., 2010). En contraste con investigaciones es que el grado de cohesión en las comunidades de profesores parece ser más importante que los factores organizacionales individuales o formales para determinar si los maestros mantienen la comunidad. El estudio examina el mantenimiento de los lazos comunitarios; los profesores tienen más probabilidades de formar relaciones estrechas con individuos que comparten características similares (McPherson et al., 2001).

Las relaciones formales pueden, de hecho, basarse en características individuales o factores organizacionales. Como resultado, puede haber poca variación en las características individuales u organizacionales dentro de las comunidades. Al mantener los lazos comunitarios se pueden generar beneficios de capital social para los profesores y sus comunidades y la escuela en su conjunto. La cohesión por otra parte puede socavar la innovación educativa pues los maestros mantienen lazos comunitarios cohesivos que pueden reducir las probabilidades para que se presenten nuevas ideas debido a su creciente similitud.

Además, las relaciones superpuestas significan que los maestros están expuestos repetidamente al mismo conocimiento, lo cual puede conducir a un estatus quo

improductivo (Achinstein, 2002; Bridwell-Mitchell, 2015). Es menos probable que los nuevos enfoques se extiendan a otros maestros porque los maestros en comunidades cohesionadas pueden estar menos conectados con otros profesores debido a las limitaciones de tiempo y energía, así como la excesiva identificación con la comunidad, con una tendencia a excluir a los forasteros (Granovetter, 1973; Portes, 1998). En comunidades menos cohesivas, cada miembro interactúa principalmente con sólo un subconjunto de otros miembros.

Por tanto, una forma de fomentar la cohesión comunitaria podría ser diseñar tareas profesionales para que los miembros de la comunidad tengan la oportunidad de "mezclarlo" en términos de sus patrones típicos de interacciones con colegas en sus comunidades. En el nivel escolar, se podría incluir asignaciones especiales, grupos de trabajo, o incluso reuniones casuales, que ponen a los colegas en contacto físico más cercano de proximidad y darles la oportunidad de aprender más sobre qué tienen en común (Reagans, 2010).

Se podría incluir el proporcionar entrenadores o mentores que pueden facilitar las interacciones entre colegas en las comunidades y ayudarlos a participar en rutinas de interacción particulares (Coburn y Russell, 2008). Un área importante para la investigación futura es examinar los factores que influyen en la cohesión de la comunidad. Un estudio etnográfico de una nueva escuela sería, por ejemplo, particularmente útil para examinar la evolución de comunidades cohesionadas.

5. Metodología

Se tienen en cuenta los datos de un estudio longitudinal más amplio sobre redes de maestros en cuatro escuelas primarias públicas al noreste de Estados Unidos. Los datos se recopilaron de 2005 a 2007 a través de un cuestionario como parte de un proyecto de investigación más amplio. Las escuelas elementales fueron seleccionadas de una muestra aleatoria estratificada. La muestra representaba arquetipos en términos de la intersección de alta, baja y mediana de rendimiento estudiantil y responsabilidad fuerte, débil y típica presión basada en mandatos federales, estatales y municipales.

Dos escuelas, conocidas como Endeavour y Strive Elementary pertenecen a los estratos de las escuelas de más bajo rendimiento, que enfrentan las mayores presiones de responsabilidad de las autoridades federales, estatales y municipales. La tercera escuela, Paramount Elementary, es de los estratos de las escuelas de más alto rendimiento con la menor responsabilidad y presión porque no reciben fondos federales y estaban por encima de los requisitos estatales de licencia de funcionamiento.

La cuarta escuela, Everyday Elementary, es de los estratos de escuelas en el medio de dos cuartiles de desempeño y enfrentando una responsabilidad típica de presiones en el sentido de que esta escuela debía cumplir con la ciudad y con requisitos federales de responsabilidad.

6. Conclusiones

Cada vez más, las escuelas dependen de los recursos integrados en las relaciones de los docentes como impulsores de la mejora escolar (Penuel, Riel, Krause y Frank, 2009). En este estudio, se examina cómo las características fundamentales de las comunidades de

profesores, como la cohesión, tienen efectos en las relaciones con los maestros más allá de las características o factores organizacionales formales. En definitiva, el trabajo sugiere que el factor más importante para el mantenimiento de los lazos comunitarios es el nivel de cohesión en las comunidades.

Por lo tanto, en la medida en que las escuelas y los distritos esperan impulsar mejoras mediante el aprovechamiento de las comunidades de maestros y el capital acumulado en ellos, no pueden confiar completamente en su reestructuración. En cambio, los líderes escolares y distritales tendrán que prestar mucha más atención en cómo pueden ayudar a los profesores en su desarrollo, optando por relaciones fuertes, superpuestas y que se refuerzan mutuamente entre los colegas con los que ya tienden a interactuar.

Estas condiciones organizacionales informales de las experiencias de los docentes desempeñan un papel tan importante al igual que las condiciones organizacionales, por lo cual las condiciones informales pueden ayudar a mejorar las escuelas y a mantener a los maestros en ellas, donde se han esforzado para mejorar (Ingersoll, 2001).

Fecha de elaboración	11/11/2020
----------------------	------------

1. Información General	
NÚMERO	8
AUTOR	Beth Balliro, Adriana Katzew
TÍTULO	Despertar la presencia del arte en la formación de de los profesores
PUBLICACIÓN	Visual Arts Research , Vol. 41, No. 1 (Summer 2015), pp. 84-95
PAÍS:	EE.UU
NUMERO DE PÁGINAS	pp. 84-95 (13)
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo
UBICACIÓN	https://www.jstor.org/stable/10.5406/visuartsrese.41.1.0084
PALABRAS CLAVES	No registra
2. Descripción	
En el artículo se manifiesta un compromiso con el potencial de justicia social de la educación artística que obliga a reconsiderar la dialéctica construida de "escuela" y comunidad". Cuando los educadores de arte emergentes están inmersos en encuentros comunitarios, ellos y sus alumnos se vuelven reflexivos y pueden despertar a una autocomprensión relacional incorporada que pueden implementar independientemente de su sitio de enseñanza.	
3. Fuentes	

- Bastos, F. M. C. (2002). Making the familiar strange: A community-based art education framework. In Y. Gaudelius & P. Speirs (Eds.), *Contemporary issues in art education* (pp. 70–83). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Bastos, F. M. C. (2006). Border-crossing dialogues: Engaging art education students in cultural research. *Art Education* 59(4), 20–24.
- Bastos, F. M. C., Cosier, K., & Hutzal, K. (2012). Conclusion. In K. Hutzal, F. M. C. Bastos, & K. Cosier (Eds.), *Transforming city schools through art: Approaches to meaningful K–12 learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- Benson, L., Harvaky, I., Johanke, M., & Puckett, J. (2009). The enduring appeal of community schools. *American Educator*, 33(2), 24–32.
- Cruikshank, D. (2008, April). Maxine Greene: The importance of personal reflection. *Edutopia*. Retrieved June 5, 2014, from <http://edutopia.org/maxine-greene> VAR 41_1 text.indd 94 4/17/15 1:29 PM This content downloaded from 108.61.242.12 on Thu, 29 Oct 2020 20:21:55 UTC All use subject to <https://about.jstor.org/terms>
- Beth Balliro and Adriana Katzew Presence in Art Teacher Training Efland, A. (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education*, 17(2), 37–44.
- Freire, P. (1998a). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (1998b). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Freire, P. (2007). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). New York, NY: Continuum.
- Gonzalez, N., Moll, L., Tenery, M., Rivera, A., Rendon, P., Gonzales, R., & Amanti, C. (1995). Funds of knowledge for teaching in Latino households. *Urban Education*, 29(4), 443–470.
- Gordon, M. (2011). Listening as embracing the other: Martin Buber’s philosophy of dialogue. *Educational Theory*, 61(2), 207–219.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.
- Knight, K., & Schwarzman, M. (2006). *Beginner’s guide to community-based arts*. Oakland, CA: New Village Press.
- Krensky, B., & Steffen, S. L. (2009). *Engaging classrooms and communities through art*. Lanham, MD: Altamira Press.
- Nieto, S., & Bode, P. (2012). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93–97.
- Picower, B. (2011). Resisting compliance: Learning to teach for social justice in a neoliberal context. *Teachers College Record*, 113(5), 1105–1134.
- Villeneuve, P., & Sheppard, D. (2009). Close to home: Studying art and your community. *Art Education* 62(1), 6–13.
- Weis, L., & Dimitriadis, G. (2008). Dueling banjos: Shifting economic and cultural contexts in the lives of youth. *Teachers College Record*, 110(10), 2290–2316.
- Yosso, T. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.

4. Contenidos

Despertar la presencia para la justicia social: El programa de preparación de maestros que describe el documento se presenta como una oportunidad concertada para aclimatar a los nuevos maestros a la práctica de la justicia social. El núcleo de este desarrollo es el profesor emergente que encarna una presencia relacional siguiendo el pensamiento de P. Freire. Los encuentros cuidadosamente seleccionados tanto en la escuela como en la comunidad pueden ejercitar la conciencia crítica del profesor de arte en formación sobre su presencia relacional.

Según Buber, una presencia relacional se desarrolla cuando la persona se despierta para prestar más atención a sí misma, a los demás y a su relación con el mundo (Gordon, 2011, p. 219). Freire agrega a esta concepción una agenda para la justicia que se esfuerce en incluir un programa de formación de profesores de arte. A través del trabajo de campo inmersivo en la escuela y la comunidad, el objetivo es interrumpir los marcos educativos que posicionan a los docentes como autoridades.

Esto requiere que los profesores practiquen una presencia elástica en varios entornos de aprendizaje donde se cuestionan los roles de aprendiz, experto y conocedor. El compromiso con el potencial de justicia social de la educación artística reconsidera la dialéctica construida de "escuela" y "comunidad". Se postula que los profesores de arte emergentes pueden despertar una presencia relacional que se despliegue independientemente de su lugar de enseñanza. Este compromiso puede generar modelos más inclusivos, festivos y transformadores para la educación.

Educación artística basada en la comunidad: Al igual que el maestro de arte en formación, los estudiantes de los Estados Unidos ejercen una presencia que une el entorno y la cultura. Muchos sienten que las escuelas se han tardado en mantener los legados culturales e individuales de los estudiantes (París, 2012). Las escuelas se han construido como instituciones de aprendizaje discretas, conceptualmente diferenciadas de las comunidades de donde proceden sus estudiantes. Los profesores han sido calificados de expertos y los estudiantes como recipientes vacíos que reciben conocimiento en el intercambio supuestamente neutral de enseñanza y aprendizaje, muy en consonancia con la conocida presentación de Freire del "Modelo bancario" de la educación, en el que el docente deposita conocimientos en relatos vacíos de las mentes de los estudiantes (Freire, 2007).

Se ha construido un espíritu de escuela pública que asume el vacío de estudiantes y comunidades, particularmente en entornos urbanos. Junto con la supremacía cultural dominante en las escuelas, ha generado un abismo de desconfianza entre comunidades y escuelas (González et al., 1995). Cuando los profesores entienden su interrelación con la riqueza de las comunidades de origen de sus estudiantes, las escuelas pueden como organizaciones de aprendizaje enriquecer la riqueza cultural comunitaria (Yosso, 2005). Y no socavar la sabiduría de los estudiantes (Freire, 2007).

Muchos educadores de arte en las escuelas están haciendo un movimiento hacia una praxis de enseñanza basada en pedagogía basada en el lugar (Bastos, Cozier y Kutznel, 2012). Esto

implica una activa conciencia de la presencia de los esquemas de poder y educación artística, la misma praxis que se espera que los maestros emergentes lleguen a adoptar.

La educación artística basada en la comunidad promueve una conexión más estrecha entre la educación artística y las comunidades (Bastos, 2002). Según Krensky y Steffen (2009), y puede tomar muchas formas. Villeneuve y Sheppard argumentan que, dado que hay muchos conceptos de comunidad, puede tomar muchas formas, y los maestros no se limitan a una interpretación. Cuando se ven las prioridades no se rompen las estructuras tradicionales basadas en la escuela. Los maestros emergentes no tienen permitido ingresar a las comunidades de sus estudiantes, fuera de las paredes del campus. La presencia como relacional con el mundo está ausente del contrato tradicional de enseñanza.

Un curso de fundamentos para despertar la presencia: Por estas razones, se considera esencial exigir a los profesores en formación que experimenten cursos de campos consistentes y variados en entornos comunitarios y escolares con el fin de subrayar la práctica central de la presencia relacional reflexiva. En el programa de preparación de maestros de arte, se ha diseñado el curso fundamental para estar completamente basado en el campo.

Un curso avanzado para CBAE: Además de este curso fundamental, se ofrece una educación artística de nivel superior para trabajar con comunidades no escolares y organizaciones. Este curso ofrece a los maestros de arte emergentes un compromiso profundo con la comunidad. El curso es opcional para la certificación de maestro de arte y se requiere de la comunidad y especializaciones en educación en museos.

Comprendiendo la comunidad y su contexto: A través del curso basado en la comunidad, la mayoría de los estudiantes construyen confianza. Como reflexionó un estudiante quien afirmó que nunca hizo un esfuerzo para conocer su comunidad. La clase lo obligó a hacerlo y otro afirmó que siempre le dijeron lo malo que era el lugar y qué áreas debía evitar.

Interrupción del dominio del lenguaje: Aprender las historias de otros En Creando Comunidad, se han diseñado las experiencias que interrumpen la creencia de percibir a los estudiantes como niños en entornos de kínder hasta el grado 12. SE trabaja con persona mayores desarraigando el paradigma del maestro como autoridad. La mayoría de las personas mayores con las que trabajan son latinas e inmigrantes chinos que hablan poco inglés, por lo cual el desconocimiento del idioma busca asumirse como un desafío.

Interrumpir la identidad del maestro: Trabajar en sitios comunitarios, especialmente en contextos donde los profesores de arte trabajan codo con codo con los participantes adultos, desafía la "identidad docente". Los maestros creen implícitamente lo que ellos mismos han experimentado en gran medida como aprendices: que el maestro es quien tiene el poder en el aula, el experto que establece y controla el plan de estudios de arte. Esta suposición se subraya en estudios de sábado cuando los maestros de arte emergentes diseñan un plan de estudios que enseñan a los niños que vienen a aprender dentro de las aulas de la institución.

Este modelo de identidad docente se interrumpe en la comunidad cuando tiene lugar en entornos que no son "propiedad" de los maestros de arte emergentes, y cuando la población con la que están trabajando no está compuesta por niños. Como aprendemos en Crear Comunidad, esta ruptura ocurre casi inmediatamente cuando la enseñanza de arte emergente deja de decirles lo que harán, imitando el modelo de aula. La ruptura continúa mientras las personas mayores participan en la creación de arte basado en sus propias experiencias previas, su propia cultura y su estética impulsada por aliados y sus propios conceptos.	
5. Metodología	
No especifica	
6. Conclusiones	
El documento alude a pensamientos concluyentes donde señala que	
Fecha de elaboración	11/11/2020

1. Información General	
NÚMERO	9
AUTOR	Andy Hargreaves
TÍTULO	Profesores florecientes
PUBLICACIÓN	Revista Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce Vol. 162, No. 5565 (2016), pp. 34-39
CIUDAD:	EE.UU
NUMERO DE PÁGINAS	7
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo de Investigación
UBICACIÓN	https://www.jstor.org/stable/10.2307/26204482
PALABRAS CLAVES	No registra
2. Descripción	
<p>El documento trata sobre cómo empoderar a los profesores para que trabajen con su creatividad en el aula como ruta para establecer sistemas adecuados a la era moderna. Este reto exige un ejercicio de creatividad, como camino de soluciones ingeniosas. Es una responsabilidad colectiva, no solo una disposición individual.</p> <p>En este punto de la historia actual se requiere creatividad y compasión en una escala que nunca se ha presenciado antes. Por lo cual se generan nuevas narrativas y diseños en los sistemas escolares que están mejorando la educación al impulsar la creatividad de los sistemas, profesores y alumnos.</p>	

3. Fuentes
No registra
4. Contenidos
<p>En educación las mayores críticas del movimiento de la creatividad han sido su alcance. Se puede generar más creatividad con la inspiración de uno o dos maestros, en algunas escuelas o a través de redes escolares de entusiastas autoseleccionados. Pero la cuestión es sobre cómo construir sistemas completos de creatividad donde cada maestro está capacitado y los estudiantes pueden beneficiarse. Reformadores de la educación consideran hacer algo más simple y familiar para los involucrados.</p> <p>Durante muchos años sistemas como los de Inglaterra y EE. UU priorizaron habilidades básicas que fueran medibles y estuvieran vinculadas a objetivos y pruebas para aumentar el rendimiento estudiantil pero las estrategias no funcionaron. Y la tendencia educativa global de las dos últimas décadas corrió completamente en contra de ella, impulsada por la promesa de obtener resultados a corto plazo. Por ejemplo, la reforma a la educación en USA impulsó de manera implacable que anualmente se pusieran a prueba a todos los niños (y casi todos los maestros) en un plan de estudios de alfabetización básica y matemáticas.</p> <p>Pero expertos en educación señalaron los efectos nocivos en el rendimiento, el compromiso y la creatividad de los estudiantes, así como para atraer y retener profesores de alta calidad en la educación pública. El punto de inflexión llegó cuando los estudiantes y sus familias crearon un movimiento de exclusión voluntaria que hizo las pruebas inoperables e inutilizables sus resultados. Gracias a las protestas creativas estudiantiles, la educación está en la cúspide de un nuevo comienzo educativo con una nueva narrativa sobre el cambio educativo. Esta narrativa abarca una visión de un sistema a gran escala para el aprendizaje que sea más creativo, inclusivo y sostenible.</p> <p>Visiones creativas y sistemas: ¿Cómo se construye deliberadamente sistemas completos de creatividad? La respuesta ya se está presentando. Incluye las artes, las ciencias y una variedad de habilidades creativas y emprendedoras en ciudadanía digital y otros dominios. Su objetivo es llegar e interactuar con diferentes formas donde los jóvenes aprenden mejor, e incluir las poblaciones más desfavorecidas, mejorar la visión para lograr un mayor bienestar en salud mental, emocional y físico para estudiantes y sus profesores. Se busca que las personas se sienten seguras de sí mismas, tengan respeto por sí mismo, sus valores y creencias. Los países y sistemas que lo siguen avanzan, no están por delante de la curva. Son la curva. Los países que continúan confiando en las viejas narrativas de competencia individual, con el contenido estrictamente definido y sistemas de inspección y control de arriba hacia abajo se están quedando atrás. No se trata solo de innovación tecnológica y habilidades económicas.</p> <p>La nueva narrativa de la creatividad no adopta posturas irresponsables de innovación disruptiva que descarta o destruye el pasado y proclama que las escuelas se han quebrado. No hace comparaciones exageradas entre malas versiones de cosas viejas (clases aburridas en escuelas de "fábrica") con casos ejemplares de ambientes nuevos digitales (escuelas de escaparate bajo líderes carismáticos). La OCDE (2015) encontró que los países que han invertido mucho en información y tecnologías de la comunicación para la educación no</p>

han visto notable mejora en sus resultados. Las nuevas narrativas del cambio educativo combinan la creatividad con cuidado, compasión y comunidad. Abordan el desarrollo de la persona, la sociedad y la comunidad, así como las habilidades que se necesitan para la economía. Los gobiernos de Singapur y Finlandia con alto rendimiento comprenden que los maestros son constructores de naciones.

Culturas creativas de enseñanza: Una pregunta sistémica es ¿cómo pueden los maestros, contar con una visión para ser creativos en una forma efectiva? No se trata solo de que los maestros tengan más libertad y autonomía para hacer los juicios, aunque poca o nada de autonomía y prescribir los detalles de lo que deben enseñar no hace nada para sacar lo mejor de su creatividad. Pero ¿una mayor autonomía producirá automáticamente mejores resultados? Una respuesta es que los profesores tendrán más autonomía si las escuelas tienen más autonomía. Pero la autonomía escolar es engañosa. Podría dar a los propietarios de escuelas y a los líderes escolares más autonomía, pero puede ser tan tiránicos como las burocracias centralizadas o conducir a un trabajo excelente.

Las investigaciones han demostrado que cuando los profesores pasan casi todo su tiempo enseñando y pensando solos, se vuelven más conservadores, menos creativos, no reciben comentarios ni ideas de nadie más. En las culturas del individualismo los profesores evitan cualquier riesgo que pueda molestar a sus compañeros. En una cultura de autonomía individual, los profesores en realidad se vuelven más parecidos. Toman menos riesgos y sus resultados son relativamente débiles porque no tienen acceso a estrategias de otros profesores que podrían ayudar a sus alumnos.

Algunos pueden destacarse del resto y son los que los estudiantes siempre recuerdan. Este tipo de individuo ingenioso eventualmente se puede quemar porque es demasiado difícil crear todo por sí mismo. ¿Qué más hay además de autonomía y no autonomía? El autor propone una tercera vía: la autonomía colectiva. Maestros que operan en las culturas de autonomía colectiva tienen más independencia de la interferencia burocrática o impulsada por el mercado, pero menos independencia unos de otros. En la cultura del colectivo la mayoría de los profesores todavía hacen la gran mayoría de sus decisiones a solas en sus propias clases. Pero la base de estas decisiones, el conocimiento que las informa, incluyendo el conocimiento sobre sus estudiantes, se desarrolla y comparte con otros compañeros y tiene más impacto que la autonomía individual.

El capital del grupo y su funcionamiento conjunto aporta valor al capital humano acumulado de los individuos. Los profesores con altos puntajes de capital social pueden incrementar más su rendimiento que los profesores con bajo puntaje de capital social, y, profesores con baja capacidad individual elevan su desempeño al nivel de los maestros promedio si hay un fuerte capital social en sus escuelas (Carrie Leana, 2011). Entonces, ¿cómo se pueden utilizar estrategias deliberadas a gran escala para obtener un capital social alto (o autonomía colectiva) que conduce a la mejora y la innovación? Los sistemas escolares co-diseñan una red que se centra en aumentar el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje y sus comunidades.

<p>Con un aprendizaje más inspirador con materiales y experiencias con otras escuelas, a través de interacción presencial y online. Existen ejemplos de trabajo colaborativo exitosos donde el aprendizaje y la enseñanza creativos pueden cambiar los sistemas a gran escala. Las narrativas y visiones de la reforma educativa están comenzando a abrazar los principios de creatividad, cuidado y comunidad en lugar de oponerse a ellos o subordinarlos a normas estandarizadas y el tratamiento de habilidades básicas fácilmente mensurables. Lo que se requiere es el compromiso silencioso y el coraje de mucha gente común para oponerse o excluirse de las cosas incorrectas e invertir en alternativas bien diseñadas.</p>	
5. Metodología	
No registra.	
6. Conclusiones	
No registra.	
Fecha de elaboración	15/11/2020

1. Información General	
NÚMERO	10
AUTOR	Tricia Niesz
TÍTULO	Cuando los profesores se convierten en activistas
PUBLICACIÓN	Revista The Phi Delta Kappan, Vol. 99, No. 8 (May 2018), pp. 25-29
PAÍS:	EE.UU
NUMERO DE PÁGINAS	pp. 25-29 (6)
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo de Investigación
UBICACIÓN	https://www.jstor.org/stable/26552400 Accessed: 29-10-2020 19:35 UTC
PALABRAS CLAVES	No registra
2. Descripción	
<p>El documento da cuenta de la investigación sobre el panorama del activismo docente en los Estados Unidos como respuesta a su exclusión en la toma de decisiones desde 1990, a</p>	

partir de las reformas impulsadas por el mercado y las coaliciones de movimientos. Los reformadores cuestionan la experiencia de los maestros, los toman como chivo expiatorio, los ponen bajo vigilancia en el aula y les dan las lecciones escritas que según ellos deben seguir (Kumashiro, 2012).

Los planes de los reformadores a menudo están en oposición directa de lo que saben los profesores sobre educación de calidad y en las últimas décadas no cumplen lo prometido. Grupos de profesores activistas, a menudo en colaboración con padres, estudiantes y miembros de la comunidad, se organizan en una especie de contra movimiento, dedicado a desafiar las políticas y prácticas que dañan a sus estudiantes, obstaculizan su enseñanza y socavan su profesión (Picower, 2012). El documento describe quienes son estos maestros, qué representan, cómo se organizan y cómo han influido en los debates públicos sobre reforma escolar.

3. Fuentes

- Kumashiro, K.K. (2012). *Bad teacher! How blaming teachers distorts the bigger picture*. New York, NY: Teachers College Press.
- Naison, M. (2014). *Badass teachers unite! Writing on education, history, and youth activism*. Chicago, IL: Haymarket Books
- Picower, B. (2012). *Practice what you teach: Social justice education in the classroom and the streets*. New York, NY: Routledge.
- Quinn, R. & Carl, N.M. (2015). Teacher activist organizations and the development of professional agency. *Teachers and Teaching*, 21 (6), 745–758.
- Wang, Y. (2017). The social networks and paradoxes of the opt-out movement amid the Common Core State Standards implementation: The case of New York. *Education Policy Analysis Archives*, 25 (34), 1–27.
- Weiner, L. (2012). *The future of our schools: Teachers unions and social justice*. Chicago, IL: Haymarket Books.

4. Contenidos

Qué son los grupos activistas docentes: se forman durante los últimos 25 años. La mayoría se encuentra en grandes ciudades, e incluyen maestros y sus aliados que se reúnen semi-regularmente para participar en investigaciones conjuntas sobre pedagogía y políticas, intercambio de conocimientos y recursos a través de conferencias y planes de estudios, ferias y organización para defender a sus estudiantes y escuelas. Varios están organizados localmente, pero vinculados por una coalición nacional llamada Red nacional. La mayoría de los grupos están compuestos principalmente por maestros, pero algunos también incluyen trabajadores sociales, consejeros y otros miembros del personal escolar.

Tienden hacia el liderazgo colaborativo entre una o dos docenas de miembros muy activos, a menudo cuentan con cientos de integrantes. Participan en actividades como conferencias, grupos de investigación y acciones colectivas. Otro tipo de GA vincula a los educadores del país, a través de las redes sociales, para compartir información y organizarse para impugnar las políticas que amenazan a sus escuelas, estudiantes y profesión (Naison, 2014). Sus miembros a menudo quieren una participación más activa y comprometida en concursos sobre temas educativos que sus sindicatos puede ofrecerlos. Un pequeño

número de profesores activistas trabajan a través de sus sindicatos y buscan una mayor presencia del sindicalismo en el movimiento social, democrático, con un enfoque crítico, movilizado y activista (Weiner, 2012).

¿Qué hacen los grupos activistas docentes? Como organizaciones de movimientos sociales, buscan crear conciencia sobre cuestiones de interés y participar en acciones colectivas, incluyendo mítines, protestas, demandas, envío de cartas, campañas, participando en reuniones públicas y charlas, en promover la formación docente, con metas en justicia social y educativa, en alianza con otras organizaciones, padres, miembros de la comunidad, grupos de estudiantes y el gobierno. Estas acciones están destinadas a informar e influir en los legisladores estatales y federales, tomadores de decisiones locales (como juntas escolares) y administradores y maestros. Han incluido la islamofobia y diversidad, acoso anti-LGBTQ, justicia ambiental, artes culturales de la diáspora africana y apoyo a los estudiantes documentados, entre muchos otros.

¿El activismo de TAG es profesional o político? Existe un doble enfoque de los docentes activistas: sus actividades dirigidas tanto al aula como a al Estado, sus objetivos son tanto profesional como políticos. Los docentes activistas aportan conocimiento para influir en la defensa de mejores entornos de aprendizaje para sus estudiantes. Los docentes activistas también desafían el racismo institucional, sexismo, heterosexismo y xenofobia, ya que afecta a escuelas y estudiantes. Defienden a los jóvenes inmigrantes, documentados e indocumentados.

Protestan contra las políticas educativas que perjudican de manera desproporcionada a los jóvenes. Con frecuencia unen fuerzas con otros movimientos por causas progresivas que importan sus comunidades. La mayoría de los docentes activistas ven la separación del profesional y político como una falsa dicotomía. Son indistinguibles. Los profesores no son técnicos y su trabajo no es implementar políticas, pero son profesionales y su influencia debe trascender el aula.

¿Están teniendo impacto los grupos de activistas docentes? Un creciente cuerpo de investigación ha examinado el activismo docente contemporáneo, pero aún no ha proporcionado evidencia de que están teniendo influencia generalizada más allá del aula. Algunos, dirían que han jugado un papel limitado hasta ahora, especialmente cuando se compara con los principales movimientos de reforma del último cuarto de siglo. Parecen estar creciendo, pero representan solo una pequeña fracción de los maestros estadounidenses (Picower, 2012). La participación está también restringida por la geografía.

¿Una voz para el futuro? Muchos docentes activistas han adquirido conocimiento al participar en la investigación para resolver problemas y abordar cuestiones importantes. Entienden que la excelencia en la educación no se puede lograr a través de técnicas y cambios en la escuela o en el aula. Porque la pobreza, el racismo institucional y otras formas de injusticia afectan la vida de los estudiantes y el funcionamiento de las escuelas. Mejorar la escolarización es mejorar la sociedad. La participación en el activismo dentro

y fuera de las escuelas proporciona al maestro activista una perspectiva única y valiosa sobre el cambio social.

Demuestra el compromiso con la juventud, comunidades y educación pública que se quiere alcanzar con los futuros líderes educativos. Agregar la organización y el activismo a sus trabajos estresantes a tiempo completo sugiere un nivel de dedicación que contradice la noción, a veces implícita en los argumentos de los reformadores, que los profesores no se preocupan por la educación de sus estudiantes. De hecho, los docentes activistas no solo modelan el cuidado y el compromiso, también modelan la capacidad de respuesta de la comunidad: un entendimiento de que las escuelas sólidas se construyen con las comunidades de sus estudiantes. Este ethos democrático está profundamente ausente en la era de la reforma impulsada por el mercado y promete camino alentador a seguir.

5. Metodología

Aunque no precisa un apartado, el documento indica que desde finales del verano hasta principios del invierno de 2017, se hizo el análisis de contenido cualitativo de las declaraciones de misión de grupos de activistas docentes de los Estados Unidos, a través de autodescripciones, noticias y actualizaciones, acciones y otra información disponible a través de sus sitios web y cuentas de redes sociales.

Desde el otoño 2017, se realizó la revisión en profundidad de la literatura académica sobre grupos activistas docentes.

6. Conclusiones

No registra.

Fecha de elaboración

15/11/2020

2.2 RAES Nivel nacional

1. Información General	
NÚMERO	11
AUTOR	Óscar Leonardo Cárdenas Forero, María Liliana Benítez Agudelo, Sonia Milena Uribe Garzón, Maestros en colectivo
TÍTULO	La constitución de los maestros en el marco de las redes y colectivos: el caso de la red "maestros en colectivo"
PUBLICACIÓN	Educación y Ciudad No. 37 julio - diciembre de 2019

PAÍS:	Colombia
NUMERO DE PÁGINAS	10
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo de reflexión
UBICACIÓN	https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2146 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7390639
PALABRAS CLAVES	Maestros, redes, subjetivación.
2. Descripción	
<p>El documento es un artículo de reflexión que describe los modos como se gobiernan los maestros que hacen parte de la red pedagógica “Maestros en Colectivo”. En cabeza de un equipo pedagógico y en el en el marco del Seminario de Formación Permanente, se reflexiona e investiga sobre los Ambientes de Aprendizaje en el Aula (AAA) para identificar y visibilizar maneras singulares de ser maestro, acordes con la racionalidad contemporánea, donde se configuran formas de existencia que reglamentan las formas de subjetivación de individuos y colectivos.</p>	
3. Fuentes	
<p>Ball, S. (2003, Septiembre- Diciembre). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. <i>Educación y Pedagogía</i>, XV(37), pp. 86-104.</p> <p>Becerra, J., Benítez, M., Cárdenas, O., Moncada, A., Negrete, E., y Uribe, S. (2018). <i>El trabajo en equipo de los maestros. Entre la reflexión y la investigación</i>. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.</p> <p>Castro, S. (2015). <i>Historia de la gubernamentalidad I. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault</i>. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.</p> <p>Deleuze, G. (1999). <i>Post-scriptum sobre las sociedades de control. Conversaciones (1972-1990)</i>. Valencia: Pretextos.</p> <p>De Tezanos, A. (2007). <i>Oficio de enseñar-saber pedagógico: La relación fundante</i>. <i>Revista Educación y Ciudad</i>, No. 12. Bogotá: IDEP.</p> <p>Fonseca, G., y Pedraza, M. (2000, Enero-Junio). Una nueva lectura de ser maestro. <i>Revista Nodos y Nudos</i>, Vol. 2, No. 8. Bogotá: Universidad Pedagógica nacional.</p> <p>Foucault, M. (1988, Julio-Septiembre). El sujeto y el poder. <i>Revista Mexicana de Sociología</i>, Vol. 50, No. 3, pp. 3-20.</p> <p>Foucault, M. (1994). <i>Dichos y Escritos, Tomo IV</i>. Madrid: Editora nacional.</p> <p>Foucault, M. (1995). <i>Crítica y Aufklärung</i>. <i>Revista de Filosofía-ULA</i>, No. 8. Obtenido desde http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/15896/davila-critica-aufklarung.pdf;jsessionid=3A0B0BDEE7FA7594DAA1ED3FA8758C0B?sequence=1</p> <p>Foucault, M. (2007). <i>Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)</i>. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Giroux, H. (1990). <i>Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje</i>. Buenos Aires: Paidós.</p>	

- Maestros en colectivo. (2009). La construcción del sentido de lo público en la escuela: La autoorganización. Universidad-escuela y la producción de conocimiento pedagógico (Resultado de la investigación IDEP-Conciencias). Bogotá: Imprenta Distrital.
- Martínez, A., y Unda, M. P. (1995). Redes pedagógicas: Espacios múltiples y abiertos. *Revista Nodos y Nudos*. Vol. 1, No. 1.
- Martínez, A., y Unda, M. P. (1997). Las redes pedagógicas: Otro modo de ser conjuntos. *Revista Nodos y Nudos*. Vol. 1, No. 3.
- Martínez, M. C. (2006). El poder de las experiencias pedagógicas realizadas por colectivos de maestros. ¿Expresiones de acción política? *Educación y Ciudad*, No. 11.
- Martínez, M. C. (2008). Redes pedagógicas: La constitución del maestro como sujeto político. Bogotá: Colección Seminario Magisterio. Línea de investigación discurso político-pedagógico.
- Martínez, M. C., y Ramírez, J. E. (2007). Interrogantes y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores. *Educación y Ciudad*, No. 11.
- Ramírez, M. (1995). Una experiencia de autoformación de maestros. *Revista Nodos y Nudos*, Vol. 1, No. 1.
- Santiago, E., García, R., Morales, J., y Santos, M. (1999). El colectivo: Un espacio de intercambio. Aprendizaje y transformación de la práctica pedagógica. *Revista Nodos y Nudos*, Vol. 1.
- Zuluaga, O. L. (1999). Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Anthropos.

4. Contenidos

En el marco del Seminario de Formación Permanente, el equipo pedagógico Maestros en Colectivo, estudia las “Tecnologías de gobierno” (Foucault citado por Castro, 2015) que emplean y establecen así como los rasgos de las maneras que asumen libremente y regulan sus comportamientos, valores, actitudes y prácticas, que evidencia su forma de constituirse y gobernarse, para dar cuenta de la racionalidad contemporánea y de los procedimientos que se inventa (Foucault, 1994), que se dirigen para configurar las subjetividades.

A partir de una sociedad de control, se alcanza una subjetividad que se auto produce y agencia otras maneras de hablar y proceder, que toma distancia de las relaciones de poder y de saber. Para instaurar un tipo de maestro que según Castro (2015) es autónomo, comunicativo, reflexivo, investigador deliberativo e innovador, que a través de la interacción colectiva se reconoce y legitima, en el trabajo colegiado, en una experiencia concreta del mundo. Es un sujeto maestro en proceso de aprendizaje y cambio, por lo cual también se observa como un sujeto político que transforma la realidad, que crea cultura y aporta contenidos culturales. Transforma sus relaciones e incursiona en nuevos discursos y prácticas para mejorar la calidad educativa, con su profesionalización y cambios en su perfil pedagógicos. A través de encuentros pedagógicos y al compartir experiencias, con una actitud de formación permanente.

La red de maestros como estrategia de subjetivación: las redes de maestros logran a través de la interacción colectiva resignificar y replantear los modos de pensar hablar y actuar en el aula para mejorar la calidad educativa, el aprendizaje de los estudiantes y ayuda a los procesos de cualificación y profesionalización. Maestros en Colectivo le apuesta al

seminario de formación permanente, a través del trabajo colectivo se reconoce y valida la producción de conocimiento del maestro.

El Seminario de Formación Permanente: se asume como una estrategia de intercambio y discusión de aspectos epistemológicos, metodológicos y didácticos asociados a la investigación, la innovación, la pedagogía y educación para producir alternativas de cambio para el aula y la escuela. También producen nuevas formas de relacionarse, de ser y estar en el mundo como maestro.

El maestro, un sujeto en formación que reflexiona pedagógicamente: el maestro reconoce que el saber es producto de la reflexión de la práctica pedagógica (Tezanos, 2007). Y en un mecanismo que favorece el análisis e impulsa los cambios en el pensar, hablar y actuar en el aula y conduce a la cualificación de la practica pedagógica, mejorarlos procesos educativos. El maestro, un intelectual constructor de saber: se reconoce al sujeto maestro como un sujeto intelectual alrededor del conocimiento pedagógico producido por los maestros y la comunidad académica.

El maestro, un sujeto político: el maestro sujeto es un constructor de saber pedagógico y es un ser político al intervenir en un territorio como “agenciante de los político” para apuntar a transformaciones educativas y pedagógicas. El maestro, un innovador e investigador: el sujeto maestro apunta a la innovación, para incrementar el capital humano, al crear, innovar y emprender (Castro, 2015).

El maestro del colectivo como un sujeto político y de la cultura: el sujeto maestro genera nuevos códigos y formas de comprender e inventar la política y la cultura

Reflexiones finales: existe una forma de ser maestro dinámica, reflexiva, comunicativa, participativa, que se inclina al trabajo en equipo, que se está cualificado de manera continua, a través de redes y colectivos, como espacios de subjetivación, con modos particulares y heterogéneos de ser que vislumbran lo que ha dejado ser el maestro y en lo que actualmente se ha transformado.

5. Metodología

No registra

6. Conclusiones

Noregistra

Fecha de elaboración

15/11/2020

1. Información General

NÚMERO

12

AUTOR	Barragán Giraldo, Diego Fernando
TITULO	Las Comunidades de Práctica (CP): hacia una reconfiguración hermenéutica
PUBLICACIÓN	Revista Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu vol. LVII, núm. 163, enero-junio, 2015, pp. 155-176
PAÍS:	Colombia
NUMERO DE PÁGINAS	23
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo
UBICACIÓN	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343533885005
PALABRAS CLAVES	Hermenéutica, comunidades de práctica, investigación social, filosofía.
2. Descripción	
<p>El documento es un artículo de avance de investigación que se lleva a cabo en el marco del proyecto Elementos ciberculturales emergentes en un blog de sistematización de experiencias educativas de la Universidad Santo Tomás. Presenta algunos aportes para la definición del concepto de Comunidades de Práctica (cp), a partir del campo empresarial.</p> <p>La investigación social se abre a otros horizontes de sentido en relación con sus posibilidades y pertinencia. Se presentan las rutas comprensivas que surgen del proceso investigativo para establecer el marco teórico sobre el concepto de Comunidades de Práctica al ilustrar sobre el origen reciente del fenómeno en las interacciones de la administración y los negocios.</p> <p>Se describen sus singularidades traspasando las técnicas para entrar en diálogo con la filosofía hermenéutica. Se concluye con una propuesta de posibilidades de resignificación de las comunidades de práctica en la investigación social.</p>	
3. Fuentes	
<p>Barragán, Diego. Cibercultura y prácticas de los profesores. Entre hermenéutica y educación. Bogotá: Universidad de La Salle, 2013.</p> <p>_____. Subjetividad hermenéutica. Su constitución a partir de las categorías memoria, utopía, narración y auto-comprensión. Bogotá: cinde, 2012.</p> <p>Barragán, Diego y Amador, Juan Carlos. «La cartografía social- pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación». Itinerario educativo 15 (2014): 25-38.</p> <p>Brown, Jhon y Duguid, Paul. «Organizational Learning and Communities of Practice: Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation». Organization Science II Vol. 1 (1991): 40-47.</p> <p>Doueih, Milad. La gran conversión digital. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.</p> <p>Ferrándiz, Francisco. Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro. Barcelona: Anthropos, 2011.</p>	

- Flyvbjerg, Bent. «Sustaining Non-Rationalized Practices: Body-Mind, Power and Situational Ethics. An Interview with Hubert and Stuart Dreyfus». *Praxis International* 11 Vol. 4 (1991): 98-110.
- _____. *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and how it Can Succeed Again*. Londres: Cambridge University Press, 2001.
- Gadamer, Hans-Georg. *Elogio de la teoría*. Barcelona: rba, 2013.
- _____. *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme, 2001.
- _____. *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme, 1998.
- García, Ramona; Ramírez, Guadalupe; Armenta, Joel y Lozoya, José. «Comunidades de práctica: una estrategia para la creación de conocimientos». *Revista Vasconcelos de Educación II* Vol. 2 (2006): 110-120.
- Herrera, José Darío. *La comprensión de lo social. Horizontes hermenéuticos de las ciencias sociales*. Bogotá: cinde, 2010.
- Jubert A. «Developing an Infrastructure for Communities of Practice». En *Proceedings of the 19th International Online Meeting*, editado por B. Mckenna. Oxford: Learned information, 1999.
- Lesser, E. y Stork, J. «Communities MacIntyre, Alasdair. *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica, 2009.
- Pérez, Jairo. «Comunidades de práctica como sistemas emergentes de aprendizaje». *Actualidades Pedagógicas* 38 (2011): 15-27.
- Ricouer, Paul. *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Rockwell, Elsie. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- Sanz, Sandra. «Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento II*, Vol. 2 (2005): 26-35.
- Schön, Donald. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Sennett, Richard. *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama, 2012.
- Vásquez, Sergio. «Comunidades de práctica». *Educación* 47 Vol. 1 (2011): 51-68.
- Wenger, Etienne y Snyder, William. «Communities of Practice: the Organizational Frontier». *Harvard Business Review* 78, Vol. 1 (2000): 139-145.
- Wenger, Etienne, McDermott, Richard y Snyder, William. *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press, 2002.
- Wenger, Etienne. *Communities of Practice a Rief Introduction*, (2006). Consultada en junio 28, 2014. <http://wenger-trayner.com/theory>.
- _____. *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001.
- Wexler, Mark, Carpio, Vicky y Maine, Elicia. «Organizing Knowledge Workers: An Ideological Reading of «Communities of Practice» (CoPs)». *Quarterly Journal of Ideology* 3 y 4, Vol. 28 (2005).

4. Contenidos

Introducción. Se definen las comunidades de práctica como un conjunto de personas que aprende y aplica conocimientos que provienen de experiencias compartidas al asociarse de acuerdo con intereses comunes para solucionar problemas concretos que aportan a

múltiples dimensiones de la vida social y bosquejan distintos retos para la investigación de lo social. En el campo de la cibercultura y la cultura digital emergen tensiones que conducen a la comprensión sobre lo que acontece en este campo e impactan diversas formas de comprensión del mundo y sobre cómo hacer presencia en él. Interroga la credibilidad de lo que allí se presenta, si la cultura digital conlleva nuevos paradigmas del saber y de la identidad y dónde se presenta un enfrentamiento conflictivo de los paradigmas de credibilidad y la legitimidad (Milad Doueih, 2010).

Tensiones teóricas: en las interacciones de los participantes surgen algunas categorías de indagación que nutren el marco referencial para determinar nuevos horizontes conceptuales como son las Comunidades de Práctica (cp) y la importancia del aprendizaje entre pares e impulsa el conocimiento, el intercambio y el cambio, a través de un horizonte común. Con el aprendizaje conjunto puede llevar a la innovación. También se les conoce como redes de aprendizaje, grupos temáticos o grupos de tecnología. Wenger (2001) es pionero de la conceptualización. Sobre las actuaciones de los individuos y la comprensión ontológica desde la mirada hermenéutica y fortalecen el capital social al proporcionar valor cognitivo y relacional a las organizaciones.

Pueden fortalecer la apertura, el dialogo, la confianza y el aprendizaje para generar cambios colectivos a partir de los nuevos conocimientos que generan. Uno de los caminos por donde circula el conocimiento es el de la práctica compartida. Hay diversas aplicaciones de cp en los negocios, la vida cívica, las tecnologías la educación, las organizaciones, asociaciones profesionales y la web. Es necesario revisar los fundamentos ontológicos para reconfigurar los campos del saber en estos contextos investigativos donde se presentan una amalgama de tensiones éticas, morales, axiológicas y políticas que facilitan el aprendizaje.

Practicar: más allá de la epistemología: la hermenéutica implica resignificar lo interpretativo y comprensivo en el marco del quehacer existencial del ser humano donde la práctica es una actividad humana cooperativa. Y se debe tener en cuenta las intencionalidades de quienes la llevan a cabo y donde se sigue un modelo de excelencia, de acuerdo con una racionalidad, de acuerdo a un conjunto de acciones éticas y morales según un tipo de saber y se relaciona con un actuar político de acuerdo con fines comunes. Hoy se asocia más con un conjunto de técnicas, orientada por lo epistemológicos y metodológico propio de la ciencia moderna. Se limita a saberes disciplinares y ese es el riesgo que corren hoy las cp en el mundo empresarial, despojándose de la reflexión ética y política.

Otros elementos de configuración de las cp; Wenger (2001) distingue tres características fundamentales de las cp: el dominio, donde se comparte un interés común. La comunidad, donde los miembros buscan lograr los intereses de su dominio y se configura como un sistema de relaciones. Y la práctica, donde se utiliza lo que se ha discutido y aprendido
Extensión progresiva de las prácticas: se tienen en cuenta las narrativas sobre las historias de los individuos que hacen parte de la cp donde se establecen mundos de relaciones y se trasladan los aprendizajes prácticos al espacio intersubjetivo de las relaciones socioculturales.

Replicabilidad existencial. Al replicarse las practicas se replican las formas existenciales de enfrentar los problemas cotidianos donde lo que aporta la pc es una promesa de cumplimiento y tiene que ver con la credibilidad del individuo ante sus pares. Es una manera de proceder que integra tres elementos sucesivos: declaración, promesa y cumplimiento. A través del diálogo se encuentra en otro lo que no se había encontrado en la experiencia del mundo propio.

Diálogo y reconocimiento del otro: existe el riesgo que la cp funcione solo desde la rentabilidad y el éxito empresarial por lo cual se debe reconocer al otro como un ser capaz de humanidad y no solo de producción.

Cuidado de las prácticas: en sentido hermenéutico, cuidar es poder ocuparse del mundo. El cuidar las prácticas tiene que ver con el querer hacer bien las cosas. El aprendizaje reconoce al otro y la realización en sentido humano. Cuidar es entenderse con la propia existencia colectiva. Al cuidar las prácticas se robustece el sentido comunitario del actuar. Reflexividad. La reflexión está presente antes, durante y después de la acción y permite que se presente el saber práctico y se reflexione de manera crítica sobre él.

5. Metodología

Se presentan los desarrollos teóricos producto de la primera fase del proyecto. Se trabaja una categoría: Comunidades de Práctica (cp). La conceptualización surge de las tensiones que se dan en la constitución y evolución de las cp, que pueden usarse en el campo de las ciencias sociales y la educación. Wenger y Snyder plantean retos al momento de investigar sobre este concepto. Se toman como horizonte preliminar del desarrollo metodológico como son: identificar una cp potencial, proveer la infraestructura para su desarrollo y acudir a métodos no tradicionales para su acompañamiento y evaluación.

Se identifica una posible cp con un grupo de 23 profesores que cursan primer semestre de la maestría de educación de la Universidad Santo Tomás. La cp se crea para responder a la necesidad de repensar las prácticas como maestros y reflexionar sobre el eje de sus investigaciones de grado, que tratan sobre sistematización de experiencias educativas. Para su estructura se planearon dos niveles para su funcionamiento.

En el primer nivel se organizaron varios grupos de estudiantes que adelantan su trabajo de grado. En el segundo se hizo un blog para que interactuaran de manera abierta y así fortalecer su confianza. Con las tecnologías de la información se superan barreras de las estructuras formales de las organizaciones, geográficas y temporales. Les da de flexibilidad y de accesibilidad, facilita la comprensión del contexto de manera rápida. Para aportar al acompañamiento y evaluación con métodos no tradicionales se hizo un taller de Cartografía Social Pedagógica, para llegar a acuerdos que aportan para reconfigurar sus prácticas.

Los participantes definieron intereses comunes, encontraron rutas de indagación teórica y práctica sobre sus propias prácticas; surgieron nuevos conocimientos y categorías preliminares de indagación, se incentivó la participación en el blog, como un lugar de los encuentros; la interacción cibercultural, que se va fortaleciendo para la siguiente fase de

investigación. Se presentaron ponencias e infografías, con miradas críticas sobre sus experiencias, se socializaron trabajos. Con este proceso se aporta a la construcción teórica de las comunidades de práctica.

6. Conclusiones

La investigación social requiere incesantemente nuevos horizontes comprensivos que permitan comprender las dinámicas cambiantes de los fenómenos sociales; así, han aparecido diversas rutas que promueven construir horizontes metodológicos y marcos teóricos que aporten a la constitución de los diversos campos del saber social. En este sentido se ha hablado de una ciencia social phronética, es decir, de una ciencia social del saber práctico, donde se privilegien los sistemas de reconstrucción ética y moral, más que las características técnicas del actuar humano.

Desde esta perspectiva, el abordaje que hemos hecho sobre las cp, puede ayudar a constituir rutas teóricas y metodológicas que logren aportar a la configuración de la investigación en ciencias sociales. Tales propuestas se pueden enunciar del modo siguiente:

a. Las cp entendidas como un sistema de relaciones en las que se pone en operación el saber práctico, permiten reconfigurar el sistema de valores de los seres humanos que de allí participan. Al reconfigurarse los sentidos valorativos, axiológicos, se reestructuran los modos de cooperación y reconocimiento de los otros.

b. En este sentido, al promoverse la configuración, desarrollo y consolidación de diversas cp, se posibilita consolidar capital simbólico que pueda aportar a la investigación social y a la transformación de los actores que han intervenido en el proceso.

b) En las cp, las prácticas humanas deben llegar a sobrepasar el nivel técnico de aprendizaje, evidenciándose una ruptura con el nivel epistemológico de la concepción de práctica, superándose así la mera instrucción y la explicitación de los marcos de referencia en los cuales nace determinado conocimiento. En este contexto, el nivel de aplicación de las cp tiene que ver con que un grupo de personas, con intereses comunes, examina un problema concreto y decide actuar para solucionarlo, involucrando saberes del orden ético, moral y político. Como estrategia de investigación, en las cp se pueden llegar a establecer regularidades que posibilitan estudiar los fenómenos sociales más allá de la conquista de la teoría sobre la práctica. En el sistema de relaciones de las cp emergen aspectos comunes que el investigador social puede convertir en categorías de indagación y rutas de investigación.

d) En las cp se perciben, de manera directa, rutas de transformación social y de conformación de capital social, al punto de convertirse en estrategia potente de intervención social. e) En las cp se dan tensiones de orden político, en las que el liderazgo fácilmente puede convertirse en un ejercicio del poder en el que invisibiliza a los menos fuertes. En consecuencia, el diálogo y el reconocimiento del otro, se convierten en posibilidades de configurar un sistema de relaciones más equitativo y justo.

f) La implementación de las cp con fines solamente de aprendizaje de conocimientos o estrategias para solucionar problemas técnicos, puede derivar en la simple transmisión de

procedimientos y se desdibuja el potencial de aplicación ética que subyace en los aprendizajes humanos, los cuales son efectivos solamente en la medida que se practica.

Fecha de elaboración	15/11/2020
-----------------------------	------------

1. Información General	
NÚMERO	13
AUTOR	Jairo Antonio Pérez Rubio
TÍTULO	Comunidades de práctica como sistemas emergentes de aprendizaje
PUBLICACIÓN	Revista Actualidades Pedagógicas, (58), 15-27.
PAÍS:	Colombia
NUMERO DE PÁGINAS	14
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo
UBICACIÓN	https://ciencia.lasalle.edu.co/ap
PALABRAS CLAVES	Comunidades de práctica, sistemas emergentes de aprendizaje, Narratopedia, Web 2.0, relatos colectivos.
2. Descripción	
<p>El documento, en el marco del proyecto de investigación llamado Narratopedia, describe las comunidades de práctica, las cuales se definen como sistemas emergentes de aprendizaje.</p> <p>Se pregunta cómo se está entendiendo la dimensión pedagógica en narratopedia y como se concibe el modelo de aprendizaje basado en los principios constituyentes de la Web 2.0 Como respuesta se exponen algunos conceptos y principios sobre comunidades de práctica y cómo se configuran en sistemas emergentes, de acuerdo con la creación de relatos colectivos.</p> <p>Se exponen las características de las comunidades de práctica emergentes. Se especifica que el proyecto Narratopedia, se puede concebir como un sistema emergente que despliega la comunidad de práctica. Finalmente, se describe el desarrollo del aprendizaje en narratopedia y se exponen algunas conclusiones del ejercicio de reflexión.</p>	
3. Fuentes	
<p>Brown, J. S. y Isaacs, D. (1995). Building Corporations as Communities: The Best Both Worlds. San Francisco: Sterling and Stone.</p> <p>Harvey, D. (1990). The condition of Postmodernity. Oxford: Blackwell.</p> <p>Jenkins, H. (2008). Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de</p>	

- comunicación. New York: New York University-Paidós.
- Johnson, S. (2003). *Sistemas emergentes. O qué tienen en común hormigas, neuronas, ciudades y software*. México, d.f.: Turner-Fondo de Cultura Económica.
- Lesser, E. L. y Storck, J. (2001). *Communities of practice and organizational performance*. Recuperado el 14 de enero del 2010 de <http://researchweb.watson.ibm.com/journal/sj/404/lesser.html>
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva, por una antropología del ciberespacio*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Michell, J. (2002). *The Potential for Communities of Practice*. Australia: John Michell and Associates.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Bogotá: Santillana.
- Prieto, D. y Van de Pol, P. (2006). *e-Learnign, comunicación y educación. El diálogo continúa en el ciberespacio*. México, d.f.: rntc.
- Rheingold, H. (2004). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa.
- Sacaan, S. (2008) *Las redes sociales y la inteligencia colectiva: nuevas oportunidades de participación ciudadana*. Bogotá: Santillana.
- Wenger, E. (1999). *Comunidades de práctica. Aprendizaje significado e identidad*. Bogotá: Paidós.
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. New York: Harvard Business Press.

4. Contenidos

La dimensión pedagógica en narratopedia: la educación cumple una función de adaptación social. En entornos virtuales favorece la creatividad, el espíritu crítico, la exposición de preguntas, recata lo valioso de cada persona, sus potenciales, talentos, la compasión y capacidad de innovación, entre otros aspectos. La verdadera enseñanza asegura el aprendizaje de conceptos para orientarse en el camino y contar con procedimientos para resolver problemas, alcanzar nuevos conocimientos a través de la reflexión y ofrece nuevas perspectivas para abordar el mundo.

La dimensión pedagógica de narratopedia, sigue una propuesta pedagógica, de diseñar un modelo, donde se desclasifica el conocimiento, donde se da la investigación colectiva que se resuelven desde diferentes campos de conocimiento, a través de la interacción/participación donde la socialización del estudiante es fundamental. El modelo de aprendizaje es abierto, de libre intercambio de conocimiento, a través de relaciones horizontales y transversales, donde se generan conocimientos tanto individuales como colectivos. En las comunidades de práctica de narratopedia se promueve la producción de conocimiento social a través de redes sociales y comunidades de práctica-aprendizaje que fortalezcan la inteligencia colectiva en el marco de la Web 2.0. Donde la retroalimentación y el diálogo son fundamentales. Se busca que la narratopedia como sistema emergente se auto-organice a través del diálogo, de la comunicación multimedial y multimodal, para generar un clima de participación interdisciplinar y transcultural. Para generar una macrointeligencia a través de la participación ascendente de los participantes.

Las comunidades de práctica: sistemas emergentes: entre sus características se encuentran; se dan de manera colectiva a través del diálogo colectivo, el conocimiento es tanto social como individual, el conocimiento es para beneficio de todos y se valida al socializarse, se presenta una inteligencia colectiva (Levy, 2004). Se suma el concepto de las multitudes inteligentes de Rheingold (2002) como organizaciones que defienden acciones civiles grupales. La inteligencia es ascendente a partir de los aportes y soluciones que van dando los participantes.

En narratopedia, las comunidades de práctica son sistemas emergentes, que dan lugar a comportamientos inteligentes al organizarse sus elementos, debido a la interacción y retroalimentación de los usuarios y se desarrollan nuevas habilidades. En la dimensión pedagógica los usuarios actores siguen un trabajo colectivo y autónomo, como agentes de campo, investigadores, transforma las dinámicas de las relaciones maestro-alumno. Se flexibiliza el grado de control. Se facilita el intercambio entre pares y la retroalimentación constante, entre otros aspectos.

5. Metodología

No registra.

6. Conclusiones

Las comunidades de práctica como sistemas emergentes son más que un punto de encuentro, son un espacio de coordinación y manifestación de las personas que las componen, que nace de la base de sus interacciones, en las cuales el conocimiento emergente se da de manera ascendente, siguiendo reglas simples, que conducen a estructuras más complejas, ya que conjugan una serie de herramientas virtuales utilizadas a diario, que se tornan en una multitud inteligente (Rehinglod, 2001).

Una nueva oportunidad para aprender de otra manera es participar y apropiarse del conocimiento distribuido, descentralizado, compartido en una comunidad de práctica. Se debe utilizar la inteligencia colectiva (Lévy, 2001), para generar un conocimiento que pueda aplicarse de forma cívica. Existen eventos como Blogpower, Comunas Digitales, Blogs & Beer, Fist Tuesday, Twitter Party, etc., que reúnen comunidades de usuarios activos en un lugar no virtual para que se conozcan y potencien sus lazos entre ellos. Varias de estas iniciativas son seminarios o conferencias, en los cuales personas de mayor o menor participación virtual se encuentran generando sinergia y contacto fuera de la comunidad de práctica virtual.

Una pregunta que surge es, ¿cuál será el papel de las comunidades de práctica que utilizan herramientas informáticas, inscritas en una cultura digital, caracterizada por la hiper aceleración, la interactividad, el aprendizaje horizontal y la lectura en mosaico? (Boschma, 2008; Palfrey y Gasser, 2008).

Existe el convencimiento de que las comunidades de práctica como sistemas emergentes son un vehículo para empezar el debate acerca de lo que está pasando en el mundo, un mundo de inmersión, de interactividad, de conocimiento compartido, del saber colaborativo (Shirky, 2008; Benkler, 2006). Se está migrando hacia un aprendizaje cada

vez más centrado en el conocimiento distribuido ascendente de los pares, el autoconocimiento, la autonomía y el aprendizaje en la acción.

Fecha de elaboración	15/11/2020
-----------------------------	------------

1. Información General	
NÚMERO	14
AUTOR	Claudia Patricia Gallo Castro [et al...].
TÍTULO	Un camino hacia el reconocimiento de las redes y colectivos de docentes de Bogotá D.C. : lineamientos de política pública /
PUBLICACIÓN	Libro
PAÍS:	Colombia
NUMERO DE PÁGINAS	98
TIPO DE DOCUMENTO	Libro
UBICACIÓN	http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/UN%20CAMINO%20HACIA%20EL%20RECONOCIMIENTO%20DE%20LAS%20REDES.pdf
PALABRAS CLAVES	Maestros - Grupos de trabajo - Bogotá 2. Política educativa -Bogotá
2. Descripción	
<p>El libro presenta el trabajo colaborativo adelantado en la ciudad de Bogotá desde hace más de veinte años, como eje articulador de la transformación educativa, a través de las Redes y Colectivos de Docentes. Hace una reflexión sobre la realidad pedagógica y sus contextos, donde los maestros se asumen como intelectuales de la educación que construyen conocimiento y saberes, y son un referente de trabajo a nivel nacional.</p> <p>Se reconocen sus aportes en la construcción de la política pública en educación. Este trabajo se realiza en el año 2017 (Convenio 1452 suscrito entre la Secretaría de Educación del Distrito -a través de la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas- y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), donde establece cuatro Diálogos de Saberes donde participan los maestros que hacen parte de colectivos y redes para cumplir el objetivo de construir colectivamente, un documento de lineamientos de orientación de política para su fortalecimiento.</p> <p>Al identificar cinco situaciones problema se busca responder a partir de tres lineamientos de política, los cuales a su vez, suman dieciséis líneas de acción, para seguir un ciclo de responsabilidad que comprometa a las instituciones y a Redes y Colectivos de Docentes en la búsqueda de soluciones que contribuyan a transformar la educación de la capital de la República.</p>	

3. Fuentes

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2017). Plan Sectorial de Educación 2016 -2020. Hacia una ciudad Educadora. Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación del Distrito. Recuperado de https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/2017/Plan_sectorial_2016-2020-.pdf
- Castro, G. (s.f). Las redes pedagógicas, una posibilidad de formación de maestros en el ejercicio de la docencia. Recuperado de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/cartelera/contexto/redes_pedagogicas.pdf
- Concejo de Bogotá. (2007, 17 de febrero). Acuerdo 273 de 2007. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22911>
- Dabas, E. & Najmanovich, D. Redes. (1999). Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fundación Escuela Nueva & Secretaría Distrital de Educación. (2016). Fortalecimiento de Redes de Maestras y Maestros del Distrito. Bogotá, Colombia: Secretaría Distrital de Educación.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona, España: Paidós.
- González, M., Jiménez, A., Neira, R. & Cortés, A. (2013). Entre la historia y la memoria: alternativas en la formación de maestros. Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Henao, M & Castro, J. (2000). Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. Bogotá, Colombia: Colciencias.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (1998). Memorias III Encuentro de Investigación Educación y Desarrollo Pedagógico en el Distrito Capital: un balance inter nacional. Bogotá, Colombia: Serie Memorias 1. En: Revista de Ciencia y Tecnología. www.fceqyn.unam.edu.ar/recyt. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico & Fundación Universitaria
- Cafam. (2015). Fundamentación Conceptual del Trabajo en Red como Estrategia de Cualificación de Maestros y Maestras. Bogotá, Colombia: Alcaldía de Bogotá. Un camino hacia el reconocimiento de las Redes y Colectivos de Docentes de Bogotá
- Martínez, R. (1999). Redes sociales más allá del individualismo y del comunitarismo. En Dabas, E. & D. Najmanovich, Redes. El lenguaje de los vínculos (pp. 337-344). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Martínez, M. (2008). Redes pedagógicas: constitución del maestro como sujeto político. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Martínez, M. (2012). Redes, experiencias y movimientos pedagógicos. Revista de Ciencia y Tecnología, (18), 5-11. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttex-t&pid=S1851-5872012000200001
- Martínez, M. (2016). Redes Pedagógicas de maestros: 'Posibilidad para transformar la escuela' [Conferencia]. En la Secretaría de Educación Distrital & Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (Orgs.), Encuentro entre redes: hacia la conformación de la Red de Innovación del Maestro. Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Mosquera, C. E. (2015). Tres aportes del Movimiento Pedagógico nacional, y una mirada a las Expediciones Pedagógicas como una nueva forma de hacer pedagogía. Revista de Educación y Cultura, (p. 110).

Planeta Paz. (2011). Rutas y senderos: trashumancia de los PEPAS: movilización social por la educación. Bogotá, Colombia: Planeta Paz.

Torres-Melo, J. & Santander, J. (2013). Introducción a las políticas públicas. Conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía. Bogotá, Colombia: IEMP. Recuperado de

http://www.funcionpublica.gov.co/eva/admon//files/empresas/ZW1wcmVzYV83Ng==/imgproductos/1450056996_ce38e6d218235ac89d6c8a14907a5a9c.pdf

Unda, M. (2001). Expedición Pedagógica nacional. Pensando el viaje. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica nacional. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/nn/articulos/nodynud10_04arti.pdf

Universidad Pedagógica nacional. (s.f). Tercer Encuentro Iberoamericano de Redes Escolares y Colectivos de Maestros que hacen investigación desde su escuela. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica nacional. Recuperado de http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2001_La_expedicion_pedagogica_y_las_redes_de_maestros.pdf

4. Contenidos

El libro da cuenta de los antecedentes y desarrollos de las redes y colectivos de trabajo en la ciudad de Bogotá, a través de los hitos históricos de las movilizaciones pedagógicas en Colombia con sucesos históricos relevantes como el Movimiento Pedagógico nacional (1979) y los aportes de O. Fals Borda con la Investigación Acción Participativa. Un segundo hito fue la Expedición Pedagógica nacional donde se registraron experiencias pedagógicas a lo largo del territorio nacional.

En estos contextos surgen las Redes y Colectivos de profesores, organizándose como comunidades de saber pedagógico (Unda, s.f.). Otro referente es la Movilización Social por la Educación (MSE). Los maestros se asumen como intelectuales reflexivos. Las Redes y Colectivos de profesores son escenarios de participación, donde se evidencian sus aportes y permanencia en el tiempo, con procesos de cualificación docente, investigación, publicaciones, aportes a la construcción de política educativa, que transforman las fronteras del conocimientos y la pedagogía (Henao & Castro, 2015), entre otros. Se definen como espacios de **subjektivación del ser y hacerse maestro** (p. 44).

La red se observa como “modalidad alternativa de acción educativa no institucionalizada; como constructora de sentido y de conocimiento situado que aporta a la formación propia y del otro (por ejemplo, sus pares, las comunidades y particularmente los estudiantes)” (p. 44). Se destaca su incidencia política y de compromiso con la educación.

El posicionamiento de las redes y los colectivos de docentes en Bogotá: También se valora como un patrimonio educativo y pedagógico que ha permanecido en el tiempo, con aportes en la producción cultural, intelectual y artística, así como de diversas publicaciones. Se destaca también el trabajo con las entidades locales y distritales.

La fuerza de la construcción colectiva de la política pública: los aportes se observan en Acuerdos del Consejo de la ciudad, que superan los periodos de gobierno. También se destaca su participación en los encuentros de Diálogo de saberes. El acompañamiento de

la SED y el IDEP ha sido valioso, de manera específica el IDEP reconoce al maestro como producto del saber situado y como intelectual de la pedagogía. La administración reconoce la importancia de visibilización y reconocimiento de las Redes y Colectivos de Docentes y el propiciar espacios para su participación, como comunidades de saber y practica pedagógica.

Sobre los diálogos de saberes se evidencian cinco situaciones problema que se califican los participantes como son; Información disponible sobre las RCD, Apoyo a las RCD, Relacionamiento - vínculos entre pares, Vinculación de las RCD al proyecto educativo local, Movilidad de docentes y directivos docentes de RCD. Igualmente, se definen los lineamientos para el fortalecimiento de las RCD, con tres niveles de acción: Lineamiento de reconocimiento, Lineamiento de promoción, Lineamiento de agenciamiento. El propósito es que las RCD contribuyan con los Planes Sectoriales de educación, así como líneas de acción para cada una de las situaciones problema definidas.

5. Metodología

No registra

6. Conclusiones

No registra

Fecha de elaboración

15/11/2020

1. Información General	
NÚMERO	15
AUTOR	Camilo Andrés Valderrama Alarcón, Martha Cecilia Cedeño Pérez, Jorge Enrique Ramírez
TÍTULO	La experiencia de redes de saber y conocimiento en la investigación de maestros y maestras en Cundinamarca
PUBLICACIÓN	Revista nodos y nudos / volumen 4 N.o 40 / enero - junio de 2016 / ISSN: 0122-4328 / pp. 7-14
PAÍS:	Colombia
NUMERO DE PÁGINAS	8
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo
UBICACIÓN	/https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/5240

PALABRAS CLAVES	Redes, ciencia, tecnología, innovación, profesión docente, educación
2. Descripción	
<p>El documento es un artículo de reflexión que describe los resultados de un proyecto de investigación, extensión y proyección social que tiene como objetivo general la construcción de redes de maestras y maestros investigadores de educación básica y media en 109 municipios de Cundinamarca.</p>	
<p>El estudio se realiza entre los años 2014 y 2016, en cabeza de la Universidad Pedagógica nacional en alianza con la Secretaría de Educación de Cundinamarca, la Universidad de los Andes, la Universidad Jorge Tadeo Lozano y la Corporación Universitaria Minuto de Dios.</p>	
<p>Se establece que las redes se configuran como escenarios de formación y son producto del intercambio de experiencias pedagógicas situadas desde el saber y conocimiento de los maestros y las maestras e incluye sus anhelos, frustraciones y construcción de alternativas pedagógicas.</p>	
3. Fuentes	
<p>Albornoz, M. y Alfaraz, C. (2006). Redes de conocimiento: construcción, dinámica y gestión. Buenos Aires: Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior.</p> <p>Batista, J. (2004). A rede de investigacao na escola. Uma experiencia em gestacao. Revista Nodos y Nudos 2 (16), 69-78.</p> <p>Bourdieu, P. (1985). The Forms of Social Capital En J. Richardson (ed). Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. (pp. 241-258). New York: Greenwood.</p> <p>Martínez, M. (2008). Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político. Bogotá: Magisterio.</p> <p>Mejía, M. y Manjarrés, M. (2013). La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur. Bogotá: Desde Abajo.</p> <p>SED Cundinamarca. (2012). Informe de gestión 2012. Secretaría de Conectividad. Recuperado de: http://www.cundinamarca.gov.co/wps/wcm/connect/f0f72837-87c6-42d6-853a-a0b5a6037ac2/INFORME+GESTION+SECRETARIA+CONNECTIVIDAD+Feb2012.pdf?MOD=AJPERES&Informe%20de%20gesti%C3%B3n%2006</p> <p>Unda, M.P. (2002). The experience of the teaching expedition and teacher networks. Prospects XXXII, 3, 333-345, Unesco.</p> <p>MinTIC. Vive Digital Colombia. (2016). Estrategia TIC Colombia. Recuperado de: http://estrategiaticolombia.co/estadisticas/stats.php?id=25&pres=det&jer=2&cod=25</p> <p>Valderrama, C. (2013). Conociendo reglas e inventando estrategias. Bogotá: Fundación Centro Inter nacional de Educación y Desarrollo Humano.</p>	
4. Contenidos	
<p>Presentación; se toma el concepto de red a partir de una de las perspectivas de Albornoz y Alfaraz (2006) que cuenta con una estrecha vinculación con la perspectiva pedagógica. El concepto de red es relacional con la suma de capacidades, enfatiza en la forma organizativa que procura el trabajo interdisciplinario que propicia nuevo conocimiento. Con este</p>	

enfoque se propone la construcción de la red de maestras y maestros en Cundinamarca, para potenciar su capital social (Bourdieu, 1985).

A través de espacios virtuales y presenciales se desarrollan relaciones de solidaridad, con intercambios materiales o simbólicos. Se destaca que el trabajo en redes no es nuevo en el país ni el departamento y juega un papel fundamental como espacio flexible y horizontal (Batista, 2004). Como espacio de encuentros, desencuentros e intercambios asociados al desarrollo de prácticas pedagógicas en el aula y fuera de ella: existen múltiples formas de encarar el acto educativo (Unda, 2002) con tensiones, orientaciones, actores y conocimientos diversos, se busca desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje más significativos y contextualizados.

Estos aspectos exponen la complejidad que implica crear una red de docentes que se enfoca en el trabajo investigativo, por lo cual se asume como un sistema abierto, con relaciones multidireccionales y flexibles que reafirmen el saber pedagógico individual y colectivo, valorando su trabajo educativo a través de la reflexión y el reconocimiento de su lugar en su labor diaria.

Hallazgos: se identifican siete grandes tendencias en la producción pedagógica investigativa de los maestros, como elemento articulador de redes que son: Ambientes y diversidad, Agropecuario, Creaciones comunicativas y estéticas, Derechos humanos y democracia, Emprendimiento e innovación, Educación y pedagogía y Tecnología. Estas redes temáticas facilitan el intercambio de bienes materiales y simbólicos, propician relaciones de solidaridad y facilita nuevos abordajes en el trabajo del aula.

Así, se fortalece y trascienden las redes conformadas durante el desarrollo de la investigación. Se identifican y cuantifican las estrategias de socialización, participación en eventos inter nacionales y la publicación impresa y digital de artículos de investigación para la consolidación de redes.

5. Metodología

El desarrollo metodológico comprende cuatro fases. La primera etapa es la de diseño donde se caracteriza en los últimos dos años la producción pedagógica que desarrollan los docentes de los 109 municipios de Cundinamarca. Se identifican a través del uso de técnicas como entrevista, encuesta, cartografía social y análisis documental. Se reconocen 540 experiencias pedagógicas. Éstas se consignan en una base de datos. La segunda etapa corresponde a la configuración y motivación, con el fin de elaborar una taxonomía reúne distintas investigaciones pedagógicas que se identifican en la primera fase.

Para la motivación se hacen convocatorias públicas donde se presentan proyectos de investigación lideradas y adelantadas de manera colectiva con estudiantes u otros docentes. Se seleccionan los proyectos de profesores y estudiantes y 174 investigaciones a cargo de grupos de docentes las cuales se financian a través de recursos del programa de formación en CTeI.

La tercera fase comprende el desarrollo y consolidación, con el acompañamiento a los grupos de investigación, con diálogos presenciales y virtuales, donde se dieron elementos

para la resignificación de la labor pedagógica y la articulación de intereses motivaciones e iniciativas para cualificar el ejercicio docente. La cuarta fase corresponde a la sostenibilidad y seguimiento, para reconocer y empoderar a líderes que dinamizan las redes construidas.

6. Conclusiones

Los procesos desarrollados a lo largo del proyecto permitieron la definición de siete tendencias temáticas relacionadas con la labor pedagógica que adelantan los docentes en Cundinamarca, a saber: ambiente y biodiversidad; agropecuaria; creaciones comunicativas y estéticas; derechos humanos y democracia; emprendimiento; educación, y tecnología.

Es posible construir una red de maestros y maestras investigadores teniendo como eje central sus intereses y reconociendo su labor pedagógica mediante el desarrollo de estrategias de difusión de su saber pedagógico, tales como la participación en eventos internacionales y la publicación de sus hallazgos investigativos.

El trabajo en red con docentes no se puede fundamentar exclusivamente en las TIC, pues en el departamento de Cundinamarca existen problemas de conectividad que limitan el uso de dicho recurso; por tal razón, es necesario hacer un trabajo complementario con encuentros presenciales, donde los maestros y maestras tengan la posibilidad de compartir sus conocimientos y sus experiencias reconociéndose como un colectivo productor de saber pedagógico.

El trabajo en red es una estrategia de formación entre iguales que potencializa la construcción colectiva de un saber, sin desconocer las individualidades de sus integrantes. Por ello, es fundamental que los docentes trabajen de manera articulada, pues las estructuras burocráticas construidas en torno a la escuela superan cualquier esfuerzo individual y la red es una posibilidad de enlazamiento entre diferentes sectores y organizaciones que pueden llegar a transformar la escuela, y, por eso mismo, el entorno en el cual está inmersa.

Fecha de elaboración	16/11/2020
-----------------------------	------------

1. Información General	
NÚMERO	16
AUTOR	María Cristina Martínez Pineda
TÍTULO	El poder de las experiencias pedagógicas realizadas por colectivos de maestros ¿Expresiones de acción política?
PUBLICACIÓN	Revista educación y ciudad/11
PAÍS:	Colombia
NUMERO DE PÁGINAS	20

TIPO DE DOCUMENTO	Artículo
UBICACIÓN	https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/272
PALABRAS CLAVES	Experiencias pedagógicas, acciones políticas, colectivos pedagógicos, subjetividad~ política, resistencia crítica.
2. Descripción	
<p>El texto expone cuáles son las posibilidades de despliegue de la subjetividad política de los maestros a través de experiencias pedagógicas que los maestros siguen como acciones alternativas a aquellas propias de su cotidianidad escolar.</p> <p>La reflexión se enfoca en el reconocimiento de eventos producidos a partir de sus interacciones y actividades que surgen mediante estas experiencias. Se pueden observar como factores que agencian y potencian su capacidad de acción y amplía la forma como se observan estas experiencias.</p>	
3. Fuentes	
No registra	
4. Contenidos	
<p>El documento se enfoca en revisar las afectaciones que produce en los sujetos las interacciones que establecen en los colectivos de maestros, en términos de su subjetivación al reflexionar sobre sus experiencias Sobre el poder que generan y que se transforman en modos de agenciamiento de acciones políticas y que supera las razones que motivan el desarrollo de las experiencias.</p> <p>Evidencia “lo que el sujeto puede” (Spinoza, s.f.) y que impone otros modos de poder y hacer mediante su agencia. Para ello la autora propone una tesis que guía el documento: “las experiencias adelantadas por grupos o colectivos de maestros y maestras, cuyo objeto de reflexión es la práctica pedagógica y cuyos hallazgos o resultados se revierten en la cualificación de los procesos educativos y pedagógicos que realizan, se convierten en condiciones de posibilidad -modos de agencia-para que los maestros potencien su subjetividad política” (p. 13).</p> <p>Las experiencias documentadas corresponden a profesores de educación básica primaria y secundaria que animan para transformar prácticas y también transformarse como maestros y se centra en el sujeto de la experiencia, para repensar lo político y la política, desde otros territorios donde se agencia lo político. Reconocer lo que acontece y resignificar la práctica, sobre cómo se moviliza el sujeto y qué le pasa en ese proceso. Los colectivos de maestros se definen como escenarios potenciales para la constitución de subjetividad política alterna al sistema político-jurídico del proyecto de modernidad. La autora retoma la definición de Lechner (2002) para definir la política como la inalcanzable e inacabada lucha por alcanzar el orden deseado, donde se deje de lado el predominio actual de la racionalidad instrumental y mercaderista.</p> <p>A través de sujetos de acción política como dimensión subjetiva de la política así como a la política como capacidad que le permite al sujeto actuar a través de una agencia constructora de lo político, para intervenir en instancias decisorias sobre lo educativo, lo</p>	

público y lo político. Lo cual se logra con la reflexión, problematización y resignificación de su quehacer como maestro, y descubrir su capacidad de acción.

Así, los colectivos son escenarios de reconfiguración política que impulsan la transformación de actos pedagógicos, al potenciar su capacidad política. A partir de las acciones y las palabras los sujetos e muestran como son (Arendt, 1997). La experiencia pedagógica proviene de la práctica del maestro que constituye una acción política. La experiencia esta cruzada entre otros aspectos, por la reflexión incluida la ética que otorga su valor pedagógico. Es un saber pedagógico que se produce en un territorio como geopedagogía (Expedición Pedagógica nacional) que se comparte, extiende, relocaliza en otros territorios.

Al nombrar la experiencia y la práctica se le otorga poder, al valorase como acto de sentido y significado. La experiencia pedagógica es también una forma de resistencia crítica, creativa y propositiva, frente al individualismo y las lógicas instrumentales. Para transformar realidades educativas y pedagógicas. La autora describe los colectivos seleccionados y sus alcances en relación con la capacidad de agenciamiento de su acción política.

5. Metodología

No registra

6. Conclusiones

El documento registra unas reflexiones finales que corresponden a elementos concluyentes. A partir de las experiencias estudiadas la autora destaca tres líneas de fuerza que amplían la mirada sobre la escuela y el maestro como son los alcances de la acción colectiva, las estrategias que provoquen acciones constituyentes y expresiones de potencia que las hagan visibles.

Las experiencias sobre los colectivos de maestros permiten afirmar que sus proyectos de investigación o intervención pedagógica también son espacios de construcción y contrastación subjetiva. Acciones e interacciones ayudan a la resignificación de prácticas pedagógicas y alternativas para ejercerlas. Las interacciones conducen a generar acciones constituyentes que se pueden definir como expresiones de resistencia crítica proactiva para luchar contra los poderes impuestos, a través del discurso y acciones alternativas.

Todas las experiencias enunciadas están atravesadas por una fuerza transformadora. El trabajo colectivo que se origina en estas y otras experiencias va más allá de la obligación y de la imposición como expresan algunos colectivos. Un hecho plural es la búsqueda de diferentes formas de trabajo grupal, que logran convertirse en matrices de consolidación de sus iniciativas.

Las estrategias, llámense proyectos pedagógicos, conversatorios, tertulias, talleres, carnavales, entre otros, actúan como dispositivos de transformación porque se convierten en dinamizadores de la acción colectiva entre los maestros de una o varias instituciones y en mecanismos para establecer conexiones más próximas con las comunidades educativas.

Específicamente, los proyectos pedagógicos (de aula o de investigación) logran anclarse en otros subproyectos o en actividades que van más allá de los propósitos trazados que, a su vez, se convierten en estrategias que potencian la integración de la escuela con los procesos culturales y sitúan al maestro en condición de actor, autor, constructor de experiencias.

Fecha de elaboración	16/11/2020
-----------------------------	------------

1. Información General	
NÚMERO	17
AUTOR	Adán Agustín Lindao Alejandro
TÍTULO	Red de maestros. Un análisis de las tendencias de las investigaciones sobre el tema
PUBLICACIÓN	Revista Publicando, 5 No 14 . No. 1. 2018, 537-546. ISSN 1390-9304
PAÍS:	Ecuador
NUMERO DE PÁGINAS	10
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo
UBICACIÓN	https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/1140
PALABRAS CLAVES	Redes sociales, análisis redes sociales, redes de maestros
2. Descripción	
<p>El documento describe la investigación sobre redes de maestros cuyo objetivo principal es determinar las tendencias investigativas reportadas sobre este tema. En un primer momento se hace una revisión bibliográfica sobre el término redes de maestros en Google Académico. En el ámbito internacional se trabaja con Scopus. Se registra la brecha que existe en cuanto al el número de productos que se reportan en español en Latinoamérica, con experiencias particulares que no profundizan de manera crítica sobre los resultados que alcanzan las redes de maestros y sobre aquellos producidos en idioma inglés.</p> <p>En Scopus se registran las tendencias investigativas más importantes que se relacionan con el papel que asumen las redes de maestros para el desarrollo profesional y la aplicación del análisis de redes sociales a este tipo específico de redes de maestros. Se detecta un vacío en la literatura registrada para tener en cuenta en futuras investigaciones como es la necesidad de definir las relaciones que existen entre quienes participan en las redes de maestros y el papel que pueden llevar cabo en su proceso profesional para desarrollar su capacidad de liderazgo.</p>	
3. Fuentes	
Daly, A. J., Liou, Y.-H., et al. Moolenaar, N. M. (2014). The principal connection: Trust and innovative climate in a network of reform Trust and school life (pp. 285-311): Springer.	

- Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Bolivar, J. M., et al. Burke, P. (2010). Relationships in reform: The role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 359-391.
- Devaney, K. (1981). A network for dialogue: The teachers' centers exchange. *Education and Urban Society*, 13(4), 487-506. doi: 10.1177/001312458101300407
- Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of computer - mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Garton, L., Haythornthwaite, C., et al. Wellman, B. (1997). Studying online social networks. *Journal of computer - mediated Communication*, 3(1), 0-0.
- Granovetter, M. S. (1977). The strength of weak ties *Social networks* (pp. 347-367): Elsevier.
- Harzing, A. W. (2008). Publish or perish.
- Hounshell, P. B. (1985). The science education information network: A rapid response opportunity for teachers. *Science Education*, 69(2), 259-263. doi: 10.1002/sce.3730690217
- Martínez, J. C., Gajardo, C. C., Tampier, R. D., Yancovic, M. P., et al. Montecinos, C. (2010). " Los maestros de la red de maestros de maestros: Una mirada crítica a sus contribuciones al desarrollo profesional de sus pares".
- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7-39. doi: 10.1086/667715
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J., et al. Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251-262.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C., Karsten, S., et al. Daly, A. J. (2012). The social fabric of elementary schools: A network typology of social interaction among teachers. *Educational Studies*, 38(4), 355-371. doi:10.1080/03055698.2011.643101
- Moreno Sierra, D., Benavides Melo, J., & Muñoz Trujillo, C. (2017). Iniciativas en educación ambiental como insumo para la constitución de la red de maestros en formación ambiental de la upn. *Revista Bio-grafía Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 10(9), 1196-1203. doi: <http://dx.doi.org/10.17227/bio-grafia.extra2017-7290>
- Rodríguez, C. Z. (2012). Red de maestros en educación ambiental: Un espacio de formación de formadores en Bogotá, Colombia. *Nodos y Nudos*, 4(32).
- Rosenfield, S. (1980). Consultation in a teacher center: A network model. *Journal of School Psychology*, 18(1), 74-78. doi: 10.1016/0022-4405(80)90051-5
- Scott, J. (2011). Social network analysis: Developments, advances, and prospects *Social Network Analysis and Mining*, 1(1), 21-26.
- Smith, P. S., Trygstad, P. J., et al. Hayes, M. L. (2018). Social network analysis: A simple but powerful tool for identifying teacher leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 21(1), 95-103. doi: 10.1080/13603124.2016.1195016
- Spillane, J. P., et al. Shirrell, M. (2018). The schoolhouse network: How school buildings affect teacher collaboration. *Education Next*, 18(2), 68-73.
- van den Beemt, A., Ketelaar, E., Diepstraten, I., et al. de Laat, M. (2018). Teachers' motives for learning in networks: Costs, rewards, and community interest. *Educational research*, 60(1), 31-46. doi: 10.1080/00131881.2018.1426391

You, S., Xu, C., Xu, C., et al. Tao, D. (2017). Learning from multiple teacher networks. Paper presented at the Proceedings of the ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining.

4. Contenidos

Se destaca la importancia de las redes sociales en la actualidad y los aportes en su desarrollo desde el campo de la educación a través de su aplicación en la docencia y ante la necesidad de diseñar prácticas innovativas que aporten a un mayor nivel en la calidad de los procesos educativos. Las redes de maestros surgen en la década de los años 80 (Devaney, 1981; Hounshell, 1985; Rosenfield, 1980) y desde entonces se vienen estudiando. En el caso de América Latina las redes se enfocan en apoyar a los docentes para mejorar su trabajo (Martínez, Gajardo, Tampier, Yancovic, & Montecinos, 2010).

Resultados: se encuentran diferencias cualitativas y cuantitativas en los hallazgos en inglés y español. En español se reportan experiencias particulares (Moreno Sierra, 2017; Rodríguez, 2012), un menor número de reflexiones críticas y solo un trabajo lo hace de manera limitada (Martínez et al., 2010) el cual registra cuáles son las competencias que se esperan desarrollar en la Red. En Scopus se observa un interés creciente por el tema en varios países, con predominio de USA. Las áreas donde se concentran los trabajos predominan las Ciencias Sociales también se encuentra las Ciencias de la Computación, Ingeniería, Matemática, Medicina y Negocios, Gestión y Administración.

El estudio de (Daly, Moolenaar, Bolívar, & Burka, 2010) señala que los académicos se enfocan en una reforma sistémica para apoyar la coherencia educativa, donde los esfuerzos superponen relaciones sociales entre el personal de la escuela donde no se suele tener en cuenta las reformas. Con base en la teoría de redes se considera que es posible que la estructura de las relaciones sociales incida en la dirección, velocidad y profundidad del cambio organizacional. Lo cual puede proveer de información valiosa sobre las fuerzas sociales que limitan o apoyan los esfuerzos para una reforma. (Daly et al., 2010). Se propone adelantar investigaciones sobre el liderazgo del maestro pues se detecta este vacío en las investigaciones (Smith, Trygstad, & Hayes, 2018).

5. Metodología

La investigación hace una revisión bibliográfica del término redes de maestros en Google Académico (Harzing, 2008). Se tiene en cuenta el registro del término en el título, en el resumen y en las palabras claves. En el ámbito internacional, la búsqueda se hace a través de Scopus, con el término en inglés “teacher networks” que se encuentra en el título de los artículos donde se registraron 346 referencias.

6. Conclusiones

Se evidenció una brecha en relación con el número de trabajos reportados en idioma español y referido a Latinoamérica y los publicados sobre el mismo tema en idioma Inglés. Esta diferencia es no sólo cuantitativa sino cualitativa pues los trabajos en idioma español reportan experiencias particulares y no profundizan de forma crítica en los resultados alcanzados con las redes de maestros.

En particular la determinación de las frecuencias de palabras claves de las 346 referencias reportadas en Scopus permitió determinar las tendencias más importantes de las investigaciones reportadas y que fueron las relacionadas con el papel de las redes de

maestros en el desarrollo profesional de estos y la aplicación del análisis de redes sociales a este tipo particular de redes.

Como importante vacío en la literatura existente y que debe ser tomado en cuenta en futuras investigaciones, apareció la necesidad de determinar las relaciones existentes entre los participantes en redes de maestros y el papel que estas pueden desempeñar en el desarrollo de maestros con capacidad de liderazgo.

Fecha de elaboración	16/11/2020
-----------------------------	------------

1. Información General	
NÚMERO	18
AUTOR	Claudia Luz Piedrahita Echandía
TÍTULO	Construcción de territorios de paz: subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagogías para la no-violencia
PUBLICACIÓN	Informe final del estudio en “Construcción de territorios de paz: subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagogías para la no-violencia”
PAÍS:	Colombia
NUMERO DE PÁGINAS	340
TIPO DE DOCUMENTO	Informe final de investigación
UBICACIÓN	https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/735?locale-attribute=en
PALABRAS CLAVES	Construcción, territorios de paz, Noviolencia, resistencias, ciudadanías, transformaciones, pedagogías para la paz, redes, Colectivos de docentes
2. Descripción	
<p>El documento corresponde al informe final del estudio realizado en el año 2016, denominado: “Construcción de Territorios de paz: Subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagogías para la noviolencia”. Se lleva a cabo en alianza con el IDEP y la Universidad Distrital – Doctorado en Estudios Sociales. Es producto de la investigación adelantada en un diplomado donde participan 40 docentes de instituciones educativas distritales.</p> <p>El contenido del diplomado se expone a través de tres módulos de formación como son: Resistencias y Ciudadanías para la Paz, Pedagogías para la Paz y La noviolencia y las transformaciones culturales en la construcción de la paz y los procesos de Subjetivación.</p> <p>Sus objetivos son: Presentar una propuesta sobre configuración de redes académicas a través de una iniciativa formativa e investigativa que incursiona en territorializaciones de paz y enfatiza en una estrategia de diplomado y asesoría a proyectos pedagógicos.</p>	

Presentar una propuesta investigativa y formativa a docentes del sector oficial del distrito capital de Bogotá, en torno al tema de “construcción de territorio de paz” apoyada en tres campos de indagación y profundización: a) la no-violencia y las transformaciones culturales en la construcción de la paz y los procesos de subjetivación. b) resistencias y ciudadanías para la paz c) pedagogías para la comunicación no-violenta: teatro del oprimido, narración oral y memoria.

El documento da cuenta de la caracterización que identifica redes y colectivos de docentes que hacen parte de la estrategia de cualificación, la descripción de la cualificación desarrollada en el proceso de investigación, el proceso de sistematización adelantado con los docentes y las recomendaciones para el proceso.

3. Fuentes

(En línea), 25/2010, Publicado el 23 de abril 2012, consultado el 30 de mayo de 2016.
URL: <http://polis.revues.org/423>; DOI: 10.4000/polis.423

- _____. "Estética de la desaparición". Anagrama. Barcelona, 1988.
- _____. "La transversalidad", en "Psicoanálisis y transversalidad. Crítica psicoanalítica de las instituciones". Siglo XXI Editores. Buenos Aires, 1976.
- _____. "Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida". Pretextos. Valencia. 2003.
- _____. "Medios sin fin. Notas sobre la política". Pretextos. Valencia. 2001.
- _____. "Vigilar y Castigar". Siglo XXI Editores. México, 1985.
- _____. "Defender la sociedad". Fondo de Cultura Económica. México. 2002.
- _____. "El fin de las certidumbres". Taurus. 1997
- _____. "La naturaleza reencantada", en revista "Ensayo y Error". No. 2. Bogotá 1997.
- _____. "Los Territorios del margen. Disoluciones y resistencias en la reconfiguración del territorio de Risaralda". Apartes del "Informe estructural de riesgo". Galindo, P. y Useche, O. Defensoría del Pueblo. Sistema de Alertas Tempranas. Bogotá. Junio, 2006.
- _____. "Microfísica del Poder". "Preguntas a Michel Foucault sobre la geografía". Las ediciones de La Piqueta. Madrid 1992.
- _____. El animal público. Anagrama. Barcelona, 1999.
- Agamben, Giorgio. "La comunidad que viene". Pretextos, Valencia. 1996.
- Álvarez Munárriz, Luis (Ed), La conciencia humana: perspectiva cultural, Editorial Anthropos, Barcelona, 2005.
- Angel L. Arboniez. "El conocimiento no se puede gestionar". Mondragon Innovation & Knowledge. <http://gestiondelconocimiento.com/>
- Ángel Maya, Augusto, La fragilidad ambiental de la cultura, Editorial Universidad Nacional. IDEA, Bogotá, 1995.
- Aportes hacia su conceptualización. Documento de Trabajo, marzo de 2016, Bogotá.
- Arango, Rodolfo. "El concepto de derechos sociales fundamentales". Legis. Bogotá, 2005.
- Arendt, Hannah. "Crisis de la República". Taurus. Madrid. 1973.
- Assmann, H. "Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente". Narcea. Madrid. 2002.
- Augé, Marc. "Los no lugares. Espacios del anonimato". Gedisa. Barcelona. 1994
- Bárcena, Fernando. "El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política"

- Bascompte Jordi, *Orden i caos en ecología*, Universidad de Barcelona, 1995.
- Benjamin, Walter. "La metafísica de la juventud". Editorial Altaya. Buenos Aires. 1994.
- Bergalli, R. y Resta, E. "Soberanía: un principio que se derrumba". Paidós. Buenos Aires. 1996.
- Boal, A. "Teatro del Oprimido". Alba Editorial
- Boff, Leonardo, *Ecología: Grito de la Tierra, Grito de los Pobres*, Editorial Trotta, Valladolid, España, 1997.
- Briggs, John, Peat, David, *Las Siete Leyes del Caos*, Editorial Grijalbo, Barcelona, 1999.
- Calvo, C. "Del mapa escolar al territorio educativo". Editorial universidad de la Serena. Chile. 2007.
- Castoriadis, Cornelius, *Los dominios del hombre*, Gedisa, Barcelona, 1998.
- Castoriadis, Cornelius. "La poli griega y la creación de la democracia": Gedisa, Barcelona. 1989
- Colomer Viadel, José Luis, *Estudios para la antropología*, Ed. Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2004.
- Corbi, Mariano, *Religión sin Religión*, Ediciones Promoción Popular Cristiana, Madrid, 1996.
- Dabas, Elina. *Redes sociales, familias y escuela*. Paidós, Buenos Aires, 2013.
- De Sousa, Boaventura, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Ediciones TrilceExtensión universitaria, Montevideo, 2010.
- De Sousa Santos, B. (2003) *Crítica de la razón indolente*, Tercer tomo, Desclée de Brouwer, Bilbao.
- De Sousa Santos, B. *Crítica de la razón indolente*. Tercer tomo. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2003.
- De Zabaleta, E. "Aportes para una pedagogía para la paz". Unesco – Orelac. Santiago de Chile. 1986.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Felix. "Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia". Pretextos. Valencia 1997.
- Deleuze, Gilles y Parnet, Claire. "Diálogos". Pretextos. Valencia. 1997.
- Delgado, Manuel. *Ciudad líquida, ciudad interrumpida*. Editorial Universidad de Antioquia; Universidad Nacional de Colombia. Medellín. 1999.
- Elizalde, Antonio, *Navegar en la incertidumbre*, UNIMINUTO, Bogotá, 2010.
- Foucault, Michel. "La evolución del concepto de individuo peligroso", en *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós. Buenos Aires. 1999.
- Francisco Gutiérrez, "las nuevas ciencias de la vida", Polis
- Frankl, Víctor, *El Hombre en busca de Sentido*, Editorial Herder, Barcelona, 2004.
- Fuentes, Carlos. "El espejo enterrado" FCE. México 1997.
- Gandhi, Mahatma K., *Hind Swaraj and other writings*, Anthony Parel (ed.), Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Garavito, Edgar. "Tierra y Territorialidad". Revista "Nova et Bétera" No. 40. Instituto de Derechos Humanos Guillermo Cano". Esap. 2000.
- Garay, Luis Jorge. "Ciudadanía, lo Público, Democracia. Notas y Textos.
- García-Noblejas, Juan José, "El Gran Hermano de George Orwell, hoy: una sociedad vigilada en Gran Bretaña, y controlada en España", *Pistas y comentarios sobre cultura y comunicación pública*, Scriptor.org 14-04-2001.
- George, Susan, *Sus crisis, nuestras soluciones*, Editorial Icaria, Barcelona, 2010.

- Glinz, C. (2010). Un Acercamiento al Trabajo Colaborativo. (p. 3-4). Revista Iberoamericana de educación. España. Extraído de file:///C:/Users/Estudio/Downloads/820Glinz.PDF
- Guattari, F. "Las tres ecologías". Pretextos. Valencia. 2000
- Guattari, F. "Las Tres Ecologías". Ediciones La Marca. Buenos Aires. 1991.
- Havel, Václav, Living in Truth, Jan Vladislav (ed.), Londres, Faber&Faber, 1986.
- IDEP. Comité Académico. Comunidades de práctica, comunidades de saber IDEP. Convocatoria dirigida a docentes y directivos docentes de colegios oficiales de Bogotá "Estrategia de cualificación a redes y colectivos de docentes en torno al tema de construcción de territorios de paz en el ámbito de la escuela", Bogotá, abril 2016.
- IDEP. Fundamentación conceptual del trabajo en red como estrategia de cualificación de maestros y maestras. Fundación universitaria Cafam. Bogotá, 2015
- Ken Wilber, Breve historia de todas las cosas, Editorial Cairos, Barcelona 2000.
- Lederach, Juan Pablo, La Imaginación Moral – El arte y el alma de construir la paz, Editorial Norma, Bogotá, 2008.
- López, M. "Enciclopedia de paz y conflictos". Instituto para la paz y conflictos de la Universidad de Granada. Granada, España. 2004.
- Luz Emilia Flores, "Aprendiencia en la docencia y construcción de conocimiento biopedagógico". Revista Electrónica Educare, Publicado el 31 de agosto de 2012. URL: <http://www.una.ac.cr/educare>
- Martínez, Carlos Eduardo, De nuevo la vida – El poder de la noviolencia y las transformaciones culturales, Editorial Trillas – UNIMINUTO, 2015.
- Maturana, H. "Transformación en la convivencia". Dolmen ediciones. Chile Observatorio para la paz. "Pedagogías de paz como cultura". 2016
- Oscar Jara Holliday, "Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Recuperado de http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf
- Payán de la Roche, Julio César, Desobediencia vital, Instituto de Terapia Neural, Barcelona 2004.
- Pérez Jiménez Juan Carlos, Los hijos de Marte y la cultura del miedo, Editora Regional de Murcia, 2007.
- Piedrahita, C y Useche, O. (2015) Documento base para el programa de investigación de la Red Iberoamericana en Estudios Sociales. En edición.
- Piedrahita, C. Vommaro, P y Díaz, A. Acercamientos metodológicos a la subjetivación política. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y CLACSO, 2013.
- Piedrahita, C. Vommaro, P y Díaz, A. Pensamientos críticos contemporáneos: Análisis desde Latinoamérica. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y CLACSO, 2013.
- Piedrahita, C. Vommaro, P y Díaz, A. Subjetividades Políticas: Desafíos y debates latinoamericanos. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y CLACSO, 2012.
- Pontara, Giuliano, La Antibarbarie – La concepción ético-política de Gandhi en el siglo XXI, Libro en proceso de publicación.
- Prigogine, Ilya. "El nacimiento del tiempo". Tusquets editores. Barcelona, 1998.
- Román, J.D., Manuel Fernández, Manuel, Liderazgo y coaching, Libros En Red, 2008.

- Rosemberg, M. "Comunicación Noviolenta: Un lenguaje de vida". Editorial Gran Aldea. 2006
- Schell, Jonathan, El mundo inconquistable: Poder, noviolencia y voluntad popular, Círculo de lectores S.A., Barcelona 2005.
- Serres, Michel. "Atlas". Ediciones Cátedra. Madrid, 1995.
- Silva, J. (2011). Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA). (p. 70-71). Editorial UOC. Barcelona. Obtenido de https://books.google.com.co/books?id=_OdFFeq_wbMC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false
- Thompson, E.P, The heavy dancers, Merlin Press, Londres, 1985.
- Thoreau, Henry David, Sobre el deber de la desobediencia civil, Editorial Iralka, San Sebastián, 1995.
- Universidad Nacional de Colombia. (2011). Manual de alumno e-learning Moodle. Facultad de Ciencias Económicas, Bogotá. Extraído de http://www.fce.unal.edu.co/moodle2/files/moodle_alumno.pdf
- Useche, Óscar, Micropolítica de las resistencias sociales noviolentas: El acontecimiento de la resistencia como apertura de nuevos territorios existenciales. 2014. Tesis doctoral.
- Useche, Oscar. "Territorio, conflicto y megaproyectos de desarrollo en el sur de Colombia". Ipazud. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2008.
- Virilio, Paul. "La velocidad de liberación". Manantial, Buenos Aires. 1995.

4. Contenidos

Caracterización a partir de la identificación de redes y/o colectivos de docentes participantes en la estrategia de cualificación: identifica campos problémicos de acuerdo con factores definidos asociados al territorio y las organizaciones docentes que indican cuales son los campos de acción donde se proponen nuevas estrategias que generen transmutaciones y metamorfosis en el campo pedagógico.

Participaron 50 docentes de 42 Instituciones Educativas del Distrito. Se registran 26 organizaciones, con un alto grado de dispersión, con organizaciones con uno o dos integrantes, desarrollo organizativo variado. Se hace una primera tipología: Redes que abordan problemas investigativos generales, Redes que investigan sobre problemas profesionales o curriculares, Redes que investigan sobre problemas sociales y culturales específicos, Redes sin identificación temática específica, Grupo de docentes sin identificación de ninguna red. Se encuentra que la organización en redes es variada, con niveles distintos de desarrollo y consolidación.

Esto se infiere, en ciertos casos, por la falta de información respecto al nombre de la red o colectivo, y en otros, por la definición de un proyecto que adelantan o proyectan realizar. Por otra parte, la caracterización del grupo muestra la heterogeneidad en cuanto a intereses temáticos, redes y diversidad de áreas de desempeño.

Se encuentra que las redes están poco cohesionadas y se organizan por campos de interés muy diverso como la cultura, el género, convivencia y ciudadanía; actividades generales como la investigación o los campos profesionales: red de educación física, matemáticas, orientación, artes, entre otros. La dispersión de intereses y poca convergencia entre campos afines puede ser indicador de la falta de comunicación y nexos entre redes o colectivos

que asumen problemas e intereses comunes. Se exponen los proyectos propuestos y los que están en marcha, con intereses investigativos diversos (conflictos cotidianos, construcción de ciudadanía y derechos humanos, pedagogía y aprendizaje, subjetividades, educación sexual, entre otros).

Redes de docentes y construcción de territorios de paz: se establecen tres direcciones de trabajo como son la formación de docentes de IED en temáticas relacionadas con educación para la no-violencia y para la construcción de escuelas que se constituyen en territorios de paz, sistematización de experiencias educativas diseñadas por redes de maestros para trabajar sobre la paz y la no-violencia y el fortalecimiento de redes de docentes investigadores en Bogotá. Tiene como marco la globalización desde abajo (B. Santos, 2003) como resistencia a la expansión neoliberal para contar con una sociedad civil más igualitaria e incluyente.

Sobre la investigación incluye tres ejes temáticos que son: Resistencias afirmativas y subjetivaciones para la paz, La No-Violencia y las transformaciones culturales en la construcción de paz y Pedagogías educativas de paz y no-violencia. Se convocan redes de maestros interesadas en el tema de la paz y la No-violencia. Se inicia un proceso donde se invitaba a participar el diplomado y en la investigativa sobre sistematización de experiencias significativas en la construcción de paz en Colombia, y sobre la contribución de las instituciones educativas a este objetivo nacional.

Las redes participantes son heterogenias con temas e intereses variados lo cual les permite que aporten múltiples miradas al estudio. Se define una tipología: Redes que asumen la investigación como su objeto de estudio, Redes que investigan sobre problemas profesionales o curriculares y Redes que investigan sobre problemas sociales y culturales específicos.

Existe un esfuerzo para articular los aspectos políticos, educativos y subjetivos de la propuesta investigativa de acuerdo con intereses de los docentes y con los objetivos propuestos en sus redes y que la propuesta de “Construcción de territorios de paz” logre a) el fortalecimiento de las redes como propuesta de investigación y b) la cualificación en un pensamiento crítico que le apunta a la transformación de territorios escolares para la paz.

El último capítulo describe el proceso de sistematización, donde describe las redes que se incluyeron en el proyecto. Las recomendaciones incluyen los pasos para construir una red, para investigar en red, formular líneas de investigación, delimitar la investigación y establecer canales de comunicación externos.

5. Metodología

El proyecto trabaja tres frentes: una caracterización de los participantes, una investigación sobre las redes de maestros y una sistematización. La estrategia metodológica que se utiliza es el taller.

6. Conclusiones

Colombia durante los últimos años ha venido buscando políticas y alternativas que permitan aportar a la construcción de la paz para un país que ha estado permeado por la

cultura de la guerra y la violencia. Estas acciones son múltiples y diversas, dependiendo de los sujetos que las gesten y los territorios en las que se desarrollen.

En el ámbito de la micropolítica evidenciamos la construcción de unos Acuerdos de Paz entre el Gobierno y la FARC-EP, con los que se espera la desmovilización de la guerrilla más antigua del continente y así el cese de los actos de violencia en contra del Estado y la sociedad civil, sobre todo frente a esta última, que ha sido víctima de la muerte, el dolor, el desplazamiento en medio de una guerra que dificulta la construcción de lazos y tejido social. La guerra ha tenido diferentes impactos en las zonas rurales y en las urbanas.

Las zonas urbanas, se han visto sobretodo afectadas por las consecuencias propias de un país que ha invertido más en las políticas de seguridad, que en las de trabajo, salud, educación, alimentarias, solo por enunciar las de que tienen que ver con las necesidades básicas de los seres humanos. Por su parte, las ciudades sufren sus propias violencias que afectan la vida cotidiana: la violencia intrafamiliar, el microtráfico, la inseguridad, entre otros, son elementos que se van cimentando en la sociedad y anclándose en la cultura de los sujetos que viven en ella.

Pero en estos mismos escenarios, nacen propuestas que buscan líneas de fuga y se plantean generar relacionamientos que abran puertas como alternativas de vida y producción de oportunidades para el cambio, en la construcción de territorios de paz. En esto están involucrados procesos de resistencias culturales que implican el cuestionamiento de los modos de existencia de las comunidades y la emergencia de experimentaciones de expansión de la vida y de lo vivo.

Es aquí donde la educación es fundamental para tales transformaciones culturales necesarias que generen cambios internos y sociales resistentes a los modos de vida autoritarios impuestos por las violencias. Para ello hay que comprender los contextos sociales, hacer visibles y promover la aceptación de las diferencias, potenciar con los mundos diversos la resignificación de la vida.

Los colegios históricamente han sido espacios referentes de las comunidades, son lugares que para ellas significan saber, conocimiento, protección, oportunidades, crecimiento. Es allí donde la construcción de cultura de paz puede encontrar un nicho. El encuentro de docentes, estudiantes, padres y madres de familia y en general la comunidad, permite la construcción de territorios de paz que se dan en lo cotidiano, en la proximidad, en los afectos.

Los docentes que conforman las redes se encuentran en escenarios comunes y al mismo tiempo heterogéneos: los colegios cuentan con una estructura y características organizativas que son comunes (miembros de la comunidad educativa definidos, una infraestructura física, reglamentos y normatividad, currículo, entre otros), y asimismo tienen sujetos, características sociales y económicas propias de donde se encuentran ubicados.

Estas dos características son relevantes en el momento de la conformación del trabajo en Red. El colegio de cada uno de los docentes es el lugar por excelencia donde se desarrolla su trabajo y con el que se vinculan a la red y, de acuerdo con lo que se viene diciendo, va a contar con características propias determinadas por sus particularidades.

Es así como es necesario visualizar la red como dinámica, diversidad y conjunción de relaciones, de relatos y de luchas y no solo como la sumatoria de nodos independientes. Bruno Latour en su texto “Reensamblar lo social” propone pensar las redes de forma híbrida y fluida, siguiendo los rastros que toda actividad deja tras de sí. Dennis Najmanovick, dice que las redes se caracterizan por una existencia: • Multidimensional • Interactiva • No lineal • Dinámica • Heterogénea.

Estas son las características que deben buscarse en la constitución de redes de maestros y maestras. Espacios vistos desde un abordaje complejo, que permitan tener del contexto escolar diversas miradas, dinámicas, cambiantes, pero con una visión de integralidad.

Fecha de elaboración	16/11/2020
-----------------------------	------------

1. Información General	
NÚMERO	19
AUTOR	Fundación Universitaria Cafam
TÍTULO	Fundamentación conceptual del trabajo en red como estrategia de cualificación de maestros y maestras.
PUBLICACIÓN	Libro
PAÍS:	Colombia
NUMERO DE PÁGINAS	43
TIPO DE DOCUMENTO	Libro
UBICACIÓN	https://idepred.unicafam.edu.co/wp-content/uploads/2015/11/Fundamentaci% conceptual-del-trabajo-en-red-como-estrategia-de-cualificaci% de-maestros-y-maestras.pdf

PALABRAS CLAVES	No registra
2. Descripción	
<p>El documento se presenta como guía conceptual y metodológica para la creación de redes y se constituye en un primer momento del proyecto IDEP RED que tiene como objetivo analizar la interacción de redes como estrategia de cualificación de maestras y maestros de Bogotá.</p> <p>En un primer momento se analizan las motivaciones de los profesores para crear redes y colectivos. En un segundo momento se describen algunas redes destacadas en el país y los aportes del IDEP al tema. Se destaca la importancia de la confianza para la participación en red, del disenso para construir nuevo conocimiento y el papel transformador de los colectivos docentes para el quehacer pedagógico.</p> <p>En un segundo momento, se hace una reflexión sobre el significado de redes, se exponen algunas tipologías y sus características y metodologías. La tercera parte del documento establece las estrategias de gestión de la red y distingue los cuatro ámbitos que la integran.</p> <p>En la parte final se exploran las relaciones entre redes y cualificación docente.</p>	
3. Fuentes	
<p>Alcaldía Mayor de Bogotá. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico</p> <p>IDEP. (2014). Maestros: enseñantes y aprendices a lo largo de la vida. Relevancia y pertinencia del desarrollo profesional docente en Bogotá.</p> <p>Aranguren, A. (2006). Acompañamiento de la RED-CEE en los procesos regionales de organización de maestros. RevistaNodos y Nudos, volume 3, 115-118.</p> <p>Baets, W.R.J. (2010). Knowledge Management and Management Learning: Extending the Horizons of Knowledge-Based Management. New York, Springer.</p> <p>Bernstein, B. Diaz, M. (1984). Hacia una teoría del discurso pedagógico. Recuperado el 12 de mayo de 2015 en: http://goo.gl/pbmE7Z</p> <p>Bocanegra, H. (1992). Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80s. Diálogos de saberes investigaciones en Derecho y Ciencias Sociales. Recuperado en web el 26 de junio de 2014 en: http://goo.gl/vlzUnA</p> <p>Cabrera, J (2015). Maestros en Red. Bogotá.</p> <p>Castro, G. Las redes pedagógicas, una posibilidad de formación de maestros en el ejercicio de la docencia. Disponible en: http://goo.gl/dkDazy Fecha de consulta 30/04/2015.</p> <p>Chesbrough, H. et. Eds. Al. (2006). Open Innovation: Researching a New Paradigm. New York, Oxford University Press.</p> <p>D'Agostino, G y A. Scala. Eds. (2014). Networks of Networks: The Last Frontier of complexity. New York, Springer.</p> <p>Di Lorenzo, L. (2011) Redes de docentes que hacen investigación desde la escuela: Un aporte específicamente latinoamericano en el pensamiento pedagógico Argonautas No 1: 151 – 158.</p> <p>D. Tapscott D, y A. Williams. (2009). Wiknomics: la nueva economía de las multitudes inteligentes. Barcelona, Paidós.</p>	

- Fonseca, G. Pedraza, M. Unanuevalectura de ser maestro. Disponible en: <http://goo.gl/rXlsnL>
- Geisler, E. (2008). Knowledge and Knowledge Systems. Hershey New York, IGI Publishing.
- Grueso, A. Quiñonez, R. (2005) Experiencia de Frontera, Educar para el reencuentro. Archivo IDEP documents.
- Howe, J. /2006. The Rise of Crowdsourcing. En Wired, # 14-06. Disponible en: <http://goo.gl/8dsbbH>
- IDEP. (2005). Maestros en Colectivo: construyendo y deconstruyendo miradas y sentido de los ambientes de aprendizaje. Experiencia Pedagógica de Frontera del Laboratorio Pedagógico. Archivo IDEP.
- Jakku-Sihvonen, & Niemi, H. (2011). Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador. Bogotá: Corporación Editorial Magisterio.
- Johnson, D. 2009. Managing Knowledge Networks. New York, Cambridge University Press
- Jorg, T. 2011. New Thinking in Complexity for the Social Sciences and Humanities. New York, Springer.
- Kegan, R. L. Laskow. 2009. Inmunity to change. Harvard Business press, MA.
- Koput, K. (2010). Social capital. An Introduction to Managing Networks.
- Levine, M, R. Moreland. 2006. Small Groups. New York, Psychology Press.
- Maffesoli, M. (1990). El tiempo de las Tribus. Barcelona, Icaria.
- Martínez, C. (2012). Redes experiencias y movimientos pedagógicos. Revista de Ciencia y Tecnología, volumen 18, 5-11.
- Méndez, O. (Sf). RED- CEE Una Aventura Colectiva. Universidad Pedagógica nacional. Disponible en: <http://goo.gl/vXGFDR>
- Mercado Maldonado, Asael, & Hernández Oliva, Alejandrina V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. Convergencia, 17(53), 229-251. Recuperado en 12 de mayo de 2015, de <http://goo.gl/z7QRew>
- Ministerio de Educación nacional, Colombia (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y lineamientos de política.
- Miñana, C. Redes de maestros y maestras investigadores: reflexividad, política y condiciones de posibilidad. Disponible en : <http://goo.gl/ctDbIe>
- Mitchell, M. 2009. Complexity : à guide tour. New York, Oxford, University Press.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C; West, M. (2011). Collaboration in networking in education. New York, Springer.
- Page, M. 2012. Wired for Culture: Origins of the Human Social Mind. New York, W. W. Norton & Company.
- Rosenwein, B. (2006). Emotional communities. New York, Cornell University Press.
- UPN, (2002). Expedición Pedagógica nacional: Preparando el equipaje. Publicaciones de Universidad Pedagógica nacional.

4. Contenidos

Antecedentes del trabajo en red: a partir del Movimiento Pedagógico nacional en las redes de maestros, éstos asumen un papel más participativo de planeación y cualificación, de apertura de espacio para la reflexión y la crítica sobre el quehacer docente. Entre los ejemplos de redes se encuentran las institucionalizadas y las auto gestionadas.

La creación de la Red CEE (Cualificación de Educadores en Ejercicio) de la Universidad Pedagógica nacional, es una iniciativa que apoya las propuestas docentes para la transformación de prácticas y aportar al saber pedagógico de la investigación, a través de la investigación. Otras propuestas son el Programa Red de la Universidad nacional de Colombia, que articulan la Universidad y la Escuela y la Red de Investigación Educativa –IERED de la Universidad del Cauca. Se registran redes de maestros en América Latina y se enumeran los aportes de las redes, aquellas que son apoyadas por el IDEP, los encuentros Iberoamericanos de redes.

Naturaleza del trabajo en red: sobre el significado de las redes de maestros se entienden como una cultura que se centra en la cooperación y conlleva esfuerzos intelectuales, metodológicos, emocionales y físicos, para transformar la realidad hacia un objetivo esperado. La interconexión y comunicación son fundamento, que amplía las fronteras individuales y colectivas, entre otros aspectos.

Las redes pueden ser auto gestionadas o institucionalizadas, que se guían por distintas motivaciones y presentan aspectos que le brindan cohesión. Las redes asumen distintas metodologías según la naturaleza de los problemas que abordan.

Para ello pueden seguir tres estrategias: Formación externa a la red, Intervención de los miembros de la red y Vinculación a otras redes. Se describe la gestión de la interacción y la participación, gestión del conocimiento, gestión administrativa, gestión simbólica de la red. Se expone cómo se presenta la cualificación docente y el trabajo en red, el decálogo del trabajo en redes de maestros, las trayectorias y experiencias.

5. Metodología

No registra.

6. Conclusiones

No registra.

Fecha de elaboración	16/11/2020
-----------------------------	------------

1. Información General

NÚMERO	20
AUTOR	Fredy Gregorio Valencia Valbuena
TÍTULO	La educación en ciencias en la primera infancia desarrollada en comunidades de formación: un estudio de caso
PUBLICACIÓN	Tesis de doctorado
PAÍS:	Colombia
NUMERO DE PÁGINAS	251
TIPO DE DOCUMENTO	Tesis de doctorado

UBICACIÓN	http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10968/TO-23643.pdf?sequence=1&isAllowed=y
PALABRAS CLAVES	Comunidad de formación, compromisos, educación, ciencias, formación continua.
2. Descripción	
<p>El documento describe la investigación doctoral del Doctorado Interinstitucional en Educación Sede Universidad Pedagógica Nacional DIE-UPN. Busca determinar cómo contribuyen las comunidades de formación en los procesos de formación continua de profesoras de primera infancia en el ámbito de la educación en ciencias.</p> <p>Para este propósito se crea una comunidad de formación con la participación de dos profesoras primera infancia y diez profesores de ciencias de las áreas de química, biología, física y matemáticas. A través de una estrategia de acompañamiento in situ se sistematizan las experiencias, por medio de una alianza interinstitucional entre la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).</p> <p>Se describen y caracterizan las acciones teóricas y prácticas que adelantó la comunidad de formación de profesores. La tesis doctoral propone este modelo como estrategia metodológica que aporta a la formación continua de profesoras de primera infancia para la educación en ciencias.</p> <p>Estas comunidades se definen como una alternativa de educación continua para la transformación de procesos de cualificación de docentes de educación en ciencias, de acuerdo con sus intereses. Como escenarios colectivos abiertos de discusión, que producen conocimiento, contribuyen al reconocimiento del quehacer docente donde se configuran diversas miradas: personales, institucionales, sociales y políticas (Tuay, 2017).</p>	
3. Fuentes	
<p>Abell, A and Lederman, N. (ed). (2007). Handbook of Research on Science Education. New York: Lawrence Erlbaum Associates.</p> <p>Acevedo, J. (2017). Sobre la práctica científica. Divulgación y Cultura Científica Iberoamericana Iberoamérica divulga. Obtenido de http://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?modeloscientificos-significado-y-pel-en-la-practica-cientifica</p> <p>Adúriz, A. (2005). Una introducción a la naturaleza de la ciencia. La epistemología en la enseñanza de las ciencias naturales. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica</p> <p>Álvarez, F. (2015). Geografía de las prácticas científicas. Racionalidad, heurística y normatividad.</p> <p>CRITICA. Revista Hispanoamericana de Filosofía, 37(111), 97-106. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/40104959</p> <p>Arca, M., Guidoni, P y Mazzoli, P. (1990). Enseñar ciencia. Cómo empezar: reflexiones para una educación científica de base. Barcelona: Ediciones Paidós</p> <p>Avalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. Pensamiento educativo, 41(2),</p>	

- 77-99. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
- Bolam, R and McMahon, A. (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. En C. Day & J. Sachs (ed.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press
- Brandon, R. (1994). *Making It Explicit: Reasoning, Representing, and Discursive Commitment*, Harvard University Press: (Cambridge)
- Brandom, R. (2002). *La articulación de las razones. Una introducción al inferencialismo*. De la traducción Eduardo de Bustos y Eulalia Pérez Sedeño. Madrid, España: Editorial Siglo Veintiuno.
- Brandom, R. (2005). *Hacerlo explícito*. De la traducción Ángela Ackermann Pilári y Joanna Rosselló. Barcelona: Herder Editorial.
- Brun, B y Luque, J. (2014). *Profesores Excelentes. Como mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Grupo Editorial del Banco Mundial.
- Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellentteachers-report.pdf>
- Cabe, K y Sackes, M (ed). (2015). *Research in Early Childhood Science Education*. New York: Springer
- Calvo, G. (2014). *Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo*. En Unesco-Orealc, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232822s.pdf>
- Cañal, P. (2007). *La investigación escolar hoy*. Alambique. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. 5. 9-19.
- Cárdenas, A y Martínez, C. (2017). Los referentes curriculares instituidos para la elaboración del conocimiento escolar en ciencias en Colombia: ¿Qué caracteriza la estructura de los estándares básicos de competencia en ciencias? *Revista Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra, p. 1183-1187. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/15_-_Los_referentes_curriculares_instituidos.pdf
- Cardona, M. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: Editorial EOS.
- Claret, A., Salazar, T., Candela, L y Villa. (2013). *Las líneas de investigación en educación en ciencias en Colombia*. EDUCyT, 7. Junio-diciembre. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/8666/1/Las%20Lineas%20De%200Investigacion.pdf>
- Cuellar, L y Quintanilla, M. (2014). *La Historia de la Ciencia como fundamento metateórico de una nueva práctica profesional docente. Análisis e intervención en distintos factores vinculados al aula*. 175- 201. En Quintanilla, M (Comp). *Las Competencias de Pensamiento Científico desde las “emociones, sonidos y voces”, del aula*. Volumen 8, 175-201. Santiago de Chile: Editorial Bellaterra Ltda. Recuperado de <http://www.sociedadbellaterra.cl/>
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO Santiago. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002440/244074s.pdf>

Daza, S., Quintanilla, M., Muñoz, E y Arrieta, J. (2011). La ciencia como cultura y cultura de la ciencia: su contribución en el desarrollo del pensamiento científico en los niños. En Daza y Quintanilla (Comp). La Enseñanza de las Ciencias Naturales en las Primeras Edades. Su contribución a la promoción de competencias de pensamiento científico. Volumen 5, 33-57).

Barrancabermeja: Instituto Universitario de la Paz, UNIPAZ. Recuperado de http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/biblioteca/LIBROS/LIBROMQS_FIN.pdf

De Donato, X y Zamora, J. (2014). Scientific Controversies and the Ethics of Arguing and Belief in the Face of Rational Disagreement. 28, 39-65. Doi : 10.1007/s10503-013-9300-4

Ix Echeverría, J. (2009). Ética y sociedades tecnológicas. ISEGORIA. Revista de Filosofía Moral y Política, 41, 217-229. Recuperado de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/viewFile/671/673>

Echeverría, J. (2015). De la filosofía de la ciencia a la filosofía de las tecnociencias e innovaciones. Revista CTS, 28(10), 109-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/924/92433772007.pdf>

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata
Fraser, B and Tobin, K. (ed). (1998). International Handbook of Science education. London: Kluwer Academic Publisher.

García, A., Molina, A., Hernández, R., Mosquera, C., Merino, C., Rodríguez, D y Flores, M. (2013).

Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de ciencias naturales en y para la diversidad. Bogotá. Recuperado de <http://www.redalternativa.org/wp-content/uploads/2016/02/Libro-de-Referentes-curriculares-ciencias.pdf>

González de Prado, J y Zamora, J. (2014). Collective Actors without Collective Minds: An Inferentialist approach. Philosophy of the Social Sciences. 1-23. Doi:10.1177/0048393113520397

González, N. (2007). Bauman, identidad y comunidad. Espiral, XI (40), 179-198. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/138/13804007.pdf>

Hernández, S., Fernández, C y Baptista, L. (2006). Metodología de la investigación (4ta ed.). México: McGraw Hill.

Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. International Journal of Science Education, 25(6), pp. 645-670. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1080/09500690305021>

Iturralde, M., Mariel, B y Flores, A. (2017). Agenda actual en investigación en Didáctica de las Ciencias Naturales en América Latina y el Caribe. Revista electrónica de Investigación educativa, 19 (3), 49- 59. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/905/1562>

Izquierdo, M. (2014). Los modelos teóricos en la enseñanza de las “Ciencias para Todos” (ESO, NIVEL SECUNDARIO). Revista Bio-grafía. 69-85. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.7num.13bio-grafia69.85>

Izquierdo, M., García, A., Quintanilla, M y Adúriz, A. (2016). Historia, Filosofía y Didáctica de las Ciencias: Aportes para la formación del profesorado de ciencias. Serie Investigaciones no. 6. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital. Recuperado de

- http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/historia_filosofia_y_didactica_de_las_ciencias_aportes_para_la_formacion_del_profesorado_de_ciencias.pdf
- Lederman, N and Abell, S (ed). (2014). Handbook of Research on Science Education (Vol. II). New York: Routledge.
- Lewis, D. (1986). On the Plurality of Worlds. Oxford: Basil Blackwell. Recuperado de [http://daalv.free.fr/Master-2011-2012/LMPHI%20155%20-%20Anglais%20philo/LewisDavid-\(1986\)-On-the-Plurality-of-Worlds.pdf](http://daalv.free.fr/Master-2011-2012/LMPHI%20155%20-%20Anglais%20philo/LewisDavid-(1986)-On-the-Plurality-of-Worlds.pdf)
- Loughran, J., Berry, A and Mulhall, P. (2012). Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge. (2a edition). Rotterdam: Sense Publishers
- Macedo, B., Katzkowicz, R y Quintanilla, M. (2006). La educación de los derechos humanos desde una visión naturalizada de la ciencia y su enseñanza: aportes para la formación ciudadana. En Construyendo ciudadanía a través de la educación científica, Unesco. Recuperado de http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/Formacion_continua/Seminarios_y_congresos/FPR015.pdf
- Martínez, C. (2017). Ser maestro de ciencias: productor de conocimiento profesional y de conocimiento escolar. Serie grupos no. 11. Bogotá: Editorial UDFJC. Recuperado de http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/ser_maestro_de_ciencias_productor_de_conocimiento_profesional_y_de_conocimiento_escolar.pdf
- Martínez, C. (2018). Propuestas de conocimiento escolar en las orientaciones curriculares para la enseñanza de las ciencias de la naturaleza en Bogotá. Educação Unisinos, 22 (1), 53-62. Doi:10.4013/edu.2018.221.06
- Martínez, S. (2003). Geografía de las prácticas científicas. Racionalidad, heurística y normatividad, México: UNAM. Recuperado de <http://www.filosoficas.unam.mx/~sfmar/publicaciones/MARTINEZ%202003%20Geografia%20de%20las%20Practicas%20cientificas.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (SCFELP). República de Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- ___ (2014b). La exploración del medio en la educación inicial. Documento no. 24. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. República de Colombia. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N24-exploracion-medio-educacion-inicial.pdf>
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. A storm of light: comprehension made possible by discursive textual analysis. Ciência & Educação, 9(2), 191-211. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>
- National Research Council (2012). A framework for K-12 Science Education: practices, crosscutting concepts, and core ideas. Washington DC: National Academy Press. Doi: 10.17226/13165
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2016a). Educación en Colombia. Aspectos destacados. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/oecd_educacion_en_colombia_aspectos.pdf

- Perales, F y Cañal, P. (Coord). (2000). *Didáctica de las ciencias experimentales*. Barcelona: Marfil
- Quintanilla, M. (2007). Enseñanza de las ciencias y pensamiento científico para una nueva cultura docente. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*. 21, 3-6
- Quintanilla, M (2017). Fundamentos, estatus y proyecciones de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la educación Infantil. En Quintanilla, M (Comp), *Enseñanza de las ciencias e infancia. Problemáticas y avances de teoría y campo desde Iberoamérica* (pp. 17-36). Santiago de Chile, Chile: Bellaterra. Recuperado de www.laboratoriogrecia.cl
- Reid, D y Hodson, D. (1993). *Ciencia para todos en secundaria*. España: Ediciones Narcea.
- Rey, J y Candela, A. (2013). La construcción discursiva del conocimiento científico en el aula. *Educación y Educadores*, 16(1), 41-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83428614002>
- Rodríguez, D., Izquierdo, M y López, D. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar ciencias? En Adúriz, A., Gómez, A., Rodríguez, D., López, D., Jiménez, M Izquierdo, M y Sanmartí, N (Ed). *Las Ciencias naturales en educación Básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI* (pp. 11-40). En Adúriz, A., Gómez, A., Rodríguez, D., López, D., Jiménez, M., Izquierdo, M y Sanmartí, N. (Aut). *Las ciencias naturales en Educación Básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI*. 11-40. México. Secretaría de Educación Pública-Universidad Pedagógica Nacional México, D.F, México. Recuperado de http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/biblioteca/LIBROS/LibroAgustin.pdf.
- Rodríguez, D., Morales, L., López, D y Pérez, R (2016). La investigación como fundamento para la intervención educativa en la formación continua de profesores de ciencias. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*. Número extraordinario, 421-436
- Schön D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Ediciones Paidós
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata Tuay, R. (2007). *Aproximación al debate de las representaciones científicas*. Lindaraja 11. Disponible en http://www.filosofiayliteratura.org/Lindaraja/nidia/nidia_tuay.htm
- ____ (2011). *Aproximación al debate de los modelos científicos desde una perspectiva inferencialista* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España
- ____ (2017). *Explicitando razones para la formación continua de profesores de ciencias naturales*. Documento en prensa. Catedra Doctoral en Educación y Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional.
- Tuay, R., Giordano, E y Testa, M. (2017). El sentido de hacer Ciencia para niños. En Quintanilla, M (Comp). *Enseñanza de las Ciencias e Infancia. Problemáticas y avances de teoría y campo desde Iberoamérica*. (91-112). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de http://laboratoriogrecia.cl/?page_id=149&did=174
- Urzua, M., Martínez, M y Rodríguez, D. (2018). La incorporación de las TIC en el bachillerato: Revisión de las visiones que explican un uso como herramientas didácticas y propuestas de modelo de estudio. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 3(1), 33-44. Recuperado de http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/CRESUR_REIIE/article/view/166/140

Wenger, E. (2001). *Las comunidades de práctica: aprendizaje, el sentido y la identidad*. Barcelona: Paidós.

Zamora, J. (2002). Scientific Inference and the Pursuit of Fame: A Contractarian Approach. *Philosophy of Science*, 69, 300–323. Doi: 0031-8248/2002/6902-0008\$10.00

Zamora, J. (2012). Inferencialismo: Creer y aceptar. A bordo del Otto Neurath. Recuperado de <http://abordodelottoneurath.blogspot.com.co/search/label/inferencialismo>

Zamora, J y González de Prado, J. (2014). Un análisis inferencialista de la coautoría de artículos científicos. *Revista Española de Documentación Científica*, 37(4). Doi: 10.3989/redc.2014.4.1145

4. Contenidos

El capítulo primero plantea el problema de investigación. Aunque en los últimos años se incrementa el interés en la formación continua de docentes para la primera infancia en campos determinados de las disciplinas, se identifica que los profesores de primera infancia están alejados de las ciencias porque no tienen confianza en su enseñanza, existen pocos recursos y de oportunidades de formación docente (Olgan, 2015; Tu, 2006; Sackes, Cabe, Bell and O'Connell, 2011).

También expresan miedos de enseñar ciencias (Sackes, 2014a) por lo cual se invitan a los profesores para que comiencen un proceso de formación continua docente para lograr que la educación es ciencia sea un elemento transformador para formar ciudadanos comprometidos con el planeta (Tuay, Giordano y Testa, 2017).

Se describe el panorama general de la investigación con la descripción de los antecedentes que sustentan el problema. La pregunta de investigación es: ¿Cómo las comunidades de formación contribuyen a los procesos de formación continua de profesoras de profesoras de primera infancia para la educación en ciencias?

En el segundo capítulo, se fundamentan los marcos de referencia para el análisis de siete componentes: la mirada general a la formación continua docente, la diferenciación entre formación continua y desarrollo profesional, la formación continua docente como eje de la investigación, las posibilidades de la formación continua docente en la primera infancia, la formación continua docente y el vínculo con las políticas públicas docentes, la legislación sobre formación continua docente para la primera infancia y los procesos de formación en colectivos. En el capítulo tercero se describe la metodología.

En el capítulo cuatro contiene entre otros los siguientes resultados: se propone a las comunidades de formación como estrategia metodológica para la formación continua de profesoras de primera infancia para la educación en ciencias. Implica unos compromisos guiados por unas intenciones al interior del a comunidad donde la normatividad es autorregulada, a través de las interacciones sociales (Tuay, 2011). Se hace un análisis del discurso de las docentes sobre compromisos prácticos, compromisos cognitivos, compromisos epistemológicos, compromisos valorativos, compromisos de escenarios posibles, de compromisos de identificación.

Estos compromisos identifican las acciones teóricas y prácticas que realiza la comunidad de formación de profesores, para la educación en ciencias en la primera infancia.

5. Metodología

Se trata de una investigación educativa, cualitativa, que sigue el método hermenéutico, el estudio de caso y el contexto de la comunidad de formación. El diseño de la investigación comprende tres fases y siete etapas. La estrategia de análisis es la textual discursiva (Moraes, 2003). Se usan herramientas tecnológicas (software NVivo) para la organización de la información.

6. Conclusiones

En este capítulo se presentan los aportes principales de esta tesis doctoral sobre el trabajo en comunidad con los profesores, para la educación en ciencias en la primera infancia. En primer lugar, se muestran las conclusiones relacionadas con la pregunta de investigación, que destacan la contribución de las comunidades de formación a los procesos de formación continua de profesoras de primera infancia para la educación en ciencias.

En segundo lugar, se sustentan aquellas conclusiones relacionadas con los objetivos de la investigación. 5.1. En relación con la pregunta de investigación Esta tesis doctoral estuvo guiada por la pregunta de investigación: ¿Cómo las comunidades de formación contribuyen a los procesos de formación continua de profesoras de primera infancia para la educación en ciencias? Teniendo en cuenta los marcos de referencia para el análisis y los resultados obtenidos, se comprobó que las comunidades de formación constituyen una estrategia metodológica que contribuye, en lo personal y profesional, a la formación continua de profesoras de primera infancia para la educación en ciencias.

Para llegar a esta conclusión, se tuvo en cuenta varios factores, entre estos: • La condición de asumir los compromisos en común acuerdo (reglas y normas) para realizar acciones (argumentaciones conceptuales) y prácticas (actuaciones) en torno a la práctica científica y las formas de proceder (Brandom, 2005). • La construcción de una cultura científica con los niños. • Los conocimientos desde la naturaleza de la ciencia. • Los valores que circulan en los profesores. 163 • La proyección del futuro profesional. • La construcción-deconstrucción de la identidad profesional.

Por todo lo anterior, la comunidad de formación para educación en ciencias se configuró a partir de seis compromisos: práctico, cognitivo, epistemológico, valorativo, escenarios posibles y de identificación. Las comunidades de formación se establecen por relaciones cercanas entre la acción práctica y discursiva de los profesores, representados por contextos particulares, quienes construyen y deconstruyen de manera reflexiva su quehacer profesional.

Las prácticas de los profesores son construcciones colectivas, influidas por el contexto social y cultural de la comunidad de formación. Así, los profesores se van identificando con discursos teóricos y prácticas metodológicas, consolidándolos como sujetos de saber. En las comunidades de formación, cada profesor aporta en la construcción profesional de los otros colegas. Se hace responsable de determinadas tareas, que son esenciales para todos los miembros. Se prepara conceptualmente y, gracias a la acción práctica con la comunidad, aprende de los otros.

5.2. En cuanto al objetivo general de esta investigación doctoral se centró en proponer y validar las comunidades de formación como estrategia metodológica para la formación continua de profesoras de primera infancia en el ámbito de la educación en ciencias. La apuesta metodológica permitió identificar que las comunidades de formación se configuran a partir de elementos que las constituyen, los aspectos de transformación que se derivan y las expectativas que se generan. Se partió de la teoría de la pragmática normativa de Brandom (2005) para caracterizarlas.

Los elementos que conforman a las comunidades de formación se constituyen a partir de los acuerdos, a los compromisos de los docentes con la transformación de las prácticas de las comunidades de formación se asumen como una construcción colectiva donde los docentes construyen y aceptan las normas. Asumen los compromisos relacionados con otras formas de promover el intercambio de aprendizajes y reflexiones desde las prácticas discursivas, que direccionan otros compromisos y formas de proceder.

Esto les permite desarrollar prácticas interactivas, a partir de las motivaciones e intereses, para generar acciones que visibilicen el trabajo en el aula a través de la producción académica. La comunidad de formación, a partir de unos acuerdos, genera una mejor disposición frente al trabajo y un ambiente laboral más adecuado. Al promover el acompañamiento de otros colegas a las docentes de primera infancia, no solo se reflexiona sobre el quehacer con los niños, sino que se reconocen las experiencias y su impacto real en las dinámicas sociales, políticas y culturales en la escuela.

De esta forma, las prácticas experimentales se constituyen en un factor esencial para la educación en ciencias para la primera infancia, que además aporta a la reflexión de las maestras y estudiantes. Es importante destacar cómo la implicación de las emociones de los maestros en su práctica puede aportar en la innovación de procesos institucionales.

5.2.1. En relación con el primer objetivo específico: Describir y caracterizar las acciones teóricas y prácticas que realizó una comunidad de formación de profesores, para la educación en ciencias en la primera infancia. Las dinámicas de las profesoras se desarrollan tras asumir acuerdos sobre los compromisos prácticos, cognitivos, epistemológicos, valorativos, escenarios posibles y de identificación. Estos acuerdos se desglosan en atributos: por ejemplo, en los compromisos prácticos se encuentran doce atributos, entre ellos, el trabajo colaborativo, la elaboración académica de textos y el planteamiento de estrategias metodológicas. Sin embargo, los compromisos no es la suma de los doce atributos.

En los resultados, las profesoras hicieron mayor énfasis en el atributo del trabajo colaborativo, sin restar importancia a los demás. Gracias a este, hubo un cambio entre el trabajo en solitario que venían realizando y el resultado final con la comunidad de formación. En este sentido, las profesoras tienen la libertad de asumir los atributos de los compromisos que contribuyen más a sus intereses para la formación continua docente. Además, los compromisos permiten que se integren más atributos acordados con los profesores.

Las profesoras pueden relacionar y proponer atributos con respecto a los compromisos, que son dinámicos y progresivos. Por lo tanto, pueden transformar su acción discursiva y práctica. Las profesoras se reconocen como sujetos de conocimiento en las comunidades de formación. En este sentido, asumen responsabilidades diferentes con respecto a la formación continua de los otros profesores, es decir, exponen las fortalezas que tienen en algunos de los atributos de los compromisos y asumen la responsabilidad de preparar la sesión(es) de trabajo con la comunidad.

Por ejemplo, con respecto al atributo de las estrategias y procedimientos de aula, las profesoras expusieron sobre el reconocimiento de la fauna a partir del uso de cuentos, canciones y prácticas experimentales. Algunos profesores, por su parte, asumieron responsabilidades en las sesiones de narrativa y análisis de datos. De esta forma, en la comunidad de formación los profesores se reconocen como especialistas en determinados atributos, un trabajo que permite que las acciones correspondan con argumentaciones conceptuales. Por ejemplo, las profesoras manifestaron compromisos frente a la normativa institucional, a través de un nuevo plan de estudios para trabajar ciencias con los niños. En síntesis, las prácticas (actuaciones) y las acciones (prácticas discursivas) a partir de acuerdos (reglas) aceptados por las profesoras de primera infancia para la educación en ciencias se consolidaron en torno a los seis compromisos anteriormente nombrados.

Cada uno de estos presentan atributos diferenciados, sin embargo, pueden pertenecer a varios compromisos (por ejemplo, los atributos de autorreflexión y comprensión científica pertenecen a dos compromisos). Por lo tanto, los compromisos autorizan, permiten y legitiman a los profesores para hacer prácticas científicas experimentales, construir una cultura científica con los niños y de conocimientos desde la naturaleza de la ciencia; interactuar desde la pluralidad de valores; planear y mejorar la condición del profesor en el futuro; y construir y deconstruir la identidad docente desde sus creencias, valores y conocimientos.

5.2.2. En cuanto al segundo objetivo específico: Analizar e interpretar las características de un proceso de formación continua de profesoras de primera infancia para la educación en ciencias a partir de comunidades de formación. Desde esta perspectiva, la tesis doctoral responde a los intereses de las profesoras de primera infancia para la educación en ciencias: ofrece la oportunidad de una formación continua, teniendo en cuenta las particularidades de su nivel de desempeño profesional y las exigencias normativas frente a la enseñanza de las ciencias en la primera infancia (MEN, 2014b).

Por otro lado, reconoce la necesidad de un proceso de formación avanzada y en servicio (MEN, 2013b) en correspondencia con estrategias y oportunidades para que los profesores continúen con la cualificación (MEN, 2017). Las comunidades de formación en el campo educativo realizan “investigación educativa”. Desde esta perspectiva, los profesores van problematizando las actividades que orientaron procesos investigativos en sus lugares de trabajo para replantear problemas, formular ideas y explicaciones; para la toma de decisiones y el trabajo en colectivo, a través del fortalecimiento de los procesos de investigación (Martínez y Molina, 2013).

Así, en la formación del profesor investigador se asume responsabilidades en la acción educativa como el diseño metodológico, la búsqueda de instrumentos para la recopilación de datos, la inmersión teórica, y las estrategias para la organización y análisis de las prácticas cotidianas “para producir conocimiento y estimular la elaboración de un currículo basado en la investigación” (Quintanilla, 1998, p. 366). Estos procesos investigativos también comprenden a la construcción de conocimiento como un acto que le corresponde relacionarlo con las familias y, en sí, con el entorno institucional (Sanmartí, 2002).

Es así como durante los procesos investigativos se van configurando estrategias para el aprendizaje de las ciencias, para su evaluación a través del conocimiento de instrumentos, recursos y estrategias para la organización y desarrollo de los contenidos; por ejemplo, con el aprovechamiento de otros escenarios que posibiliten el acercamiento a las competencias científicas (Rodríguez, Morales, López y Pérez, 2016; Rodríguez, Izquierdo, y López, 2016). Las comunidades de formación aportan en la construcción conjunta de conocimiento, de “formación ciudadana” para una ciencia cercana, pasando de una ciencia de círculos restringidos a una más educativa (Rodríguez, Izquierdo y López, 2011).

En particular, se hace reconocimiento a la diversidad cultural. En ello, las instituciones educativas, profesores y demás miembros de la comunidad educativa cumplen papeles importantes para plasmar en sus acciones el reconocimiento a la diferencia en lo cognitivo, las concepciones y las cosmovisiones de los ciudadanos (Martínez, 2018). Es decir, que se respete la diversidad ideológica, religiosa y cultural, que defienda los derechos humanos y los promueva en todos los ámbitos y, en síntesis, que sea una “ciencia para la ciudadanía” (Quintanilla, 2006a).

En este sentido, las comunidades de formación favorecen, desde la educación en ciencias, el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales, emotivas y cognitivo-lingüísticas, que van aportando a los profesores otras miradas a la educación científica orientada desde los valores humanos; que incentiven a ser mejores ciudadanos para enfrentar problemáticas y requerimientos de una vida ciudadana plena desde diferentes puntos argumentativos (Quintanilla, Joglar, Labarrete, Merino, Cuellar y Koponen, 2014; Macedo, Katzkowicz y Quintanilla, 2006). Por lo anterior, se visualiza las ciencias como una empresa humana, en donde los valores juegan un papel importante para “hacer vivir la ciencia” y así permitir la constitución de valores que motivan la actividad científica (Izquierdo, 2006). Al respecto, los valores sociales son un factor esencial para la ciudadanía, en los que los profesores deben estar atentos (Rodríguez, Izquierdo y López, 2011).

Por ejemplo, la construcción de ciudadanía debe tener los compromisos para acercar la educación en ciencias como un derecho a la cultura que tienen los infantes (Daza, Quintanilla, Muñoz y Arrieta, 2011; Tuay, Giordano y Testa, 2017). Asimismo, en las comunidades de formación, las experiencias que el profesor ha vivido van configurando su personalidad y estas intervienen en el diseño de las actividades escolares (Sanmartí, 2002). Lo anterior permite que los profesores reflexionen sobre su práctica y, en particular,

con los contenidos específicos que enseña teniendo en cuenta el contexto social y cultural en que se realiza la acción profesional (Martínez, 2017).

Así, desde los compromisos de los profesores hay metas relacionadas con lo personal, con el aprendizaje y con la sociedad (Hugo, Sanmartí y Adúriz, 2013). Las comunidades de formación se configuran debido a las interrelaciones entre los profesores en torno a intereses comunes quienes, desde lo teórico y lo práctico, van discutiendo con argumentos para transformar la situación de interés en concordancia con los compromisos. Trascienden el dialogo de experiencias educativas para configurar el aprendizaje reciproco, el trabajo colaborativo, la producción de conocimiento, el reconocimiento social, y la educación en ciencias. Allí se asumen retos de transformación personal y profesional que, en su conjunto, van constituyendo los compromisos que vinculan a los profesores. Ellos mantienen, respaldan, apoyan y contribuyen al progreso y transformación de la propia comunidad de formación, porque al igual que la multiplicidad individual de valores, intereses y culturas, esta es dinámica en el tiempo: permite la entrada y salida libre de sus profesores.

Se asume que, aunque pueden pertenecer simultáneamente a comunidades con prácticas, acciones y acuerdos diferenciados, al vincularse se comprometen con el trabajo colectivo y entretejen vínculos particulares de responsabilidad frente a los compromisos. Las comunidades de formación están sustentadas por un conjunto de principios y valores acordados para promover un aprendizaje particular, en este caso, la educación en ciencias. Son de carácter libre, participativo y democrático. Están al servicio de los profesores de todos los niveles educativos, a las múltiples posibilidades de relaciones institucionales y “extitucionales”. Y su contribución para un aprendizaje significativo de las ciencias garantiza que la acción profesional docente esté en permanente transformación en pro de la formación ciudadana.

Por otra parte, en las comunidades de formación, el concepto de experto no es predominante: se reconoce al profesorado como especialista en determinados campos, niveles y escenarios contextuales, y como tal tiene el reconocimiento como profesional. Esta investigación asume al contexto institucional como punto para la formación de profesores, para que allí se construyan comunidades de formación que promuevan el trabajo colaborativo entre profesores de diferentes áreas.

Hay que resaltar que el conocimiento es un derecho y a la vez una obligación de los profesores con la ciudadanía, por lo que se necesita una mirada social y culturas diferenciadoras. En las comunidades de formación, las prácticas de los profesores se transforman sin imposición. Desde los estatutos normativos (acuerdos, prácticas y acciones), el profesor asume y acepta los compromisos que harán parte para su formación continua (Brandom, 1994). Así, esta última no consiste en un proceso pensado de arriba hacia abajo (experto al inexperto), sino de tipo horizontal (de profesores para los profesores).

La comunidad de formación comprende que los profesores se encuentran en diversos contextos y escenarios, por lo cual se estructuran sesiones de discusión particulares. Sin

embargo, la preparación de estas es de interés general. Por lo tanto, las estructuras de las comunidades de formación son complejas, flexibles a los intereses de los profesores y, a su vez, se adaptan a los contextos particulares de las instituciones educativas. En la medida que la comunidad de formación avanza en la transformación de las acciones discursivas y prácticas de los profesores, desde los compromisos, incrementan las oportunidades de interacción con profesores de otras comunidades de formación deben ser perseverantes, pues no siempre los intereses de los profesores tienen respuesta inmediata. Se necesita tiempo para transformar las acciones discursivas y prácticas, teniendo en cuenta los compromisos asumidos por cada profesor participante.

Entonces, la comunidad de formación participa, analiza, acuerda y reflexiona sobre los compromisos al mismo tiempo que suceden las interacciones. También es importante recalcar que la creación de estas comunidades no es tarea fácil. Se presentan problemas y tensiones en la toma de decisiones sobre los compromisos; sin embargo, el desafío de los profesores que participan en la comunidad de formación consiste en lograr acuerdos y asumir responsabilidades.

Asimismo, se comparten frustraciones y se sufren reveses, fallas y problemas, que al final se solventan gracias al trabajo en conjunto. En síntesis, la pluralidad de compromisos que inciden en la comunidad de formación permite una transformación profesional de los profesores, un hecho que se comprobó en el desarrollo de esta tesis doctoral. Con la participación en la comunidad, las profesoras de primera infancia ampliaron los horizontes para mejorar y consolidar la educación en ciencias en niños, aprovechando su contexto inmediato, trascendiendo los mandatos institucionales y mejorando las políticas públicas docentes.

5.2.3 Necesidad de otras miradas frente a la formación continua de docentes Para el desarrollo de programas de formación continua, se requiere reflexionar acerca de algunos aspectos fundamentales como el interés personal, la colaboración entre colegas, el reconocimiento de otros escenarios y las políticas públicas educativas, que en su conjunto pueden ser otras miradas frente a la formación continua docente. Los procesos de formación continua deben iniciar desde los intereses propios de los profesores como de las instituciones educativas, teniendo en cuenta su contexto social, económico, cultural y político para ir configurando comunidades de formación desde sus mismas instituciones educativas como fuera de ellas.

Por lo tanto, reconocer desde las fortalezas el trabajo interdisciplinario de las ciencias en una comunidad de profesores de diferentes niveles educativos permite la construcción de relaciones profesionales con los colegas. En este sentido, se consideran a todos los profesores expertos en determinados campos y escenarios educativos, que los configura como sujetos de conocimiento.

La colaboración entre colegas es una estrategia potente para la formación continua, que permite que los profesores se reúnan y dialoguen acerca de las prácticas y experiencias de los demás, teniendo en cuenta el contexto de las instituciones y sus desafíos. De esta manera, es posible el desarrollo de otras estrategias pedagógicas, metodológicas y

didácticas que contribuyan a mejorar la formación profesional y, a su vez, permita generar satisfacción por la interacción con los colegas. Los incentivos profesionales y la motivación a los profesores son asuntos trascendentales en la formación continua. Al respecto, el reconocimiento como sujeto intelectual y las condiciones de trabajo agradables son asuntos que deben tenerse en cuenta durante la formación continua

La formación continua hace posible que los profesores puedan pertenecer a diferentes comunidades de formación (redes, colectivos, asociaciones entre otras), que les permiten discutir desde otras perspectivas teóricas y metodológicas, que contribuyen tanto en su propia formación como en los demás miembros de la comunidad de formación. En esta medida, se va generando bienestar personal y profesional, lo que hace necesario que se reflexione desde la interacción con sus pares con la intención de tomar decisiones que permitan transformaciones en su quehacer educativo.

Por lo anterior, se requiere compromiso en doble vía, tanto desde los mismos profesores como de las entidades responsables del sistema educativo a través de la formulación de políticas públicas educativas en torno al establecimiento de condiciones institucionales (espacios físicos, tiempos, recursos económicos y materiales) y de política docente, que les apuesten a diferentes estrategias para configurar procesos de formación continua. Para ello es necesario fortalecer en lo práctico al sistema de formación en servicio y al sistema de formación avanzada (posgrado).

Por otra parte, los encargados de formular políticas de formación continua deben identificar aquellos profesores con experiencias educativas innovadoras, quienes pueden liderar el diseño de estrategias de formación continua. Además, desde la mirada de la política docente, la formación continua debe ir más allá de las condiciones económicas (regla fiscal) y no debe ser un impedimento, porque existen otras maneras para el trabajo con los profesores como la formación en servicio.

Fecha de elaboración	16/11/2020
-----------------------------	------------

3. Balance analítico para la conformación y consolidación de comunidades de formación en el marco de la Estrategia 5 “Maestros y maestras que inspiran”.

3.1. Balance internacional

3.1.1. Contexto

En el contexto internacional se consultaron 10 artículos, publicados entre los años 2015 y 2020. Por países, 5 de ellos se publicaron en EE. UU, 1 en Costa Rica, 1 en Brasil, 1 en Bélgica, 1 en Suecia y 1 en Países Bajos. (ver tabla Anexo 1)

Los artículos recogen reflexiones y resultados de investigaciones cualitativas y cuantitativas, sobre experiencias docentes, procesos históricos recientes alrededor de reformas y políticas educativas, estrategias pedagógicas y análisis sistemáticos de producción investigativa de distintas formas de trabajo entre docentes y estudios de caso, en países como Estados Unidos, Brasil y Mozambique. Con algunas referencias puntuales sobre experiencias en países como Inglaterra, Escocia, Suecia, Canadá y Finlandia.

Las categorías propuestas para este estudio y encontradas en los documentos consultados fueron:

Tabla 8

Categorías

Categorías	Subcategorías
Tipologías de comunidades	Comunidades de aprendizaje docente Comunidades de aprendizaje profesional, Comunidades de práctica Comunidades de maestros Comunidades de maestros orientadas a una agenda preestablecida Comunidades de maestros formativas. Comunidades de maestros formales e informales Comunidades formales e informales de desarrollo profesional en línea.
Saberes	Pedagógico Político Comunitario Emocional Creativo
Estrategias	Modelo Empírico- Pragmático –Relacional Pedagogía visceral

	Estrategia de educación artística basada en la comunidad
Emergente	Capital social y estatus social

Nota: Elaboración propia, 2020.

3.1.2 Subcategoría Tipologías de comunidades

Ilustración 16

Tipos de comunidades



Nota: Elaboración propia, 2020.

Entre los documentos consultados en el ámbito internacional no se registra el término de Comunidades de formación. Sin embargo, alrededor del vocablo comunidad, se encuentran constructos asociados al trabajo colaborativo como: comunidades de aprendizaje docente o comunidades de aprendizaje profesional, comunidades de práctica, comunidades

de maestros; dentro de estas se encuentran; comunidades de maestros orientadas a una agenda preestablecida, comunidades de maestros formativas. Otras tipologías son: comunidades de maestros formales e informales y en ellas, comunidades formales e informales de desarrollo profesional en línea.

Todos estos términos se asocian al desarrollo profesional docente, en el área de formación continua y se configuran en un proceso relativamente reciente, alrededor de “los desafíos de las reformas en la mejora escolar y el desarrollo profesional docente impulsado hacia las innovaciones (Boone, 2010; Little, 1999; McLaughlin, 1993; Westheimer, 2008) (K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017, p. 48).

Es así como:

En el campo de las comunidades de profesores, los estudios aplican una gama de denominaciones con el objetivo de explicar la misma actividad o utilizar los mismos conceptos para explicar diferentes tipos de actividades de desarrollo profesional docente (Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis y Simons, 2011; Westheimer, 2008) (K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017, p. 55).

Asimismo, en el desarrollo profesional junto con las distintas denominaciones de comunidad, los maestros, de manera predominante, continúan avanzando a través de “cursos, observación de pares, seminarios y programas de maestría. De manera similar, la investigación y la lectura autodirigidas continúan siendo formas importantes en las que muchos profesores de manera individual desarrollan conocimientos profesionales”. (A. Lantz-Andersson, M. Lundin, N. Selwyn, 2018, p. 303).

En este orden de ideas, alrededor de la literatura consultada, el desarrollo profesional docente se enfoca en el conjunto de actividades de aprendizaje orientado a mejorar las habilidades individuales del maestro, las cuales se pueden incentivar, en dos direcciones que pueden ser complementarias: de manera individual y colectiva.

En relación con las formas asociadas a lo colectivo, se destacan las tipologías de comunidades en el ámbito escolar que resultan ser expresiones de dinámicas emergentes como respuestas a los desafíos que enfrenta para el mejoramiento escolar. Donde los maestros como cocreadores y receptores de estas modalidades son impulsores, junto con otros actores de culturas de enseñanza solidarias que buscan impactar el aprendizaje en el aula.

Las tipologías arriba enunciadas incluyen el concepto de comunidad de maneras más o menos similares. Especialmente en los estudios longitudinales, documentales y de análisis de contenido consultados, así como aquellos de reflexión sobre experiencias y estudios de caso. Asimismo, los estudios de las tipologías se distinguen entre aquellos que siguen un camino empírico para su definición conceptual y la revisión de sus características, como aquellos estudios documentales que acuden a fuentes secundarias.

En los últimos 15 años, la investigación sobre el desarrollo profesional docente ha mostrado un crecimiento significativo en el número de estudios sobre comunidades de profesores. De igual manera, los estudios registran como se utilizan diversos términos para comunidades de profesores, a menudo sin especificar el correspondiente modelo teórico subyacente. En general, estas investigaciones tienden a referirse a uno de dos marcos teóricos dominantes como son las comunidades de aprendizaje profesional y las comunidades de práctica (K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017).

Asimismo, reconocen la importancia que desde hace 30 años vienen ganando las comunidades conformadas por profesores (K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017) y en cómo se singulariza el trabajo colaborativo como elemento constante de las distintas tipologías estudiadas, en relación con el propósito, los valores, la visión, las metas, el estatus social, el capital social, los resultados alcanzados, las barreras y los desafíos, entre otros aspectos, que pueden presentar. Y al tener en cuenta en algunos estudios que la multiplicidad de factores políticos, económicos, sociales y culturales asociados a los contextos donde se originan estas comunidades, deben enriquecer los estudios futuros.

Comunidades de aprendizaje docente

Desde hace más de tres décadas, en Estados Unidos se originan estas comunidades y con el tiempo se vuelven cada vez más populares (Barth, 1990; Sizer, 1992). (Boone, 2010; Little, 1999; McLaughlin, 1993; Westheimer, 2008). Proponen dinámicas de trabajo alternativas a aquellas que mantenían a los maestros separados en el desarrollo profesional con "talleres únicos" tradicionales, los cuales resultaban insuficientes y por lo cual, “las comunidades de aprendizaje docente se presentan como un valor agregado” (Lumpe (2007) citado por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017, p. 48).

Se definen a partir del constructo propuesto por DuFour y Eaker (1998, citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017) e implican una vinculación por intereses comunes de trabajo, para alcanzar las metas de desarrollo profesional que se proponen. Entre los profesores empieza un trabajo colaborativo sobre prácticas efectivas en el aula.

De esta manera, las comunidades de aprendizaje profesional se reconocen como la respuesta al aislamiento de los maestros que acuden a medios efectivos para realizar la toma de decisiones en colaboración, lo cual incrementa la satisfacción del maestro y estimula el rendimiento de los estudiantes (DuFour y Eaker, 1998, Hord (1997) y Sommers 2008, citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017). De manera similar, otros autores como:

Bolam, McMahon, Stoll, Thomas y Wallace (2005) describen una comunidad de aprendizaje profesional como una comunidad, “con la capacidad de promover y sostener el aprendizaje de todos los profesionales de la comunidad escolar con el propósito colectivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes” (p. 145, citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017, p. 49)

Los documentos consultados resaltan los aspectos que dan cuenta del “valor agregado” que tiene la comunidad de aprendizaje docente. Por ejemplo, las características

más destacadas que definen a estas comunidades son: el Liderazgo solidario y compartido, los valores, visión y objetivos compartidos, el aprendizaje y aplicación colectivos, la práctica individual compartida y las condiciones de apoyo físicas y humanas (Hord y Sommers 2008, citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017).

Sobre el liderazgo solidario y compartido, implica que el líder escolar referido aquí al director de la escuela y el encargado del área, así como los administradores del Distrito y aquellos funcionarios del nivel federal y central (en el caso de Estados Unidos) que se relacionan con la institución escolar, tengan en cuenta y apoyen las necesidades de los maestros para crear y mantener las comunidades de aprendizaje docente. Con el fin de lograr un consenso alrededor de los puntos de vista que se pueden presentar y así trabajar en colaboración para la mejora académica.

Desde esta perspectiva, el liderazgo es compartido al incluir a los maestros en condiciones de igualdad al interior de la comunidad de aprendizaje docente, reconociendo el trabajo invertido y los logros que alcanzan (Boone, 2010; Hord, 1997, citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017).

En este contexto, la autoridad del maestro se expresa en las posibilidades de tomar decisiones sobre la comunidad de aprendizaje docente, respecto a aspectos relacionados con la gobernanza escolar que sean inherentes a este tipo de comunidad, donde se promueva un cambio positivo en las culturas de enseñanza Vescio et al., 2008, citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017).

En cuanto a los integrantes de la comunidad, siguen un propósito común que se sustenta en unos valores, una visión y unos objetivos compartidos, “con el fin de desarrollar la confianza personal y profesional entre ellos y perseguir colectivamente las metas de la comunidad de aprendizaje profesional” (Boone, 2010; Hord, 1997; Newmann, 1996; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Webb, Vulliamy, Sarja, Hamalainen & Poikonen, 2009, citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017, p. 49).

Igualmente, desde la perspectiva de las comunidades de aprendizaje docente, el aprendizaje y su aplicación se llevan a cabo de manera colectiva y continua. Donde los recursos cognitivos de todos sus miembros se disponen para ser compartidos como nuevos conocimientos y habilidades para mejorar su enseñanza (DuFour & Eaker, 1998; Stoll et al., 2006, citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017). De tal manera que,

El aprendizaje continuo de los docentes está impulsado por las necesidades y el diálogo reflexivo, incluida la discusión continua del plan de estudios, la instrucción y el desarrollo del estudiante. La argumentación es una característica central de las comunidades de aprendizaje docente; (Newmann, 1996; Vescio et al., 2008). Brodie (2014). Webb et al. (2009) describen este último aspecto como una investigación profesional reflexiva (K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017, p. 49).

Es decir, la reflexión es un eje consustancial de la participación en las comunidades de aprendizaje docente, como espacio abierto al diálogo profundo, es decir, a la posibilidad no solo de intercambiar información. Es una posibilidad de entrar en el mundo de otro, comprender su significado y retomar aquellos elementos que aportan a su práctica profesional e incluso a su ejercicio de vida, en sentido amplio. De tal manera que los maestros se identifican, se singularizan, se acercan y se distancian, de acuerdo con el propósito colectivo y las experiencias individuales.

De igual manera, el conocimiento compartido entre sus miembros se potencia e implica elementos de la investigación acción, en la medida en que se detecta un problema conjunto, se propone una solución por parte de quienes lo viven y en un círculo ascendente pasan de la reflexión a la acción y de la acción a la reflexión para lograr la mejora educativa, al compartir las experiencias, según el propósito que convoca a sus integrantes. El sentido de comunidad presenta estas singularidades a partir de una práctica individual compartida donde “hablan y reflexionan sobre asuntos o problemas educativos primarios, realizan

observaciones de pares y modelan las prácticas de los colegas en situaciones no evaluativas” (K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017, p. 49).

De allí la importancia de la confianza y la solidaridad donde la comunidad es un lugar de acogida, alejada de formas estandarizadas y de observaciones asociadas a la calificación y el escalafón docente. En una sociedad contemporánea en que los procesos de individualización en los distintos espacios sociales se acentúan, incluido el campo laboral. Y la competencia es el móvil para el logro y atenta contra los vínculos diferenciados de aquellos impulsados por la acción instrumental, resulta ser la comunidad la alternativa que incentiva el compartir para la mejora escolar, de manera colectiva sin desconocer lo individual.

Debido a que las comunidades de aprendizaje docente combinan la esencia del trabajo como bien común sin desconocer la individualidad de cada uno de sus miembros, toman distancia de una individualidad colectiva, que tiende a disolver el sentido de pertenencia del ser humano y del cual no es ajeno el mundo del trabajo, que suele caracterizar a la sociedad líquida (Z. Bauman, 2003).

Desde esta perspectiva, como argumenta Newmann (1996), las comunidades de práctica docente se caracterizan por la práctica de desprivatización que tiene como propósito hacer pública la enseñanza, a través de la colaboración y la responsabilidad colectiva que son fundamentales en su desarrollo (Webb et al., 2009, citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017).

En cuanto a los recursos, las comunidades de práctica docente requieren para su funcionamiento de unas condiciones esenciales de apoyo de acuerdo con dos dimensiones: físicas y humanas. Las condiciones físicas responden a los cuestionamientos sobre el cuándo, dónde y cómo los maestros “se reúnen como equipo para el aprendizaje, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la creatividad laboral” (Hord, 1997, citado por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017, p. 49).

Respecto a las condiciones humanas, éstas se asocian al reconocimiento de cada uno de los miembros de la comunidad en su capacidad de tener voz, donde “se le hable, en lugar de ser hablado”, y considere que su opinión y su contribución hacen parte de la solución sobre un asunto que sigue un trabajo colectivo” (Boone, 2010, citado por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017, p. 49).

Asimismo, las comunidades de aprendizaje docente se distinguen en la medida en que se sostienen, son coherentes y profesionales en sus procesos. Se suman el seguir “un aprendizaje integrado en el trabajo diario, así como la toma de riesgos y la evaluación de resultados de los esquemas de desarrollo profesional” (DuFour y Eaker, 1998; DuFour, Eaker y DuFour, 2005; DuFour et al., 2006, citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017, p. 49).

Comunidades de práctica

Es un constructo propuesto por Senge (1990, citado por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017), como un tipo de comunidad dominante en las organizaciones empresariales y sanitarias que se asocia a su eficiencia y estructura y que es replicado en el campo educativo (Li et al., 2009; Wenger y Snyder, 2000, citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017). Se fundamenta en la teoría del aprendizaje social o situado que proponen de manera original Lave & Wenger (1991) y se define como “un grupo de personas que comparten una inquietud, un conjunto de problemas o una pasión por un tema, y profundizan sobre su conocimiento y experiencia en esta área, interactuando de forma continua” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002, p. 4). (K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017, p. 49).

Una definición similar es la propuesta por Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis y Simons (2012), para quienes la comunidad de práctica es aquella donde, un grupo de profesores,

Que son socialmente interdependientes, que participan juntos en el debate y la toma de decisiones, comparten y genera conocimientos con una identidad de grupo [es decir, compromiso mutuo, tener miembros juntos en una entidad social], objetivos de dominio compartido [es decir, empresas conjuntas] y repertorio interactivo (p. 320)” (Citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017, p. 49).

El ser socialmente interdependiente es un aspecto a tener en cuenta sobre cómo se significa la comunidad en este contexto. La ecología de la comunidad de práctica es un ejercicio de corresponsabilidad, donde todos los integrantes aportan desde su independencia en términos de conocimiento y experiencia, entre otros factores, y desde una dinámica mutua alrededor de un propósito en común.

A través de esta interdependencia, las comunidades de práctica siguen tres principios fundamentales como son el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido (Wenger, 1998, citado por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017). Sobre el primer principio, este se configura a partir de las experiencias que comparten sus integrantes donde participan como miembros activos y propositivos, a través del compromiso mutuo (Wenger y col., 2002, citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017).

En la práctica, se traduce en relaciones que superan las similitudes asociadas a características personales o categorías sociales porque la empresa compartida se establece a partir de su compromiso, de acuerdo con un objetivo por el cual trabajan, en un proceso de negociación y renegociación (Wenger, 1998; Wenger y col., 2002, citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017).

Sobre el repertorio que comparten sus miembros, se suele enfocar en conocimientos de enseñanza, técnicas, ideas y materiales que impulsen sus metas de desarrollo profesional y que se van adaptando de acuerdo con las necesidades de sus miembros, mientras la comunidad permanece (Akerson, Cullen y Hanson, 2009), citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017).

Las comunidades de práctica también se caracterizan por su desarrollo natural y la flexibilidad que presentan y se pueden considerar como comunidades orgánicas si se observa que no necesitan crearse, al irse desarrollando (Wenger et al., 2002). De igual manera, cambian de forma orgánica debido a que los miembros que se van uniendo a ellas, les permiten crecer, hacer aportes y generar cambios en su enfoque. Asimismo, tienen en cuenta que todos los que deseen ingresar a ella son bienvenidos (K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017).

Desde esta perspectiva, son las experiencias de aprendizaje que se comparten en las comunidades de práctica, las que permiten dinámicas flexibles y personalizadas, que le facilitan al alumno aplicar su aprendizaje en un contexto amplio (Wenger, 1998, citado por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017). Estas experiencias docentes compartidas sobre la práctica de instrucción aluden a situaciones similares que enfrentan sus pares y es allí donde reside su eficacia, al proponer un aprendizaje variado con distintas opciones ante las necesidades que puedan expresar los docentes.

Entonces, se puede elegir aquella opción que resulte más apropiada de acuerdo con las experiencias y singularidades de cada uno de sus miembros (Supovitz y Christman, 2005, citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017).

Comunidades de maestros

El estudio de las comunidades de aprendizaje docente y las comunidades de práctica llevan a concluir a K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt (2017), que al igual que otras comunidades en el campo educativo, se pueden recoger bajo un concepto como es las comunidades de maestros. Es así como,

Varios de los estudios seleccionados utilizaron tanto comunidades de aprendizaje docente como comunidades de práctica para describir las comunidades que investigaron (Aubusson et al., 2007; Chou, 2011; Vause, 2009). Es evidente que

incluso si, por definición, comunidades de aprendizaje docente y comunidades de práctica se componen de diferentes elementos, en la práctica, es difícil separarlas (K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017, p. 55).

Adicionalmente, señalan que alrededor del término comunidad se asignan distintas etiquetas específicas (comunidad de aprendizaje docente, comunidad de práctica, comunidad de aprendizaje, comunidad de profesores, u otras) que se pueden utilizar debido a que las diferencias entre estas tienden a ser borrosas. K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt (2017) deciden acudir al término de comunidad de profesores como término general analítico que en su estudio recoge todas las etiquetas que se refieren finalmente a comunidades conformadas por profesores.

En este orden de ideas, sobre el constructor de comunidad, algunas tipologías se asimilan más a ella mientras que otras se acercan a formas estandarizadas de talleres de desarrollo profesional. La participación puede ser obligatoria (Elster, 2009; Sargent & Hannum, 2009 o voluntaria Mehli & Bungum, 2013; Wong, 2010, citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017). Puede estar conformada por maestros y facilitadores de la misma escuela o procedentes de distintas escuelas.

En la práctica, pocos estudios reportan su continuidad real (Chou, 2011; Gallagher, Griffin, Parker, Cocina y Figg, 2011; Graham, 2007; Rahman, 2011; Sargent y Hannum, 2009, K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017). Generalmente, se mantienen durante un tiempo previamente estipulado.

En su análisis K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt (2017) indican que los estudios revisados sobre comunidades de profesores exponen una variedad de denominaciones de comunidades que suelen describir las mismas actividades o utilizar los mismos conceptos para explicar diferentes tipos de actividades de desarrollo profesional docente (Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis y Simons, 2011; Westheimer, 2008).

La proliferación de esta terminología no suele contar con un marco teórico claro. Los resultados de los distintos estudios revisados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt (2017), no son fácilmente comparables entre sí debido a que investigan cosas diferentes. A la confusión terminológica y conceptual, se suma que el constructo comunitario presenta distintas relaciones con otras estructuras porque el término de comunidad no es claro:

Finalmente, el término comunidad a veces parece usarse en referencia a una cultura de aprender y trabajar juntos, en lugar de apuntar a un grupo fijo y delineado de profesores que colaboran. Si bien en esta revisión la última concepción fue dominante, el concepto de comunidad de profesores no siempre se refiere a una entidad, sino que a veces sirve como metáfora de una cultura escolar colaborativa (por ejemplo, Cieslak, 2011; Hardin, 2010; Leonard y Leonard, 2001; Leonard, 2002; Wells y Feun, 2007, citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017, p. 56).

Por otra parte, la relación entre comunidades y el desarrollo profesional se puede interpretar de dos formas diferentes. Las oportunidades de desarrollo profesional pueden ser el resultado del contexto de una comunidad o el desarrollo profesional docente puede funcionar como una herramienta para desarrollar una comunidad de estudiantes (por ejemplo, Akerson y col., 2009; Keung, 2009, citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017).

Sin embargo, las comunidades pueden presentar características distintas y funcionar de manera diferente para aportar al desarrollo profesional y al aprendizaje, con distintos resultados. K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt (2017), proponen una tipología sobre las comunidades de profesores que clasifican, primero; como formales, segundo; orientadas a los miembros con unas agendas preestablecidas y tercero; formativas.

Otra tipología que se propone en relación con las comunidades de maestros se define a partir del origen y las dinámicas que prevalecen en las comunidades por lo cual se pueden clasificar en aquellas denominadas “de arriba hacia abajo”, o “de abajo hacia arriba” (*top-*

down), que equivalen a las comunidades docentes de profesores formales e informales, respectivamente. (Valencia, 2019).

Entre las comunidades docentes formales e informales, también se encuentran aquellas que incorporan las tecnologías digitales como las comunidades docentes formales e informales en línea.

Comunidades formales de maestros

Las comunidades formales de maestros son aquellas comunidades que se distinguen porque se originan a partir de iniciativas gubernamentales, las cuales suelen enfocarse de acuerdo con los estándares educativos propuestos en el orden nacional, es decir son aquellas con dinámicas de arriba hacia abajo (Elster, 2009; Lakshmanan, Heath, Perlmutter y Elder, 2011; Mehli y Bungum, 2013; Sargent y Hannum, 2009; Wong, 2010, citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017).

En las comunidades formales de maestros suelen participar expertos con los profesores, quienes tienen como misión transferir sus conocimientos al equipo docente. Asimismo, miden el logro de los maestros de acuerdo con los estándares educativos establecidos; “se controlan y evalúan periódicamente por sus iniciadores gubernamentales” (K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017, p. 52).

Comunidades formales de desarrollo profesional en línea

El desarrollo de las tecnologías digitales incursiona en las redes profesionales y las comunidades docentes en línea no son la excepción, al acceder a sitios web, videos, podcasts, Twitter y blogs, entre otros escenarios y herramientas virtuales (Playa, 2017, citado por A. Lantz-Andersson, M. Lundin, N. Selwyn, 2018). Hoy en día estos desarrollos tecnológicos hacen parte de la práctica docente convencional.

Sin embargo, investigadores como A. Lantz-Andersson, M. Lundin, N. Selwyn, (2018), advierten que se requiere un mayor escrutinio sobre el uso de estos desarrollos tecnológicos en la vida laboral del docente pues se observan vacíos de conocimiento sobre los alcances tanto en su desarrollo profesional informal como en sus prácticas de aprendizaje en general, en cuanto a la naturaleza, la forma y las consecuencias de la participación del docente con las tecnologías digitales (Greenhalgh & Koehler, 2017; Macia & García, 2016; Robson, 2018; Tour, 2017; Tsiotakis y Jimoyiannis, 2016; Vangrieken et al., 2017) (A. Lantz-Andersson, M. Lundin, , N. Selwyn, 2018).

Los autores tienen en cuenta una premisa inicial al reconocer que “no hay una forma estándar de “comunidad de maestros en línea” per se. “Más bien la presencia masiva (de las tecnologías digitales) y el uso de comunidades y comunidades en línea por los docentes surge de las acciones y la organización sociales”. (A. Lantz-Andersson, M. Lundin, N. Selwyn, 2018, pp. 304).

De tal manera, que estas comunidades responden a un contexto socio histórico, como producto de una multiplicidad de factores técnicos, sociales, culturales, económicos y políticos, que definen cómo se despliega la enseñanza contemporánea. Así, las comunidades de maestros en línea se encuentran entrelazadas alrededor de desafíos sobre las configuraciones técnicas de plataformas en línea, las diferencias demográficas entre los docentes y su trabajo, entre otros aspectos (A. Lantz-Andersson, M. Lundin, N. Selwyn, 2018).

La tendencia es que las comunidades que se inician a partir de los esfuerzos de las instituciones escolares, distritales y gubernamentales, suelen ser aquellas que trabajan con las tecnologías digitales y las que provienen de la empresa privada. También se caracterizan por contar con objetivos y contenidos predefinidos.

De esta manera, las comunidades de maestros en línea formalmente organizadas acostumbran a contar con objetivos y contenidos predefinidos, propuestas para impulsar el desarrollo profesional, a través de iniciativas de escuelas, distritos y organismos

gubernamentales, de acuerdo con políticas públicas, o por alianzas con la empresa privada para la expansión de las tecnologías digitales.

Un elemento en el que se profundiza en este tipo de comunidad tiene que ver con identificar las características emocionales y afectivas que se presentan en ellas. Según A. Lantz-Andersson, M. Lundin, Selwyn (2018), indican que:

Muchos profesores asocian su participación en comunidades de aprendizaje profesional online con una variedad de beneficios en términos de apoyo emocional, mayor confianza, motivación y autoestima. Sin embargo, hasta la fecha hay poca evidencia de cómo está tomando lugar, y qué tan generalizados podrían ser tales resultados para los diferentes participantes (A. Lantz-Andersson, M. Lundin, Selwyn, 2018, p. 312).

Entre las dificultades que se pueden presentar en este tipo de comunidades, se destacan aquellas asociadas al tiempo, especialmente las relativas a la programación de actividades sincrónicas cuando sus participantes se encuentran en distintas zonas horarias. Se suman las posibilidades de participación en actividades que requieren disponer de un mayor tiempo al que los profesores están acostumbrados, la falta de habilidades para participar en el mundo digital y los problemas de conectividad que se pueden presentar de acuerdo con su ubicación geográfica (Loving et al., 2007, citados por A. Lantz-Andersson, M. Lundin, N. Selwyn, 2018).

Otro problema que limita la participación docente en este tipo de comunidades tiene que ver con la moderación de los participantes y el apoyo organizacional con el cual pueden contar. Algunos estudios recomiendan no “subestimar el tiempo necesario de líderes y facilitadores del programa para moderar y nutrir la comunidad de profesores” (Andrew et al., 2009, citado por A. Lantz-Andersson, M. Lundin, N. Selwyn, 2018, pp. 307-308).

Al profundizar en la dinámica de las comunidades de maestros en línea, éstas varían de acuerdo con las condiciones de trabajo con que cuente el tutor o moderador y las respuestas

de los participantes, que pueden ser activas y propositivas, o por el contrario, no generar ninguna reacción significativa por parte de sus participantes. (Dewi, 2016, citado por A. Lantz-Andersson, M. Lundin, N. Selwyn, 2018, pp. 307-308).

Sobre los resultados a largo plazo de las comunidades de maestros en línea se encuentran transformaciones en las prácticas de los maestros en el aula, mediante actividades organizadas de desarrollo profesional en línea (Al-Balushi y Al-Abdali, 2015; Andrew y col., 2009; Gu y col., 2009; Harshman y Augustine, 2013; Jarosewich y col., 2010; Kabilan y col., 2011; Palmer y Holt, 2010; Romano, 2008; Unwin, 2015, citados por A. Lantz-Andersson, M. Lundin, N. Selwyn, 2018).

Adicionalmente,

En términos prácticos, esto incluyó la planificación de lecciones posteriores que implicó un mayor uso de recursos digitales por parte de los estudiantes (Loving et al., 2007), la adopción de técnicas de enseñanza reconocidas (Al-Balushi & Al-Abdali, 2015), y desarrollo de conocimiento conceptual pedagógico (Loving et al., 2007) (A. Lantz-Andersson, M. Lundin, N. Selwyn, 2018, pp. 307-308).

Por otra parte, los resultados en términos afectivos son positivos al mejorar la confianza en los roles profesionales (Kabilan et al., 2011) y contar con un mayor entusiasmo en el trabajo (Dewert et al., 2003). Otro aspecto a tener en cuenta sobre sus limitaciones es que se suele registrar una baja participación de sus integrantes en los foros de discusión (Selwyn, 2000) y las discusiones usualmente se enfocan en una comunicación hacia abajo (Kale, Brush y Saye, 2009; Kale, Brush, Bryant y Saye, 2011) donde un grupo de profesores domina los escenarios (Cranefield y Yoong, 2009; Donnelly, 2010; Selwyn, 2000, citados por A. Lantz-Andersson, M. Lundin, N. Selwyn, 2018).

En relación con las prácticas de las comunidades en línea, se observa que el compartir e intercambiar conocimientos son las practicas generales de colegaje (Dewi, 2016, citado por

A. Lantz-Andersson, M. Lundin, N. Selwyn, 2018, p. 307). Estas prácticas son fundamentales para el aprendizaje profesional eficaz, especialmente cuando la participación docente se logra a través de una red de profesores (OCDE, 2014, p. 168). Los grupos y redes de profesores son una fuente de “conocimiento [que] sitúa en las día a día experiencias vividas de profesores y mejor entendidas a través de la reflexión crítica con otros que comparten la misma experiencia” (Vescio, Ross y Adams (2008, citados por A. Lantz-Andersson, M. Lundin, N. Selwyn, 2018, p. 303).

Comunidades informales de desarrollo profesional en línea

Las iniciativas “de abajo hacia arriba” para establecer las comunidades de maestros en línea son aquellas que suelen involucrar a grupos de practicantes que se reúnen con el objetivo de discutir, compartir información y trabajar de manera colectiva, a través de un escenario digital (A. Lantz-Andersson, M. Lundin, N. Selwyn, 2018, p. 304).

Distintos investigadores reconocen que aún falta estudiar más sobre el desarrollo profesional informal de los profesores y sus prácticas de aprendizaje (Greenhalgh & Koehler, 2017; Macia & García, 2016; Robson, 2018; Tour, 2017; Tsiotakis y Jimoyiannis, 2016; Vangrieken et al., 2017). Como van Waes et al., 2016, citados por A. Lantz-Andersson, M. Lundin, N. Selwyn, 2018).

Por lo cual, los procesos de aprendizaje informal han ganado relevancia precisamente para comprender el aprendizaje cotidiano e informal de los maestros. Esto incluye reconocer las dinámicas complejas y los procesos donde se evidencian. Al igual que las comunidades formales, se destaca la naturaleza de compartir y apoyarse entre sus participantes Macia y García (2016), por A. Lantz-Andersson, M. Lundin, N. Selwyn, 2018).

En cuanto a las barreras iniciales, se encuentra que el trabajo de coordinar y moderar la participación requiere un esfuerzo importante que no se debe subestimar. Se encuentran dificultades en relación con el tiempo disponible para participar lo cual incide en las

posibilidades de definir la programación de actividades sincrónicas. Se suma que los docentes están más familiarizados con encuentros cara a cara y les pueden resultar muy largas las sesiones. Otro problema es la cobertura de internet que afecta la conectividad.

Respecto a los estudios sobre este tipo de comunidad, se asocian con conceptos como comunidades de práctica, espacios de afinidad, de acuerdo con teorías socioculturales y de redes, o no refieren a ningún enfoque teórico (A. Lantz-Andersson, M. Lundin, N. Selwyn, 2018).

Se destaca que las comunidades informales de docentes en línea son escenarios que proveen de nuevas ideas e información, que facilitan el aprendizaje informal. También para filtrar y contar con nueva información. Y como apoyo emocional y profesional.

Los maestros pueden acudir a grupos de Twitter o Facebook. Generalmente, les interesa contar con información sobre el uso de las tecnologías en la escuela o para adquirir o compartir nuevas ideas prácticas, para estar al día en temas de investigación y sobre mejores prácticas (Carpenter & Krutka 2015, citados por A. Lantz-Andersson, M. Lundin, N. Selwyn, 2018).

Otros estudios destacan que las formas de intercambio de información en línea resultan superficiales y no suelen aportar a discusiones profundas sobre temas pedagógicos o de instrucción (por ejemplo, Brown y Munger, 2010; Brown, 2007; Davis, 2013; Kelly y Antonio, 2016; Tsiotakis y Jimoyiannis, 2016, citados por A. Lantz-Andersson, M. Lundin, N. Selwyn, 2018).

Diferentes estudios sobre estas comunidades tienen entre sus hallazgos que generalmente los maestros “usan las redes sociales para tener respuestas sobre problemas actuales de instrucción (Tsiotakis y Jimoyiannis, 2016). Esto fue descrito por Brown (2007) como confiar en la "mente colectiva" de los colegas como una opción más conveniente que la búsqueda por uno mismo.” (A. Lantz-Andersson, M. Lundin, N. Selwyn, 2018, p. 309).

Las comunidades informales de desarrollo profesional docente en línea pueden ser un medio potencial para que sus participantes incrementen su capital social (Rehm y Notten, 2016) así como influenciar de manera significativa las identidades profesionales de algunos participantes.

A través de las interacciones los maestros pueden tanto desarrollar como modificar la personalidad profesional en línea, lo cual puede trasladarse a su práctica diaria (Robson, 2016, 2018), para percibirse como potenciales agentes de cambio en sus escuelas Brown (2007). En cuanto a la discusión en este escenario, no se orienta hacia las prácticas docentes; la tendencia observada es que la discusión suele ajustarse a los discursos profesionales dominantes (Robson, 2016, 2018; Wu et al., 2014).

Las tipologías de comunidades formales e informales y sus alternativas de encuentros en línea exponen las alternativas de trabajo colaborativo en el contexto escolar. "Independientemente de sus diferencias, estas organizaciones formalmente organizadas e iniciativas desarrolladas de manera informal dan como resultado que los maestros trabajen juntos con fines de desarrollo profesional "(Vangrieken et al., 2017, citados por A. Lantz-Andersson, M. Lundin, N. Selwyn, 2018, p. 303).

Estas dinámicas colaborativas propician el entendimiento pedagógico y la transmisión de conocimiento, el descubrimiento de tecnologías que respondan a las necesidades de los maestros. Estos aspectos clave se reúnen en un término como es el colegaje, a través de la creación de las comunidades.

Comunidades de maestros orientadas a una agenda preestablecida

Sobre los estudios revisados alrededor del segundo tipo de comunidad docente; aquellas orientadas a una agenda preestablecida, en su mayoría son iniciativas del director de la escuela, los maestros o los autores de los estudios revisados, o de un miembro de la comunidad estudiada. Este tipo de comunidad suele contar con objetivos y horarios

previamente establecidos, así como formatos para sus sesiones. Cuentan con una diversidad de objetivos comunes, como pueden ser:

- Para compartir ideas y perspectivas sobre la enseñanza (por ejemplo, Nishino, 2012; Owen, 2014; Parker, Patton y Tannehill, 2012; Pella, 2011; Shank, 2006; Wynn et al., 2007)
- Aumentar el conocimiento de los profesores sobre la información disponible recursos (D'Ardenne et al., 2013; Jones et al., 2013; Parker et al., 2012);
- Discutir los desafíos prácticos de la enseñanza (D'Ardenne et al., 2013; Graham, 2007)
- Intercambiar estrategias de enseñanza, afirmar buenas prácticas y mejorar los que no tuvieron éxito (por ejemplo, Akerson et al., 2009; Boone, 2010; Graham, 2007; Owen, 2014; Tesin, 2010)
- Para llenar los vacíos y profundizar el conocimiento de las materias de los profesores (por ejemplo, Akerson et al., 2009; Jones et al., 2013; Rahman, et al., 2007; Owen, 2014; Thessin, 2010; Wynn et al., 2007).
- Planificar lecciones para la enseñanza e implementación de materias de nuevos métodos de enseñanza o reformas (por ejemplo, Aubusson, Steele, Dinham y Brady, 2007; Boone, 2010; Graham, 2007; Hindin y col., 2007; Pella, 2011);
- Realizar investigaciones y compartir conocimientos sobre investigación académica novedosa (D'Ardenne et al., 2013; Owen, 2014; Parker et al., 2012);
- Recibir retroalimentación sobre la práctica docente a través de la observación en clase. (Por ejemplo, Aubusson et al., 2009; Boone, 2010; Graham, 2007; Owen, 2014; Tesin, 2010) (Citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017, p. 52).

Las comunidades orientadas a una agenda preestablecidas aportan a la mejora del desarrollo profesional docente y suelen permanecer en el tiempo. Es una opción válida frente al aislamiento que puede presentar el docente y su principal recurso es la enseñanza práctica que brindan los maestros a sus pares. Esta última característica constituye su principal recurso y configura el éxito de este tipo de comunidad docente, al ofrecer un enfoque ajustado a las

necesidades de sus integrantes. En la mayoría de los casos la participación es voluntaria (por ejemplo, Aubusson et al., 2007; D'Ardenne et al., 2007). Sin embargo, se registran algunos casos donde el director de la escuela ordena la participación de los docentes (por ejemplo, Long, 2009; Nishino, 2012; Parker y col., 2012).

Comunidades de maestros formativas

Otro tipo de comunidad docente corresponde a las comunidades formativas, donde los objetivos y las agendas no están predefinidos sino se van estableciendo a medida que se extienden en el tiempo. La forma de trabajo se va dando de manera natural, a medida que corren las sesiones (Attard, 2012; Chou, 2011; Gallagher et al. 2011; Keung, 2009; Vause, 2009). Además, suelen permanecer en el tiempo, dado que son los mismos educadores quienes manifiestan su interés por asistir ante la necesidad de recibir un apoyo profesional, poder compartir y discutir temas de interés para sus participantes y mejorar la práctica docente. La participación que siempre es voluntaria es su factor de éxito.

Entre el equipo de docentes, se proponen distintas dinámicas. Por ejemplo, suele contar con facilitadores en las sesiones y se van rotando. En cada sesión se discuten temas de interés que van surgiendo entre sus miembros y sobre las experiencias del facilitador, teniendo en cuenta la práctica actual y futura (Gallagher et al., 2011, citado por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017).

En el marco del desarrollo profesional continuo de los maestros, K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt (2017) concluyen que las comunidades de profesores son entornos muy valiosos (por ejemplo, Graham, 2007; Hindin y col., 2007; Mehli y Bungum, 2013; Wong, 2010a; Wynn, Wilson Carboni y Patall, 2007). Son herramientas efectivas para lograr transformaciones en la práctica docente, a partir de los mismos docentes. Las comunidades docentes son muy variadas en términos de condiciones y resultados.

La colaboración de los maestros en las comunidades es una política popular para la mejora educativa. Sin embargo, no todos los profesores están igualmente integrados en las

comunidades. Por lo tanto, es posible que no tengan las mismas oportunidades de aprender. (E. N. Bridwell-Mitchell & Simone A. Fried, 2018, p. 954).

Otro aspecto que diferencia este tipo de comunidad y que puede incidir de manera negativa, tiene que ver con sus interacciones con múltiples comunidades:

“Porque los individuos tienen una cantidad finita de recursos para invertir en relaciones, un límite para abarcar varias comunidades significa menos tiempo y energía para dedicar a las relaciones en la propia comunidad (Granovetter, 1973). Un resultado potencial es menos interacciones o lazos más débiles con cualquier comunidad”. (E. N. Bridwell-Mitchell and North Cooc, 2016, p. 9).

3.1.2.1 Subcategoría Saberes

Ilustración 17

Saberes



Nota: Elaboración propia, 2020.

Según la Real Academia de la Lengua, el saber presenta distintas concepciones como el ser instruido en algo, tener habilidad o capacidad para hacer algo, tener conocimiento de algo. Desde estas definiciones, el saber es un concepto complejo, que implica un grado de aplicación de conocimiento en un contexto, es decir, está asociado a la experiencia donde se despliegan habilidades, orientadas por un conocimiento epistémico que se combina con el conocimiento práctico o de la doxa. Por lo tanto, no se habla de un saber sino de saberes, que se significan y resignifican en la cotidianidad de acuerdo con el contexto donde se encuentra en ejercicio el ser maestro.

De tal manera, que los saberes son el resultado de las interacciones y experiencias que en múltiples escenarios proponen los maestros, al combinar su acervo de conocimiento, con sus habilidades, patrones culturales, entre otros aspectos, frente a las problemáticas que asume para responder a su labor docente. Entre la acción y la reflexión, y la reflexión y la acción, emergen los saberes, para orientar y reorientar la acción.

En este sentido, los saberes dan cuenta de la capacidad de acción docente y de la riqueza de la reflexión para identificar, replicar, ajustar y proponer otras formas de saber ser maestro y compartir y aprender en un mundo de posibilidades pedagógicas.

El saber es el valor de lo experiencial, donde se significa y se hace consciente el significado del conocimiento en acción, de acuerdo con el lugar educativo donde se lleva a cabo y es lo que permite constituir un territorio escolar, es decir, donde se le asigna un sentido educativo, a partir de las relaciones que los docentes y alumnos establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El saber también alude a un proceso de apropiación de la práctica vivida, de las enseñanzas del enseñante que es enseñado por sus experiencias y las de sus colegas e incluye “los triunfos y los fracasos”. Especialmente los últimos porque obligan a deshacer lo actuado y buscar otras alternativas posibles que resulten satisfactorias a través de futuras experiencias pedagógicas. Al invitar o forzar hacia la creatividad para innovar.

En el ámbito internacional, al revisar en el corpus de estudio la reflexión de la praxis docente, el maestro despliega un saber pedagógico del cual se desprenden un saber comunitario y un saber político en escenarios escolares y comunitarios.

El maestro como constructor de saber pedagógico

El saber pedagógico es un saber colectivo que se comparte, se crea, se significa y resignifica a través del trabajo colaborativo. En las comunidades integradas por docentes, se encuentran una serie de procesos donde el saber pedagógico transita entre sus participantes.

Por medio de la experiencia individual, el intercambio de información actualizada, procesos de formación compartida, de investigación, de talleres, cursos y acompañamientos, escenarios de encuentro, facilitan la creación y el replicar el saber pedagógico.

En las tipologías de comunidad estudiadas, se destacan las discusiones que se comparten sobre aspectos pedagógicos o metodológicos y que suelen seguir una orientación social (A. Lantz-Andersso, M. Lundin y N. Selwyn, (2018), Katrien Vangrieken, Chloe Meredith, Tlalit Packer, Eva Kyndt, (2017); Tricia Niesz (2018), E. N. Bridwell-Mitchell and North Cooc (2016), Beth Balliro and Adriana Katzew (2015), A. Hargreaves (2016).

Sin embargo, asociarse con el propósito de responder a una necesidad colectiva donde también se comparten las experiencias docentes que favorecen la transmisión del saber pedagógico, no siempre es una garantía para que todos los maestros compartan los conocimientos, debido a diversos factores (A. Lantz-Andersso, M. Lundin y N. Selwyn, 2018).

Por ejemplo, se puede presentar el caso de una comunidad donde convive una minoría de creadores/ comentaristas y una mayoría de espectadores que pueden ser más o menos

activos y que da cuenta de las dinámicas internas que se pueden presentar al interior de las comunidades (A. Lantz-Andersso, M. Lundin y N. Selwyn, 2018).

La riqueza del saber pedagógico reside en que el profesor lo lleve a los contextos escolares y en todos aquellos donde se propicia el aprendizaje. En el corpus de estudio se destaca el interés social, emocional y político que orienta los saberes expuestos.

El maestro como constructor de saber político

Desde la última década del siglo XX, el sistema escolar estadounidense ha sufrido un conjunto de reformas en el sistema escolar impulsadas por el mercado y las coaliciones de movimientos. Como respuesta surge un activismo docente, al ser excluido el profesorado de los escenarios de toma de decisiones

Los planes de los reformadores a menudo están en oposición directa a lo que saben los profesores sobre educación de calidad y en las últimas décadas no cumplen lo prometido. Grupos de profesores activistas, a menudo en colaboración con padres, estudiantes y miembros de la comunidad, se organizan en una especie de contra movimiento, dedicado a desafiar las políticas y prácticas que dañan a sus estudiantes, obstaculizan su enseñanza y socavan su profesión (Picower, 2012).

El activismo docente en Estados Unidos cuenta con un amplio escenario de actividades y escenarios que incluyen la investigación sobre pedagogía y políticas, intercambio de conocimientos y recursos a través de conferencias y planes de estudios, ferias y organización para defender a sus estudiantes y escuelas. Se organizan nacional y localmente y se componen principalmente por maestros, pero algunos también incluyen trabajadores sociales, consejeros y otros miembros del personal escolar.

Tienden hacia el liderazgo colaborativo entre una o dos docenas de miembros muy activos, a menudo cuentan con cientos de integrantes. Participan en actividades como conferencias, grupos de investigación y acciones colectivas. Y acogen diversas luchas sociales como la

islamofobia y diversidad, acoso anti-LGBTQ, justicia ambiental, artes culturales de la diáspora africana y apoyo a los estudiantes documentados, entre muchos otros.

Además, se unen a causas contra el racismo institucional, sexismo, heterosexismo y xenofobia, ya que afecta a escuelas y estudiantes. Defienden a los jóvenes inmigrantes, documentados e indocumentados. Protestan contra las políticas educativas que perjudican de manera desproporcionada a los jóvenes. Con frecuencia unen fuerzas con otros movimientos por causas progresivas que importan sus comunidades. La mayoría de los docentes activistas ven la separación del profesional y político como una falsa dicotomía.

A través de estas apuestas se observa un enriquecimiento del capital social, con el incremento del número de interacciones, relaciones, alianzas y apoyos recíprocos que logran, en diversos órdenes y escenarios.

De igual manera, la participación en el activismo dentro y fuera de las escuelas proporciona al maestro activista una perspectiva valiosa sobre las posibilidades de cambio social y demuestra el compromiso con la juventud, comunidades y educación pública que se quiere alcanzar con los futuros líderes educativos.

Desde esta perspectiva, los docentes activistas no solo modelan el cuidado y el compromiso social a través de causas más justas, también modelan la capacidad de respuesta de la comunidad: al comprender que las escuelas se construyen con las comunidades de sus estudiantes. Es un *ethos* democrático que debe estar presente desde las acciones más íntimas hasta las más públicas.

Otro elemento a tener en cuenta es el papel que juegan los distintos actores interesados en las comunidades docentes; los externos a la escuela como funcionarios gubernamentales, responsables de la formulación de políticas y aquellos al interior de la escuela como los superintendentes, directores de escuela, administradores y los profesores mismos que son los más interesados (K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017).

Conformar una comunidad puede tener diferentes interpretaciones y ser parte de agendas que en un momento dado pueden resultar conflictivas (Webb et al., 2009, citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017). Debido a que los directores a menudo tienen puntos de vista diferenciados sobre el funcionamiento de la escuela de los intereses que puede manifestar el gobierno al implementar ciertos contenidos o técnicas de enseñanza a través de las comunidades de profesores que se derivan de agendas previas concertadas en otros escenarios, o según puntos de vista nacionales que pueden interferir con los directores (Schechter, 2010). Y así cada actor puede exponer distintos puntos de vista.

En el caso de los maestros son en su mayoría reducidos a ejecutores de ideales prescritos de arriba hacia abajo cuando se trata de logros nacionales y los directores poco tienen que ver porque son financiados y organizados por factores externos a la institución. Los más interesados son los docentes y buscan que la comunidad sea un instrumento para su empoderamiento y aprendizaje, de acuerdo con sus propias preocupaciones (K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017).

Por lo cual la financiación y apoyo desde arriba es vital pero también el empoderamiento del docente para trabajar en su comunidad. El apoyo y respeto gubernamentales son cruciales para lograr los objetivos de las comunidades de profesores. Por lo cual el ethos político es fundamental para ampliar las miradas de los distintos actores y lograr acuerdos saludables para el sistema y todos sus integrantes.

En este sentido, las comunidades de maestros son escenarios de práctica del ethos político que se debe transferir a los estudiantes, donde el ejercicio político se evidencie y estudie para ampliar los escenarios democráticos.

El maestro como constructor de saber comunitario

La exposición del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos distintos al modelo tradicional del aula de clase conlleva otras formas de relación que cuestionan los aprendizajes sobre el rol del docente, su autoridad e incluso ponen en tensión lo que se denomina como

conocimiento y sus fuentes. Estas circunstancias planeadas en la formación universitaria hacen que se presente una disrupción de la identidad docente (A. Hargreaves, 2016).

Para ello, se reta al estudiante que se forma como maestro, en este caso de artes, a ejercer su trabajo en comunidades, incluidas aquellas donde sus miembros no hablan su idioma o están conformadas por personas mayores que anteponen sus conocimientos, sus estéticas y sus culturas a las del maestro. Aquí el maestro se ubica en una posición más de alumno que de practicante. Con estas rupturas en la identidad docente, se replantea el conocimiento epistémico y el lugar habitual que se le otorga al docente. Los guiones preestablecidos para su acción se deben resignificar, ajustar e innovar ante estos contextos para poder ser maestro.

Es así como el saber pedagógico en lo comunitario emerge producto de estas formas de confrontación, sólo cuando el maestro y la escuela en general, reconocen la riqueza de las comunidades de origen de sus estudiantes, de los entornos que la rodean. Este reconocimiento también incluye que su saber procede no solo de la trayectoria en la escuela, también procede de las comunidades que proveen a la institución educativa de otros saberes, en una relación de reciprocidad.

De esta forma, la escuela como organización de aprendizaje pueden aportar para el reconocimiento de la riqueza cultural comunitaria y no socavar la sabiduría de los estudiantes (Freire, 2007, citado por B. Balliro y A. Katzew, 2015).

Con estos saberes muchos educadores de arte en las escuelas se unen en un movimiento,

De una praxis de enseñanza de pedagogía basada en el lugar” (Bastos, Cozier y Kutzel, 2012. Esto implica una activa conciencia de la presencia de los esquemas de poder y educación artística, la misma praxis que se espera que los maestros emergentes lleguen a adoptar B. Balliro y A. Katzew, 2015, p. 86).

El saber comunitario que adquiere el docente es el que le hace ser consciente de tomar distancia del contrato tradicional de enseñanza. De allí la importancia de experiencias que permitan entrar en los entornos comunitarios y escolares mediante la práctica central de la presencia relacional reflexiva que se amplía como saber comunitario.

Así, la presencia relacional reflexiva se incorpora como un saber que en la experiencia que se extiende como un puente comunicante entre la comunidad y la escuela, y la escuela y la comunidad. Amplia los horizontes de sentido del ser maestro, del ser alumno, de la diversidad cultural para a su vez propiciar la construcción de nuevos saberes.

El maestro como constructor de saber emocional

El saber emocional es un saber que cobra vigencia a partir de diversos aportes académicos, entre los cuales se pueden mencionar los de Daniel Goleman () con su concepto de inteligencia emocional y los de Carol Gilligan (2013) y su propuesta de la ética del cuidado. En el corpus de estudio se destacan la pedagogía visceral como una estrategia que da cuenta de la producción de un saber emocional a partir de las prácticas pedagógicas de tres profesoras negras en escuelas ubicadas en favelas de la ciudad de Río de Janeiro. Es así como,

Las profesoras despliegan prácticas emocionales que contribuyen a la sobrevivencia de la comunidad escolar mientras, al tiempo, producen un conocimiento pedagógico fruto de sus experiencias como trabajadoras marginadas dentro de las matrices Inter seccionales de dominación de género, raza y clase. Este tipo de conocimiento ha sido llamado por las propias profesoras como “pedagogía visceral”, refiriéndose a un trabajo que implica conexiones afectivas con los estudiantes por medio de la escucha, la empatía y la proximidad corporal, y una producción didáctica orientada al atendimento de los daños emocionales causados por la violencia. (A. Bello Ramírez, 2020, pp. 51-52).

Este saber emocional atiende de manera implícita a una ética del cuidado donde el amor y la ternura guían las relaciones en un ambiente de exposición de la violencia de manera cotidiana.

Los desafíos que el maestro debe enfrentar en contextos de delincuencia organizada y respuestas militaristas y represivas por parte del Estado, en este caso producen en la adversidad un saber alrededor del cuidado, a partir de una ética relacional donde se despliegan los sentimientos y se conjuga con “actividades materiales que buscan ofrecer respuestas concretas a las necesidades educativas de los estudiantes. El cuidado involucra el mantenimiento de la vida y un sentido de responsabilidad, de agencia por la búsqueda de bienestar” (Kergoat, 2016, citado por A. Bello Ramírez, 2020, p. 53).

Es un saber emocional que conlleva a un trabajo emocional, donde se reconocen “los esfuerzos corporales los esfuerzos corporales, cognitivos y expresivos de quienes enseñan, realizados durante la gestión de sus propias emociones, mientras buscan producir en sus estudiantes determinados estados emocionales, conforme a las normas que rigen un contexto social” (Hochschild, 1979). (A. Bello Ramírez, 2020, p. 53).

En este sentido, el saber que se expresa en el trabajo emocional es parte de la vida cotidiana como respuesta a la violencia. La experiencia docente ha llevado a las maestras a trabajar la gestión emocional para producir “conexiones afectivas” (Zembylas, 2007, citado por A. Bello Ramírez, 2020) que son una resistencia desde las aulas para permanecer pese a los riesgos que corren ellas y sus estudiantes, a generar ambientes de cuidado en medio de posibles tiroteos y otras formas de violencia.

Esta forma de actuar se materializa en la cotidianidad de la escuela y no constituye un corpus de conocimiento formal; el punto central de este momento es recuperar dichas prácticas, para evidenciar que con su trabajo las maestras contribuyen a desafiar las políticas de muerte, sembrando esperanza y amor, pero también sufriendo un alto costo asociado al agotamiento y la falta de reconocimiento (A. Bello Ramírez, 2020, p. 57).

Este saber de la pedagogía visceral incluye desde cómo no exponerse al riesgo hasta cómo trabajar la proximidad física y emocional. El no exponerse al riesgo se asocia más a lo que se debería hacer en un campo de guerra para protegerse y no en una escuela. Se suma el trabajo emocional con la proximidad física y emocional, sin desconocer lo que sucede en su contexto. Para ello se sigue una actitud de “estar cerca”. Una de las profesoras manifiesta: “No es posible ser cariñosa con los 350 alumnos”; afirma que consigue estar “atenta” y transmitir sensaciones de disponibilidad emocional cuando ellos la requieran” (A. Bello Ramírez, 2020, p. 58).

Los eventos violentos pueden ser “inenarrables y las palabras no alcanzan para revelar los efectos de la violencia: “En la cultura del dominador, donde los cuerpos son enfrentados uno a otro y hechos para permanecer en un lugar de diferencia que deshumaniza, el tocar puede ser un acto de resistencia” (Hooks, 2010, p. 156). Con el cuidado, la afectividad y el compromiso emocional de las maestras, se ofrecen expresiones de protección y empatía.

Este saber emocional para la sobrevivencia de la comunidad escolar, es un saber pedagógico admirable, que surge entre maestras negras marginadas, ubicadas en tramas de dominación, de subordinación por raza y clase, en medio de discursos democráticos, de derechos humanos y en especial, de la protección de los niños y las niñas. Sin embargo, el ser siempre dadoras y suplir aún más de su labor profesional, deja un saldo en rojo sobre su autocuidado.

Resulta contradictorio si se observa que sus prácticas de cuidado en la cotidianidad del contexto escolar potencian la vida y propician condiciones para tratar los dolores y sufrimientos de los estudiantes. Si bien las maestras transforman sus experiencias en un saber crítico a partir de las violencias que sufren sus comunidades, se dejan de lado los costos personales.

El maestro como productor de saber creativo

Los cambios contemporáneos en diversos órdenes implican retos a los que debe responder el sistema educativo. Uno de ellos es el ejercicio de la compasión y la creatividad, que corresponde a una responsabilidad colectiva y no a una disposición individual. Para ello se requiere empoderar a los maestros para que caminen en su profesión por la ruta creativa para encontrar soluciones ingeniosas (A. Hargreaves, 2016).

En distintos sistemas escolares europeos y norteamericanos, han surgido nuevas narrativas y diseños que están mejorando la educación, al impulsar la creatividad en profesores y alumnos. La clave se observa en el diseño e implementación de sistemas completos de creatividad en contravía de los sistemas tradicionales como en los casos de Inglaterra y Estados Unidos, donde se priorizaban las habilidades básicas medibles y se vinculaban a objetivos y pruebas para aumentar el rendimiento estudiantil. Pero las estrategias no funcionaron.

Además, la tendencia educativa global de las dos últimas décadas corrió completamente en contra de ella, impulsada por la promesa de obtener resultados a corto plazo. Por ejemplo, la reforma a la educación en Estados Unidos impulsó de manera implacable que anualmente se pusieran a prueba a todos los niños (y casi todos los maestros) en un plan de estudios de alfabetización básica y matemáticas.

Pero expertos en educación señalaron los efectos nocivos en el rendimiento, el compromiso y la creatividad de los estudiantes, así como para atraer y retener profesores de alta calidad en la educación pública. El punto de inflexión llegó cuando los estudiantes y sus familias crearon un movimiento de exclusión voluntaria que hizo las pruebas inoperables e inutilizables sus resultados.

Para A. Hargreaves, 2016, gracias a las protestas creativas estudiantiles, la educación está en la cúspide de un nuevo comienzo educativo con una nueva narrativa sobre el cambio educativo. Esta narrativa abarca una visión de un sistema a gran escala para el aprendizaje que sea más creativo, inclusivo y sostenible.

La respuesta se ofrece al incluir las artes, las ciencias y una variedad de habilidades creativas y emprendedoras que impulsan la ciudadanía digital y otros dominios. Su objetivo es llegar e interactuar con diferentes formas donde los jóvenes aprenden mejor, e incluir las poblaciones más desfavorecidas, mejorar la visión para lograr un mayor bienestar en salud mental, emocional y físico para estudiantes y sus profesores.

Se busca que las personas se sientan seguras de sí mismas, tengan respeto por sí mismas, sus valores y creencias. Los países y sistemas que optan por esta respuesta, avanzan en el mejoramiento escolar e impactan de manera positiva a la sociedad, no están por delante de la curva. Son la curva (A. Hargreaves, 2016). Los países que continúan confiando en las viejas narrativas de competencia individual, con el contenido estrictamente definido y sistemas de inspección y control de arriba hacia abajo se están quedando atrás.

Estos cambios para instaurar sistemas creativos no sólo se tratan de incluir la innovación tecnológica y las habilidades económicas en los programas escolares. En este sentido, la nueva narrativa de la creatividad no adopta posturas irresponsables de innovación disruptiva que descarta o destruye el pasado y proclama que las escuelas se han quebrado. No hace comparaciones exageradas entre malas versiones de cosas viejas (clases aburridas en escuelas de "fábrica") con casos ejemplares de ambientes nuevos digitales (escuelas de escaparate bajo líderes carismáticos). La OCDE (2015) encontró que los países que han invertido mucho en información y tecnologías de la comunicación para la educación no han visto notable mejora en sus resultados (A. Hargreaves, 2016).

Las nuevas narrativas del cambio educativo combinan la creatividad con cuidado y compasión. Abordan el desarrollo de la persona, la sociedad y la comunidad, así como las habilidades que se necesitan para la economía. Los gobiernos de Singapur y Finlandia con alto rendimiento comprenden que los maestros son constructores de naciones.

Para impulsar las culturas creativas de enseñanza debe haber un balance entre autonomía y libertad. Pero demasiada autonomía puede llevar a posturas tiránicas por parte de los docentes. Las investigaciones han demostrado que cuando los profesores pasan casi

todo su tiempo enseñando y pensando solos, se vuelven más conservadores, menos creativos, no reciben comentarios ni ideas de nadie más.

En las culturas del individualismo los profesores evitan cualquier riesgo que pueda molestar a sus compañeros. En una cultura de autonomía individual, los profesores en realidad se vuelven más parecidos. Toman menos riesgos y sus resultados son relativamente débiles porque no tienen acceso a estrategias de otros profesores que podrían ayudar a sus alumnos.

Para A. Hargreaves (2016) existe una tercera vía: la autonomía colectiva. Los maestros que operan en las culturas de autonomía colectiva tienen más independencia de la interferencia burocrática o impulsada por el mercado, pero menos independencia unos de otros. En la cultura del colectivo la mayoría de los profesores todavía hacen la gran mayoría de sus decisiones en sus propias clases, solos.

Pero la base de estas decisiones, el conocimiento que las informa, incluyendo el conocimiento sobre sus estudiantes, se desarrolla y comparte con otros compañeros y tiene más impacto que la autonomía individual. El capital del grupo y su funcionamiento conjunto aporta valor al capital humano que acumulan los individuos.

De tal manera que los profesores con altos puntajes de capital social pueden incrementar más su rendimiento que los profesores con bajo puntaje de capital social, y, profesores con baja capacidad individual elevan su desempeño al nivel de los maestros promedio si hay un fuerte capital social en sus escuelas (Carrie Leana, 2011, citado por A. Hargreaves, 2016).

Para ello los sistemas escolares co-diseñan una red que se centra en aumentar el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje y sus comunidades. Con un aprendizaje más inspirador con materiales y experiencias con otras escuelas, a través de interacciones presenciales y en línea. Se destaca que existen ejemplos de trabajo colaborativo exitosos

donde el aprendizaje y la enseñanza creativos pueden cambiar los sistemas a gran escala en países como Canadá, Suecia, Escocia, Inglaterra, entre otros (A. Hargreaves, 2016).

Para A. Hargreaves (2016), se requiere el compromiso silencioso y el coraje de mucha gente común para oponerse o excluirse de las cosas incorrectas e invertir en alternativas diseñadas que potencien la creatividad y la compasión.

3.1.2.2 Subcategoría Estrategias

Ilustración 18

Estrategias



Nota: Elaboración propia, 2020.

En el ámbito internacional, las estrategias pedagógicas que se incluyen en el corpus de estudio presentan intencionalidades de transformación del proceso educativo en el contexto escolar como en el contexto comunitario, a través de prácticas alternativas que implican nuevas miradas sobre el rol del maestro, de los alumnos y de las mismas comunidades.

En contextos sociales diferenciados por la violencia y la desigualdad socioeconómica y cultural. Entre los fundamentos teóricos y metodológicos que guían las estrategias, se

encuentran la pedagogía crítica propuesta por Pablo Freire, la metodología feminista del conocimiento situado y las teorías de la didáctica profesional de Pierre Pastré, la teoría de los campos conceptuales de Gérard Vergnaud el interaccionismo simbólico de H. Blumer y la construcción social de P. Berger y T. Luckmann (A. Fragoza González, G. Cordero Arroyo y C. Fierro Evans, 2018).

Estrategia de Educación artística basada en la comunidad

En un proceso formativo a través de dos cursos. Uno denominado *sábado en la tarde* donde el practicante para ser maestro de arte es expuesto a distintas comunidades de su entorno universitario. El compromiso docente se enfoca en el potencial de la justicia social, para lo cual se retoma la propuesta de la pedagogía crítica de Paulo Freire para superar la educación bancaria tradicional (B. Balliro y A. Katzew, 2015).

Este ejercicio de práctica en distintas comunidades; personas adultas, niños, inmigrantes que no manejan el idioma nativo, comunidades marginales y desconocidas para el estudiante; subvierte la dialéctica construida de la relación tradicional de escuela y comunidad. Esta estrategia desarrolla un conjunto de prácticas que estimulan las relaciones horizontales y flexibles entre el profesor y sus alumnos, y deslocaliza al profesor en formación de las relaciones que se suelen presentar en el aula, donde concentra la autoridad, al transferir unos conocimientos a sus alumnos, quienes ofician como vasijas vacías que se deben llenar.

La intencionalidad de involucrar a los educadores de arte emergentes en encuentros comunitarios busca despertar en los maestros la autocomprensión relacional para que la incorporen, sin importar el sitio de enseñanza (B. Balliro y A. Katzew, 2015), con el fin de propiciar modelos que sean más inclusivos y transformadores para la educación.

Este ejercicio conlleva a la práctica de la justicia social, al ejercitar la conciencia crítica sobre cómo se relaciona con el otro en su rol docente. La presencia relacional según Buber se desarrolla cuando la persona se despierta para prestar más atención a sí misma, a

los demás y a su relación con el mundo (Gordon, 2011, p. 219, citado por B. Balliro y A. Katzew, 2015).

En sus aportes, P. Freire propone para esta concepción una agenda para la justicia que se esfuerce en incluir un programa de formación de profesores de arte, en el cual, como definen sus autoras, la presencia elástica del practicante en las comunidades transforme los marcos normativos sobre la autoridad del docente.

Al cuestionar en su proceso de formación, sus roles como aprendiz, experto y conoedor. Con este ejercicio se busca proponer “modelos más inclusivos, festivos y transformadores para la educación” (B. Balliro y A. Katzew, 2015, p. 85).

De igual manera, en el contexto nacional estadounidense, las autoras B. Balliro y A. Katzew (2015) observan que los estudiantes de las escuelas ejercen una presencia que une el entorno y la cultura, que la misma escuela ha desconocido, por lo cual se han tardado en reconocer y mantener los legados culturales e individuales de sus estudiantes (París, 2012).

En este contexto, las autoras califican las escuelas como instituciones de aprendizaje “discretas”, que se diferencian conceptualmente de las comunidades de donde proceden sus estudiantes. Es el espíritu de la escuela pública en entornos urbanos, que busca llenar el supuesto vacío de los estudiantes y sus comunidades, debido a la supremacía cultural dominante que se impone y provoca una desconfianza que separa a las comunidades de las escuelas. (González et al., 1995, citado por B. Balliro y A. Katzew, 2015).

Como respuesta, la educación artística basada en la comunidad incluye múltiples enfoques según lo que se entienda por comunidad; como lugar donde se lleva el aprendizaje de arte y que se enfoca en las experiencias de la comunidad. Comunidad como un grupo de aprendizaje con individuos que comparten unos valores y asumen formas de educar. Desde el bienestar social donde se usa el arte para cerrar brechas culturales, para fomentar la convivencia en poblaciones específicas, o para trabajar sobre su patrimonio y expresiones artísticas (Villeneuve y Sheppard, 2009, citados por B. Balliro y A. Katzew, 2015).

Todas estas posibilidades de concepciones de comunidad y acercamiento los tiene en cuenta la estrategia, de tal manera que los maestros no se limitan a una sola interpretación de comunidad. Estas posibilidades de acercamiento comunitario le permiten al maestro experimentar las dinámicas comunitarias de una manera más holística (Villeneuve y Sheppard 2009, citados por B. Balliro y A. Katzew, 2015).

Cuando el maestro, a través de la estrategia puede reconocer la riqueza de las comunidades de origen de sus estudiantes, entonces las escuelas como organizaciones de aprendizaje, pueden aportar para el reconocimiento de la riqueza cultural comunitaria y no socavar la sabiduría de los estudiantes (Freire, 2007, citado por B. Balliro y A. Katzew, 2015).

A través de esta estrategia, muchos educadores de arte en las escuelas están uniéndose en un movimiento,

De una praxis de enseñanza de pedagogía basada en el lugar” (Bastos, Cozier y Kutzel, 2012. Esto implica una activa conciencia de la presencia de los esquemas de poder y educación artística, la misma praxis que se espera que los maestros emergentes lleguen a adoptar B. Balliro y A. Katzew, 2015, p. 86).

Estas experiencias permiten que el docente tome distancia del contrato tradicional de enseñanza, de allí la importancia de permitir que los profesores en formación que experimenten estos cursos de campos en los entornos comunitarios y escolares mediante la práctica central de la presencia relacional reflexiva.

Al curso del *sábado en la tarde* se suma un curso avanzado denominado *Creando comunidad* que ofrece una educación artística de nivel superior para trabajar con comunidades no escolares y organizaciones. Busca que el maestro tenga un compromiso más profundo con la comunidad. En este programa los estudiantes adquieren mayor confianza y conocimiento sobre su contexto.

De igual manera, se interrumpen creencias asociadas a percepciones que conciben a los estudiantes como niños y se trabaja con personas mayores que permiten desmontar el paradigma del maestro como autoridad.

Esta estrategia interrumpe la identidad del maestro, al desafiar su identidad asociada a creer lo que han experimentado como aprendices: “que el maestro es quien tiene el poder en el aula, el experto que establece y controla el plan de estudios de arte”.

Con el curso de Crear Comunidad, la ruptura de identidad en el maestro ocurre casi inmediatamente cuando la enseñanza de arte emergente deja de decirles lo que harán, imitando el modelo de aula. La ruptura continúa al trabajar con las personas adultas que participan en la creación de arte basado en sus propias experiencias, en su cultura y en su estética de acuerdo con sus propios conceptos.

De esta manera, las relaciones entre profesor y alumno se resignifican, dando lugar a otras voces válidas y con autoridad como son las de los estudiantes que aprenden arte en sus comunidades. Se podría pensar que el territorio escolar imprime unas marcas que en otros escenarios como sucede en estas comunidades no lee el docente y lo lleva a un ejercicio reflexivo, a hacer otras lecturas que configuran nuevas posibilidades de ser maestro, de ser alumno de sus maestros y un par con ellos.

Sobre el significado de ser maestro, alrededor de los valores y el significado que implica el específicamente, su ejercicio profesional, se observan aspectos alrededor del compromiso docente. Cuando el compromiso se asocia al potencial de la justicia social a través de la educación artística, se reconsidera la dialéctica construida no sólo de escuela y comunidad.

Asimismo, en la relación del docente consigo mismo, al entender que su aprendizaje es como un círculo ascendente donde siempre debe observar el camino al conocimiento como un aprendiz-maestro y como un maestro- aprendiz. Se sale del escenario habitual del aula

para entrar en diversas comunidades que retan a los practicantes para ser maestros de arte, en sitios de enseñanza no habituales, donde las reglas de juego cambian.

Y esa es la riqueza de un aprendizaje mutuo que enriquece y amplía las posibilidades de conocimiento y reconocimiento del otro, de relacionamiento y de transformación de las prácticas pedagógicas que impactan de manera positiva la comunidad en términos de una mayor justicia social.

Estrategia de Pedagogía visceral

La pedagogía visceral es una estrategia, resultado de las difíciles condiciones que vive la comunidad escolar que habita las favelas de Río de Janeiro en Brasil. A través de un estudio de caso donde tres profesoras negras deben ejercer su trabajo docente en un contexto de violencia, con desigualdades socioeconómicas y culturales, racismo y marginación social (A. Bello, 2020).

Las respuestas del Estado se concentran en la presencia policial y la represión para responder ante los grupos delincuenciales. Donde se expone a las comunidades de las favelas a grandes riesgos por tiroteos habituales, explotación sexual y abuso sexual de niños, niñas y adolescentes, entre otras problemáticas.

A través del análisis de las narrativas de cuidado compartidas por las profesoras negras se destaca la gestión emocional que despliegan con sus prácticas que aportan a la sobrevivencia de la comunidad escolar, a pesar de las formas de dominación, raza y clase. Esta estrategia produce conocimiento pedagógico y desarrollos didácticos que facilitan la continuidad escolar de sus estudiantes (A. Bello, 2020).

A pesar de cubrir con su labor la ausencia de políticas sociales para las favelas por parte del Estado, siguen un trabajo de cuidado feminizado que es invisibilizado y no remunerado, donde se evidencian las condiciones de desvalorización que sufren como profesionales de la docencia.

Estas maestras son testigos de cómo la niñez y la juventud de las favelas constituyen una población carente de cuidados, por las condiciones del territorio que comprenden políticas de seguridad, segregación económica y racismo. Los niños y niñas son testigos de asesinatos y masacres, viven en condiciones de precariedad material, con hambre y depresión.

De manera cotidiana, la violencia armada interrumpe su trabajo pedagógico y enfrentan consecuencias en la salud mental y física de los estudiantes quienes no cuentan con una atención psicosocial. En estas condiciones, las consecuencias de la violencia involucran las relaciones pedagógicas y exigen demandas de cuidado inevitables, que superan sus capacidades docentes. Las profesoras suelen sentirse impotentes y tristes, sufren agotamiento, sienten abandono y experiencias de *burnout*.

El estudio identifica que las profesoras negras cariocas de las periferias contribuyen a potenciar la vida, atender los dolores de los estudiantes y comunidades, al acudir a una práctica que encarna la pedagogía, siguen un compromiso emocional que conlleva la visceralidad. Su compromiso se liga con su experiencia de mujer “racializada” de clase popular. Las maestras exponen que sus trayectorias laborales se marcan por la exclusión, el racismo y el sexismo (Collins, 2019, citado por A. Bello, 2020).

Para ellas, el magisterio es una forma de escape de la reproducción de ciclos de marginalización, que “concentran a la mayoría de las mujeres negras dentro del mercado informal de trabajo” (Biroli y Miguel, 2015, citados por A. Bello, 2020). El magisterio hace un quiebre con las figuras de la “mulata”, la “doméstica” y la “nana”, que encarcelan a las mujeres negras (González, 1984, citado por A. Bello, 2020).

De esta manera, les permite afirmarse como agentes productores de conocimiento al servicio de sus comunidades, aunque estén sujetas a una posición de subordinación, donde trabajan de manera precaria, en condiciones de explotación y sin prestigio. Para las profesoras en la docencia converge una conciencia ambivalente, que por un lado encarna en términos

profesionales, una posición desvalorizada. Por otro lado, esta posición marginal les permite transformar su experiencia en un saber crítico a partir de las violencias que sufren sus comunidades.

El primer paso de la pedagogía visceral es que maestras y miembros de la comunidad escolar establecen acciones de protección durante los tiroteos, con estrategias que ubican a los estudiantes en puntos seguros para que las balas no los alcancen. Ante la reiteración de los tiroteos las maestras abandonan los estados de shock y angustia que inicialmente manifestaban y a través de un trabajo emocional, ejercen control emocional e infunden calma, aunque esto no garantiza que no suceda una tragedia.

Un segundo aspecto corresponde a la proximidad física y emocional. Ante un evento de violencia siguen un tipo de protocolo con los estudiantes y establecen un tiempo para conversar con ellos sobre lo ocurrido. Una clave es no evadir la realidad y evitar actitudes distantes de la institución escolar. Una de las docentes plantea el “estar cerca”.

Se destaca la práctica sencilla y significativa como es el acto de tocar. “El tocar puede ser un acto de resistencia” (Hooks, 2010, citado por citados por A. Bello, 2020, p. 58). Aumenta la autoestima de los estudiantes, en especial cuando son jóvenes negros que sufren en “un mundo racista que observa sus cuerpos como peligrosos y no merecedores de afecto, así, tocar ayuda a aprender y sanar” (A. Bello, 2020, p. 58).

Un tercer aspecto es entender que la educación es un instrumento de lucha contra la violencia y la exclusión. “Deconstruir eso de que un bandido bueno [es] un bandido muerto” (A. Bello, 2020, p. 58). Se centran en la educación para defender el honor de sus estudiantes e incluso retar a los agentes policiales.

Las estrategias pedagógicas y didácticas que crean las profesoras abordan las emociones y dolores que causan los impactos de la violencia armada. Es un hecho significativo que comprende una práctica que se origina en el propio contexto, fortalece la

idea de que, al atender y transformar las emociones, se promueven transformaciones en el entorno escolar violento.

Sobre las estrategias didácticas, por ejemplo; una de las profesoras creó una metodología que denomina *Cenas da minha rua* (Escenas de mi calle), donde conversa con los niños y niñas sobre su vida cotidiana en las favelas. Con esta metodología dibujan sus experiencias y la maestra dirige las reflexiones donde se desahogan, abrazan el dolor del otro y alivian el cuerpo para que respire A. Bello, 2020, p. 58).

Llama la atención cómo las prácticas de cuidado alientan la pervivencia de la vida escolar en los niños y niñas que se encuentran en estos contextos de violencia. Sin embargo, el enfoque de género también requiere revisar las prácticas de autocuidado de las maestras frente al agotamiento que produce un trabajo como maestras en este contexto y la ausencia de políticas públicas que respondan a las necesidades de estas poblaciones desde una perspectiva de derechos humanos, poblacional y diferencial ante los retos sociales de orden estructural.

Estrategia del Modelo Epistemológico-Pragmático-Relacional (Modelo E-P-R)

El Modelo E-P-R es una estrategia formativa propuesta por Isabelle Vinatier (2013), que sigue una perspectiva reflexiva y se fundamenta en elementos teóricos provenientes de la psicología y la sociología, que permite analizar la práctica docente. Para ello tiene en cuenta tres categorías teóricas; epistemológica, pragmática y relacional; para analizar las dimensiones de la práctica, de manera simultánea (A. Fragoza González, G. Cordero Arroyo y C. Fierro Evans, 2018).

El ejercicio reflexivo responde a cómo el maestro construye las acciones que lleva a cabo, por qué hace las cosas de una manera y no de otra, y qué significado tienen para él. Las respuestas a estos cuestionamientos posibilitan que el docente sea un sujeto consciente de su actuar lo cual le permite fortalecerse como sujeto y profesional competente, aportar una mirada auto evaluativa y crítica sobre su propia práctica y la de sus pares.

Mediante el Modelo E-P-R, se estudia cómo se lleva a cabo el aprendizaje, cuál es la importancia de las estructuras mentales de la persona docente y sus realidades construidas en las interacciones, así como los significados compartidos. Las corrientes teóricas que aportan los fundamentos conceptuales están desde la psicología: la didáctica profesional, propuesta por Pierre Pastré y la teoría de los campos conceptuales, que propone Gérard Vergnaud. Desde la sociología: el interaccionismo simbólico (Blumer, 1969) y la construcción social (Berger y Luckmann, 1968, citados por A. Fragoza González, G. Cordero Arroyo y C. Fierro Evans, 2018).

El modelo E-P-R (Vantier, 2013) estudia la práctica docente en el aula de acuerdo con la intersubjetividad, como elemento central y analiza y comprende la comunicación que se establece entre la persona docente y el estudiantado, en torno a los contenidos que se van a abordar o a tareas más específicas que requieren del intercambio lingüístico verbal o no verbal. El modelo considera que las escuelas se encuentran en un contexto influido por decisiones políticas, sociales, económicas y culturales, de agentes externos que influyen las tareas que debe realizar cada actor educativo.

En este contexto, la persona docente tiene en su práctica una tarea compleja, con situaciones emergentes donde debe actuar con el mayor asertividad posible. Con interacciones áulicas producto de ciclos de intercambios, de acuerdo con las tareas que se realizan, las interpretaciones y las reacciones o acciones ajustadas. A partir del conocimiento adquirido se establecen relaciones entre docentes y estudiantes e influyen las creencias, emociones y motivaciones.

De acuerdo con la interpretación del estudiantado el docente ajusta su acción. Las categorías teóricas para el análisis según el modelo integran tres lógicas que intervienen simultáneamente en el aula. La lógica pragmática se refiere al uso por parte del docente de herramientas metodológicas para guiar la construcción de los aprendizajes en el aula. Tiene en cuenta los objetivos de aprendizaje, las estrategias y las técnicas que acercan al estudiante

al conocimiento como es el uso de la pregunta como estrategia para rescatar conocimientos previos sobre un nuevo contenido.

Sobre la lógica pragmática de la práctica es usual en docentes que ingresan al servicio con poca experiencia. La lógica relacional se enfoca en la comunicación en el aula, intervienen las decisiones de los sujetos, sus emociones, sus motivaciones. Busca construir condiciones para facilitar el aprendizaje. Estas tres lógicas intervienen al mismo tiempo en la práctica docente, lo que la vuelve compleja. Se busca mantener un equilibrio entre ellas y se configuran como polos de tensión.

Al cumplir con las tres funciones que guían las lógicas descritas, se puede presentarse un desequilibrio entre los polos de tensión lo cual es normal: al enseñar el contenido, implementar estrategias didácticas y mantener la comunicación con sus estudiantes. A lo anterior se suman la influencia del contexto, las actuaciones del estudiantado y las situaciones imprevistas en la cotidianidad del aula (Vinatier y Altet, 2008; Vinatier, 2013 y 2015, citadas por A. Fragoza González, G. Cordero Arroyo y C. Fierro Evans, 2018).

La autorreflexión de la práctica docente como dispositivo de formación continua es un desafío para la persona docente para reconocer lo que sucede en el aula de clases. Es el primer paso para realizar acciones para mejorarla. (Vinatier, 2013). El modelo E-P-R funciona como un dispositivo de coexplicitación de la práctica a través del pensamiento reflexivo que se define como “una meditación constante y cuidadosa, donde se contrastan las propias creencias, ideas y conocimientos con aquellos planteamientos teóricos que los sustentan: como condición ineludible de su desarrollo profesional” (Dewey, 1910 citado en Espejo, 2017, p. 54).

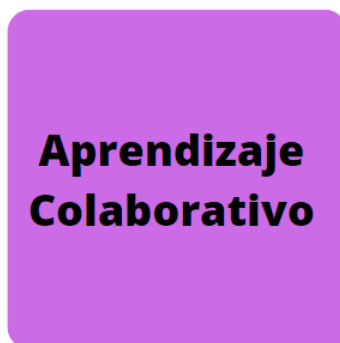
Esta estrategia es un motor poderoso de autoformación y mejora continúa debido a que el ejercicio reflexivo sobre la práctica docente no es de tipo normativo, no expone al docente frente a otros por factores asociados a la experiencia, el conocimiento, de acuerdo con estándares que pueden evidenciar alguna situación que lleve a una calificación adversa. Por el contrario, ofrece al maestro los elementos para interpretar su conocimiento y su

realidad profesional para incentivar su mejora, así como la de sus compañeros, en un trabajo de colegaje valioso. Como señalan las autoras del documento (A. Fragoza González, G. Cordero Arroyo y C. Fierro Evans, 2018), invita al docente a hacer de su profesión una praxis.

3.1.2.3 Subcategoría Aprendizajes

Ilustración 19

Aprendizaje Colaborativo



Nota: Elaboración propia, 2020.

Aprendizaje colaborativo

El desarrollo de las tipologías alrededor de las comunidades constituidas por docentes da cuenta de un conjunto de características que implican un nivel de coordinación con un refinamiento del trabajo colaborativo. De tal manera que la importancia del trabajo colaborativo se resignifica a través de la comunidad. Como indican E. N. Bridwell-Mitchell & Simone A. Fried (2018),

Hay alguna evidencia de que la colaboración cambia la práctica de instrucción de los maestros y aumenta el rendimiento de los estudiantes (Ronfeldt, Farmer, McQueen y Grissom, 2015). Además, las relaciones que sustentan el trabajo

colaborativo se han asociado con cultura, experimentación instruccional e innovación (Bryk, Camburn, & Louis, 1999; Coburn & Russell, 2008; Vescio, Ross, & Adams, 2008, citados por E. N. Bridwell-Mitchell & Simone A. Fried, 2018, p. 956).

La colaboración entre los compañeros de docencia alrededor de prácticas efectivas en el aula, configuran las comunidades de aprendizaje docente y alcanzan gran notoriedad “como respuesta al aislamiento de los maestros con medios efectivos para realizar la toma de decisiones en colaboración, al aumentar la satisfacción del maestro y estimular el rendimiento de los estudiantes (DuFour Eaker, 1998; DuFour, DuFour, Eaker y Many, 2006; Hord y Sommers, 2008; Hord, 1997, 2004, citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017, p. 49).

De igual manera, la colaboración docente a través de las comunidades hace parte de una política popular para la mejora educativa. “Sin embargo, no todos los profesores están igualmente integrados en las comunidades. Por lo tanto, es posible que no tengan las mismas oportunidades de aprender (E. N. Bridwell-Mitchell & Simone A. Fried, 2018, p. 954).

Las comunidades también se pueden definir como grupos de apoyo en un sentido de construcción de relaciones y de colegaje que ayuda a los maestros a sentirse menos aislados en su trabajo en el aula. Las reflexiones colaborativas ayudan a mejorar las prácticas de instrucción de los maestros, a construir un mayor capital social e incrementar el estatus social.

Para H. Luytena y M. Bazob, (2018),

La diferencia esencial entre el aprendizaje docente y el profesorado es que las comunidades de aprendizaje se reducen a si la atención se centra en los conocimientos y habilidades individuales o colectivas. Sin embargo, como Kwakman (2003), señalan que las actividades colaborativas también son parte del aprendizaje docente (H. Luytena, M. Bazob, 2018, p. 15-16).

Con las experiencias sobre la formación de comunidades, la naturaleza de la enseñanza y el desarrollo profesional docente evolucionan para incorporar formas novedosas de interacción y colaboración docente, como reportan diversas investigaciones (Knight, 2004; Kohler, Crilley, Shearer y Good, 1997; Neufeld & Roger, 2003), comunidades activas de aprendizaje profesional (Louis, Marks, & Kruse, 1996; Newmann y Wehlage, 1995) y observaciones y críticas de pares (Dunne, Nave y Lewis, 2000; Sato, Wei y Darling-Hammond, 2008; Vandevort, Beardsley y Berliner, 2004) (E. N. Bridwell-Mitchell & Simone A. Fried, 2018).

De la mano del trabajo colaborativo emergen otras formas de liderazgo tanto en los contextos escolares como fuera de ellos y con diversos alcances. En los contextos escolares, el liderazgo compartido y solidario permite de manera colectiva lograr el mejoramiento escolar.

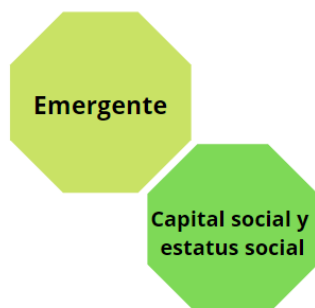
En especial, el liderazgo transformacional impulsa el aprendizaje docente a través de las comunidades de manera indirecta, a través de la consulta mutua, el intercambio de información y la toma de decisiones colectivas. El liderazgo eficaz ayuda a contar con condiciones adecuadas para fomentar la cultura escolar colaborativa y para que los profesores mejoren sus habilidades, con prácticas de enseñanza que se centran más en los alumnos.

El liderazgo transformacional se caracteriza por: contar con una visión y metas definidas, una cultura que promueve una atmósfera de cariño y confianza entre el personal, donde el respeto está presente en todas las relaciones, una estructura que promueve la toma de decisiones participativa con un liderazgo participativo que impulsa la autonomía, la estimulación intelectual, el apoyo individualizado, con expectativas de desempeño positivas (Bazo, 2011, citado por H. Luytena y M. Bazob, 2019).

3.1.2.4 Subcategorías emergentes: Estatus social, capital social

Ilustración 20

Emergentes



Nota: Elaboración propia, 2020.

Además de los desarrollos en materia de tipologías, las comunidades docentes pueden observarse desde categorías conceptuales interrelacionadas como el capital social y el estatus social. En los documentos consultados en el nivel internacional, se destaca el uso de estos conceptos para comprender su importancia en el desarrollo y mantenimiento de las comunidades conformadas por profesores, por lo cual, aquí se presentan sus aportes.

Respecto al concepto de capital social la mirada se centra en la disposición de recursos sociales de todo orden con que cuentan los maestros para lograr el mejoramiento escolar a través de las comunidades y sobre cómo se adquiere. En el caso del estatus social, se estudia desde las percepciones que manifiestan los docentes de sí mismos y de sus pares y sobre cómo se relacionan estas percepciones con las comunidades.

Los estudios indican que, en el contexto escolar, las percepciones sobre el estatus social y el nivel de capital social incide en los profesores sobre su propia experiencia y la de sus pares, en cómo se integran y en cómo aprenden de sus compañeros (E. N. Bridwell-Mitchell, Simone A. Fried, 2020).

Los estudios concluyen que son los profesores de alto estatus social quienes son más solicitados por sus colegas y se integran con mayor facilidad con miembros de su comunidad

y de otras comunidades. Y, por tanto, las percepciones erróneas sobre su propio estatus dan lugar a una inconsistencia que limita al maestro para acceder a la instrucción y le impide adquirir nuevas habilidades (E. N. Bridwell-Mitchell, Simone A. Fried, 2020).

En este sentido, la colaboración docente no solo depende de las condiciones que brinden sus líderes en el orden nacional, local y escolar, y la voluntad manifiesta de los maestros para establecer las comunidades. Estos aspectos sociológicos, psicológicos y del comportamiento organizacional, juegan un papel importante para el desarrollo profesional docente a través de la integración comunitaria y deben tenerse en cuenta para lograr que este tipo de colaboración docente se presente para cambiar las prácticas de instrucción de los maestros e incrementar el rendimiento de sus estudiantes (Ronfeldt, Farmer, McQueen y Grissom, 2015).

La cultura profesional asociada con la experimentación instruccional y la innovación, aportan de manera significativa al trabajo colaborativo (Bryk, Camburn, & Louis, 1999; Coburn y Russell, 2008; Vescio, Ross y Adams, 2008). Sin embargo, el trabajo colaborativo no siempre tiene resultados positivos. El estatus social y la capacidad de aprender de otros se asocia con el éxito que puede tener el maestro para integrarse a las comunidades.

El estatus social se define como una atribución de posición social o ranking, que determina un honor, la estima o el valor del individuo en un grupo. Se basa en características que están socialmente determinadas, valoradas culturalmente y que dependen del contexto, las cuales han sido internalizadas por sus miembros (Ridgeway y Erickson, 2000, citados por E. N. Bridwell-Mitchell, Simone A. Fried, 2020).

A partir de las percepciones que tengan unos de otros y de sí mismos sobre el estatus social, se asocia con quién tiene acceso a los recursos y las oportunidades. Facilita con quién se comparte la información, quién es el colega más atendido y escuchado, y quién es visto como más legítimo para contribuir al grupo (Bacharach, Bamberger y Mundell, 1993; Berger, Cohen y Zelditch, 1972; Jasso, 2001; J. C. Moore, 1968; Ridgeway, 1987, citados por E. N. Bridwell-Mitchell, Simone A. Fried, 2020).

Estas percepciones de los profesores sobre su propio estatus social pueden influir en cómo los maestros construyen una comunidad y determinan quién en última instancia tiene acceso a los recursos comunitarios o al capital social (por ejemplo, Dika y Singh, 2002, citados por E. N. Bridwell-Mitchell, Simone A. Fried, 2020).

Cuando se presenta la interacción y la colaboración de manera generalizada, traen efectos positivos en la enseñanza, en los resultados de los estudiantes y en la mejora general de la escuela. Este clima de colaboración y de compartir normas, facilita un clima de innovación y el aprendizaje continuo de los maestros, ayudan a darle sentido a las reformas instruccionales, así como a su implementación (Coburn, 2001, citado por E. N. Bridwell-Mitchell, Simone A. Fried, 2020).

Los maestros más buscados son los que llevan más tiempo en la escuela, se encuentran en los niveles (cursos) más altos y cuentan con cualidades como fuerza, competencia y talento (E. N. Bridwell-Mitchell, Simone A. Fried, 2020).

El estudio de E. N. Bridwell-Mitchell, Simone A. Fried, (2020), destaca que entre los maestros también se presenta el estatus inconsistente, donde el docente tiene una percepción de sí mismo mayor a la que le otorgan sus colegas. Esta percepción afecta de manera negativa su relación con los compañeros, los procesos de integración y aprendizaje colectivos.

Desde esta perspectiva comunitaria docente, un estatus social alto favorece la integración y brinda recompensas individuales, al tener un mayor número de interacciones, de acceso a conocimiento e información. Las comunidades colaborativas traen beneficios si los maestros aprenden de sus pares y las recompensas varían de acuerdo al acceso que tenga cada maestro a sus colegas y a las oportunidades con que cuente para aprender.

La distribución desigual de estatus social implica tener en cuenta que algunos maestros requieren un apoyo adicional para su integración efectiva y así saldar las diferencias que se pueden encontrar al no contar inicialmente con un estatus social alto.

Los resultados que se observan de las interacciones y relaciones de los maestros, de un estatus social alto o bajo son consecuencia del capital social con el que cuenta el maestro. El capital social se define como: “el conjunto potencial y real de recursos cognitivos, sociales y materiales hechos disponible para individuos, grupos u organizaciones a través de sus relaciones directas e indirectas con otros” (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Lin, 2001, citados por E. N. Bridwell-Mitchell, Simone A. Fried, 2020).

Cuando se cita la confianza, la experiencia, el conocimiento y el respaldo que puede recibir de sus pares, se está refiriendo al capital social del maestro. Sin embargo, existen factores organizacionales (infraestructura física, disposición de los espacios, entre otro) e individuales (lazos que establecen con sus colegas, aspectos demográficos) que inciden en el capital social. En medio de estos dos tipos de factores se encuentran los factores comunitarios como los valores y responsabilidades compartidas, las características de la red de profesores, su tamaño y cohesión social (Bridwell-Mitchell y Cooc, 2016).

Estos factores entran en juego para la construcción de comunidades docentes. Sin embargo, estudios señalan que la cohesión y las interacciones sociales son predictores más fuertes que otras características de los maestros y de la organización donde se encuentran, para construir y mantener las comunidades docentes. Desde esta perspectiva, la escuela debe prepararse para incentivar estos aspectos entre los maestros y así producir un mayor capital social (E. N. Bridwell-Mitchell, Simone A. Fried, 2020).

El incremento del capital social aporta al mejoramiento escolar, por lo cual es importante estudiar cómo los maestros lo producen, lo mantienen o pierden en las relaciones con sus pares. Al integrarse el capital social en las relaciones con los maestros puede conducir al aprendizaje docente, a cambios en la práctica, a compartir el conocimiento entre colegas y a mejorar el logro de los estudiantes (Andrews y Lewis, 2002; Frank, Zhao y Borman, 2004; Louis y Marks, 1998; Vescio, Ross y Adams, 2008; Yasumoto, Uekawa y Bidwell, 2001, citados por E. N. Bridwell-Mitchell, Simone A. Fried, 2020).

De igual manera, el capital social contribuye a tener un trabajo más satisfactorio, donde el maestro se siente a gusto entre sus pares y disminuye las probabilidades de la deserción escolar y profesional (Johnson, Kraft y Papay, 2012; Skaalvik y Skaalvik, 2011). Los lazos comunitarios permiten proveerse de instrucción, tecnología, innovaciones, nuevas relaciones dentro y fuera de la escuela, que brindan más capital social. También se observa que quienes tienen rasgos similares tienden a compartir más.

La fuente de capital social son las relaciones colegiales a través de asociaciones, debido a la proximidad que se da entre maestros, la frecuencia en la interacción y los objetivos organizacionales que acuerdan seguir (Cross y Sproull, 2004, E. N. Bridwell-Mitchell, Simone A. Fried, 2020).

El grado de cohesión es uno de los factores más importantes para construir y mantener lazos comunitarios. Sin embargo, un exceso de cohesión puede resultar contraproducente pues disminuyen las posibilidades de proponer ideas nuevas porque se da un amplio consenso entre los integrantes y tienden a homogenizarse. Asimismo, se presentan relaciones superpuestas, lo cual significa que de manera constante los maestros se exponen al mismo conocimiento que puede conllevar a un estado improductivo y monótono (Achinstein, 2002; Bridwell-Mitchell, 2015, citados por E. N. Bridwell-Mitchell, Simone A. Fried, 2020).

Desde esta perspectiva, las comunidades se pueden resistir al cambio y al ingreso de nuevos integrantes (Granovetter, 1973; Portes, 1998), o de aquellos que traigan nuevas ideas. Aquí se observa una excesiva identificación con la comunidad que puede anquilosar las relaciones y cerrar las puertas a la creatividad.

3.2 Balance Nacional

3.2.1 Contexto

En el contexto nacional se consultaron 10 artículos, publicados entre los años 2011 y 2020.

Los artículos, libros y recogen los resultados de investigaciones de tipo cualitativo y las reflexiones de los maestros en relación con la configuración y vivencia en los diferentes tipos de comunidades. (listado ver Anexo2)

Las categorías propuestas para este estudio y encontradas en los documentos consultados fueron:

Tabla 9

Categorías Nacional

Categorías	Subcategorías
Tipologías de comunidades	Perspectivas (teórica, praxeológica y emergente)
Saberes	Pedagógicos, investigativos y políticos
Estrategias	Seminario permanente Narratopedia Biopedagogia

Nota: Elaboración propia, 2020.

3.2.2 Subcategoría: Tipologías de comunidades

En los documentos consultados a nivel Nacional, evidencian las comunidades de maestros y maestras a nivel nacional, viven y transitan desde diferentes tipologías de comunidades y estas a su vez surgen desde varias perspectivas. La primera perspectiva llamada teórica, se encuentran las comunidades de práctica que se conciben desde una fundamentación conceptual, la segunda perspectiva, es la praxeológica, en las cuales están los colectivos y las redes de profesores, quienes al realizar una reflexión sobre su práctica pedagógica configuran una pluralidad de docentes y la última perspectiva denominada como emergente donde se encuentran las comunidades de formación que nacen de procesos de investigación con maestros y maestras.

A continuación, se describen cada una de estas perspectivas y las nociones de cada uno de los tipos de comunidades.

Ilustración 21

Tipos de comunidades



Nota: Elaboración propia, 2020.

Perspectiva teórica

Comunidades de práctica.

En las concepciones de comunidades de práctica se encuentran dos relaciones pertinentes señalada por los autores de la literatura consultada (Barragán, 2015), (Piedrahita, 2016). Una de ellas tiene se refiere al conjunto de personas con intereses comunes que solucionan problemas y se capitalizan socialmente.

(Wenger) citado por Barragán es el pionero de esta conceptualización, y en otros trabajos colectivos se asume las comunidades de práctica como una agrupación humana que reunidas espontáneamente intentan socializar sus experiencias y tensiones alrededor de un horizonte común, en especial cuando son comunidades de acción de forma tal que lo colectivo del aprendizaje tiene carácter prioritario. De

forma similar Lesser y Stork citados por Barragán insisten en la necesidad de que en la cp los individuos aprendan en relación con los intereses comunes que los convocan; de esta manera en las cp se fortalece el capital social que allí nace, al punto que proporciona valor cognitivo y relacional a las organizaciones en las que se gestan estas agrupaciones. En estos términos, las cp pueden llegar a fortalecer la confianza, la pertinencia, la apertura, el aprendizaje y el diálogo para así generar cambios colectivos, que se basan en los nuevos conocimientos que allí se generan. (Barragán, 2015, p.157)

En este sentido se puede afirmar que “las comunidades de práctica son una forma de organización que impulsan el conocimiento, el intercambio, el aprendizaje y el cambio” (Barragán, 2015, p.161).

De acuerdo con lo anterior la noción de práctica como “practicar” es un elemento fundamental más allá de la epistemología, lo cual implica resignificar lo interpretativo y comprensivo en el marco del que hacer existencial del ser humano donde la práctica es una actividad humana cooperativa. Por lo cual, se deben tener en cuenta las intencionalidades de quienes la llevan a cabo y donde se sigue un modelo de excelencia, en relación con una racionalidad, en sintonía con un conjunto de acciones éticas y morales según un tipo de saber y como este se articula con un poder político.

La segunda relación que se encuentra en esta noción de comunidades de práctica hace referencia a la relación directa que estas tienen con el “desarrollo heterogéneo en clave para la organización de redes de maestros” en las cuales se gestiona el conocimiento, identificación de problemas y sistematización de experiencias (Piedrahita, 2016, p. 98).

De acuerdo con lo anterior se encuentran algunas características de comunidad, según los autores (Barragán, 2015), (Piedrahita, 2016, p. 98) y (Lévy, 2004 citado por Pérez, 2011, p.19)

- ✓ Otreidad: comprendida como el diálogo y reconocimiento del otro, en el cual el “otro aparece ante el maestro en disposición de conversación” y en esa disposición genera el camino para camino para la constitución de las dimensiones comunitarias. (Barragán, 2015, p.171)
- ✓ Dialogo colectivo, desde experiencias como “la narratopedia en la cual los aportes, ideas, argumentos pasan de un proceso de individualización a socialización, debates, validación desde una perspectiva participativa”, la cual facilita la producción de conocimiento para el beneficio de todos. (Pérez, 2011, p.18)
- ✓ Cuidado de las prácticas. Afirma el autor tiene que ver con un sentido hermenéutico con “ocuparse del mundo” lo cual implica acontecimientos relacionados con la vivencia de lo humano, la exaltación de los otros, que posibilita comprender que el conocimiento es una excusa para entenderse con la propia existencia. A si entonces se cuidan las prácticas de otros, de sí mismos, fortaleciendo el sentido comunitario. (Barragán, 2015, p.171)
- ✓ Replicabilidad existencial: Hace referencia a las “formas existenciales de enfrentar las situaciones problemáticas que nacen de lo cotidiano, para ello es necesario el reconocimiento del otro como par, lo cual traspasa una intencionalidad epistémica y cognoscitiva a una connotación ética y moral” (Barragán, 2015, p.170)

Al replicarse las prácticas se replican las formas existenciales que aportan las cp referentes a una promesa de cumplimiento que tiene que ver con la credibilidad del individuo ante sus pares. Es decir, es una manera de proceder que integra tres elementos sucesivos: declaración, promesa y cumplimiento. (Barragán, 2015)

- ✓ Extensión progresiva de las prácticas: En este sentido las prácticas en las comunidades deben extenderse a otros escenarios de forma sistemática a través de la replicabilidad lo cual incidirá al impactar en la solución de problemas en otros ámbitos diferentes. (Barragán, 2015, p pp.169-170)

- ✓ La inteligencia colectiva, comprendida como la suma de las “inteligencias de forma individual que suman un sistema colaborativo a fin de lograr un conocimiento colectivo”. En este sentido busca un comportamiento emergente y globalmente inteligente. (Lévy, 2004 citado por Pérez, 2011, p.19)

De esta manera, se puede analizar que las comunidades de formación vivencian caminos relacionados con la pedagogía de la pregunta, la pedagogía del dialogo, la pedagogía del vínculo (otredad) desde un anclaje desde la vida cotidiana que favorecen también la pedagogía de la alteridad que inciden en “rencantar la educación” tal como lo afirma Assmann (2002)

Perspectiva Praxeológica

Colectivos de maestros.

Otra de las formas de comunidades que se encuentran en los documentos consultados de autores como (Martínez, 2015) y (Westheimer, 1998 citado por Couso y Pinto, 2009 retomado por Valbuena, 2019) son los colectivos de maestros y maestras, los cuales como se mencionó anteriormente surgen desde una postura praxeológica, en la cual el maestro realiza una reflexión consciente y permanente de sus prácticas pedagógicas.

En este sentido la praxeológica, facilita a los maestros reconocerse como seres humanos en la diversidad y comprender el tejido de las interacciones que envuelven todos los haceres, pedagógicos aprendiendo y construyendo vínculos para el aprendizaje y la transformación. Tal como lo afirma uno de los artículos:

Nos referimos a colectivos que surgen especialmente para reflexionar sobre su rol y sus realidades, como sujetos de saber y para generar procesos de cualificación, grupos que se constituyen por unidad de intereses. (Martínez, 2015, p.15).

Cabe también destacar que los colectivos posibilitan el aprendizaje y el desarrollo autónomo del docente, incidiendo en su formación profesional en clave de las comunidades, en las cuales se generan prácticas de trabajo colaborativo, enseñanza continua, aprendizaje permanente a través de acciones transformadoras sujetas a la interdependencia, los intereses compartidos, interés por las opiniones individuales y las relaciones personales significativas. (Westheimer, 1998 citado por Couso y Pinto, 2009 retomado por Valbuena, 2019, p.58)

En esta misma línea de argumentación se encuentra un aspecto vital que sucede en el tránsito de lo individual a lo colectivo identificado por (Cárdenas, Benítez y Uribe, 2012. p.40)

Esto significa, para el caso de los maestros, el tránsito del establecimiento de sujetos individualizados, aislados, rígidos, insulares e instrumentalizadores del currículo y sus prácticas, amoldados a los requerimientos establecidos, de comportamientos heterónomos y dóciles, pasivo apéndice de “[...] un oficio con arreglo a fines que le destituyen su condición de sujeto de saber” (Martínez y Unda, 1995, p. 5 citado por Cárdenas, et al, 2012, p.40), a la instauración y creación de un tipo distinto de maestro, autónomo, reflexivo, comunicativo, participativo, investigador, deliberativo e innovador, que se forma, cualifica, reconoce y legitima en la interacción colectiva y en el trabajo colegiado, que se subjetiva adquiriendo “[...] una experiencia concreta del mundo” (Castro, 2015, p. 15, citado por Cárdenas, et al, 2012, p.40), interesado en cuestionarse constantemente por sus prácticas de enseñanza y, en general, por todo aquello que ocurre y afecta el acontecer escolar, lo cual se configura en una condición de existencia y en una manera específica de ser sujeto maestro en la actualidad. (Cárdenas, Benítez y Uribe, 2012. p.40)

Este tránsito (individual- colectivo) posibilita un proceso de maestros “florecientes” como se encuentra también en el contexto de balance internacional, es decir la potencia de la colectividad desde la continua interacción y el deseo constante de aprender, que logra enriquecer el discurso pedagógico y la transformación de sus prácticas de aula. Además,

empieza a comprender que las interacciones con los otros logran profesionalizarse, cualificarse y mejorar su capital social, cultural y político. (Cárdenas, Benítez y Uribe, 2012, p.40)

En consecuencia, al mejorar el maestro su capital social, se posiciona como un sujeto político que transforma la realidad y transmite contenidos culturales. Cambia sus relaciones e incursiona en nuevos discursos y prácticas para mejorar la calidad educativa, con su profesionalización y cambios en su perfil pedagógico.

A continuación, se describirán los factores que agencian los colectivos según (Martínez, 2015)

a) El poder de los actos reflexivos que implica:

- Arriesgarse a mirarse a sí mismos, a reconocer y a explorar sus propios modos de ser y actuar: ¿son autoritarios?, ¿dejan hacer? ¿son democráticos? estos interrogantes, puestos en contexto de autorreflexión no son externos al sujeto, son incluyentes porque los invitan objetivarse para confrontarse. (Martínez, 2015, p.21)
- Problematizar, reflexionar, cuestionar, son acciones agenciantes del pensamiento y actitud crítica y constitutivas de la capacidad de acción política porque provocan rupturas con formas establecidas. (Martínez, 2015, p.21)
- La socialización y reflexión colectiva de los conflictos y los acuerdos establecidos para su resolución son actuaciones que potencian la constitución de un sujeto crítico y democrático. A la vez que exigen tomar postura, obligan a reconocer y aceptar el disenso y la diferencia, como condiciones necesarias para sostener el trabajo en equipo. (Martínez, 2015, p.21)

- b) El conocimiento de la realidad social es otro de los factores agenciantes que lograr crear una fuerza para la reflexión y acción y así generar procesos de sensibilización y voluntad de acción de los participantes a otras formas de pensar y actuar en colectivo como maestros y maestras. (Martínez, 2015, p.26)

- c) La ampliación de la conciencia social, lo cual se comprende como la necesidad de reconocer las problemáticas sociales desde su complejidad y definir rutas de transformación que provocan cambios de posición y movilización en la manera de pensar lo social, lo educativo y por su puesto lo pedagógico. (Martínez, 2015, p.25)

Estos factores que agencian, lo “colectivo” implica pensar como lo afirma Morin (1999) que la educación de enseñar requiere reconocer la diversidad de la condición humana.

Esta diversidad posibilita abrirse a nuevas conciencias, que dan cuenta de éticas relacionales fundamentadas en posturas de alteridad, que aportan a los procesos de transformación en la escuela. Resulta interesante aquí comprender como la fuerza de lo “colectivo” logra dar un lugar al maestro desde su proceso subjetivo de dialogo que se amplía a diálogos intersubjetivos para tejer, comprender, comunicar, crear, resignificar la complejidad de la realidad.

Redes pedagógicas de maestros

Las redes de maestros, a nivel nacional, según los resultados de varios estudios (Gallo et al., 2018), (Vargas, 2017), son un capital social en el contexto educativo del País, allí se evidencian el trabajo de maestros y maestras que han logrado desde visiones disciplinares e interdisciplinares la configuración de espacios con contextos, resistentes, reflexivos, axiológicos, epistemológicos e investigativos con altas incidencias a nivel de instituciones educativas, a nivel territorial y con incidencia en la política pública.

...A propósito de la historia...

En el país, la historia de las redes se da en dos momentos históricos que surgen con movilización política del magisterio colombiano según los autores consultados.

En primer lugar, el Movimiento Pedagógico Nacional (MPN) impulsado por La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) en la década de los años ochenta; más adelante, la Expedición Pedagógica Nacional (EPN), surgida como extensión del Movimiento Pedagógico Nacional en la década de los años noventa. (Gallo et al., 2018, p.21)

En este contexto afirman los autores que las ideas de Gramsci, acogida por Giroux, sobre el maestro como intelectual, los aportes de Paulo Freire y Orlando Fals Borda, fueron caminos inspiradores, para la movilización del magisterio y la incidencia en la modificación de la acción política del sindicalismo en FECODE (Gallo et al., 2018, p.22)

Estas movilizaciones surgieron con la Expedición Pedagógica (EP) la cual recorrió el territorio nacional para mapear experiencias pedagógicas diversas, lo cual incidió en dos aspectos relevantes: el primero en aportar nuevos conceptos y metodologías a la pedagogía y el segundo en sembrar las semillas para nuevas formas de organización como Redes y colectivos de maestros como una alternativa no institucionalizada. Tal como lo afirma el estudio:

Como modalidad alternativa de acción educativa no institucionalizada; — como constructora de sentido y de conocimiento situado que aporta a la formación propia y del otro (por ejemplo, sus pares, las comunidades y particularmente los estudiantes)” (Gallo et al., 2018, p.44).

En este orden de ideas, se puede afirmar que se alcanza un proceso de emancipación que hace resistencia a las políticas educativas homogeneizantes, que no tienen en cuenta los

contextos de los territorios ni su singularidad y por supuesto el posicionamiento del maestro como intelectual.

Nociones de redes de maestros

En las nociones de redes, se encuentran diferentes formas de expresión a partir de estudios de autores como (Vargas, 2017), (Gallo et al., 2018), (Cárdenas, Benítez y Uribe,) (Valderrama, et al., 2016, p.8) las cuales surgen de lugares de conexión, no instituidos, que posibilitan espacios de interacción, alteridad, autonomía, resistencia, emancipación, en los cuales el maestro vivencia, que es parte de una pluralidad, donde se reconoce, es reconocido, comprende que es sujeto de saber de conocimiento y de transformación.

La “forma red” da cuenta de un modo de conexión no formalizado ni instituido, de las interacciones no planificadas, de los acontecimientos inesperados, de las erosiones en las arquitecturas formales, de las circulaciones no previstas, de la potencia de la multitud, de la densa trama de relaciones que escapan, se superponen, eluden, burlan, atraviesan el control de los ingenieros sociales de todos los tiempos. (Najmanovich, 2006: 42 citado por Piedrahita, 2016, p.35).

La red como una expresión de alteridad

En esta nominación se encuentran definiciones relacionadas con las docentes que, en unidad, logran conversar y construir con otros desde sus experiencias y configurar entramados interacciones e interrelaciones desde una perspectiva colaborativa para fines del bien común en el contexto educativo.

Las redes son el resultado del trabajo silencioso, casi anónimo, de docentes que al margen de la jornada escolar se reúnen y reflexionan sobre su quehacer, y que quieren compartir el saber y su experiencia con otros. (Vargas, 2017, p.3).

En este sentido es también comprendido como una expresión social que asocia referentes de pasión por el aprendizaje y la vivencia a la participación, la solidaridad, la equidad y la inclusión, como lo señalan (Dabas & Najmanovich 1999, p.15 citado por Gallo 2018, p.20)

La red como una expresión autónoma del maestro

Las redes son comprendidas como un sistema abierto, autónomo, con relaciones multidireccionales y flexibles que reafirman el saber pedagógico individual y colectivo, valorando su trabajo educativo a través de la reflexión y el reconocimiento del maestro.

Las Redes y los Colectivos de Docentes se han consolidado a lo largo del tiempo como expresiones autónomas, no reguladas formalmente, que intentan transformar el sentido del acto educativo, sus potencialidades, problemáticas y desafíos. Su sentido y acción se han centrado en hechos más cercanos a la vida misma de la escuela, así como en las ausencias, necesidades y expectativas del ejercicio de la profesión docente, en el compromiso de asumir como propios los problemas y demandas de las comunidades. (Gallo et al., 2018, p.20)

Desde el principio de autonomía e informalidad, se sustenta una cultura que se teje desde la cooperación, movilizandando esfuerzos de tipo emocional, intelectual, físicos, con el fin de transformar las prácticas educativas, fortalecer los saberes y la cualificación docente (IDEP, 2015, p. 12 citado por Piedrahita, 2012, p.97)

En este sentido surgen dinámicas de la red, donde se materializa el trabajo en equipo, en las cuales el sujeto maestro, se sitúa como singularidad, el cual al sumergirse en lo colectivo se subjetiva de forma distinta, se colectiviza en la interacción para comprenderse como un maestro comunicativo, investigador productor de saber pedagógico permitiendo la transformación educativa. (Cárdenas, Benítez y Uribe, 2012.)

Las redes como escenarios de construcción social

La construcción social que generan los maestros a través de la configuración de redes produce movimiento y conexión desde procesos participativos que liberan potenciales transformadores en la educación, en este sentido se puede afirmar que los docentes realizan una pedagogía crítica generando procesos de emancipación crítica con lo existente y conocimiento.

Las redes son espacios de construcción social de conocimientos que se sustentan en los intereses comunes de un colectivo que actúa a través de formas de participación localizada y deslocalizada en pro de intereses comunes alrededor de problemas propios de las escuelas y comunidades en las que cumplen su labor profesional y configuran vínculos diversos. En tal sentido, se constituyen en elementos indispensables para la cualificación docente, tanto en el plano académico como político y también en el devenir subjetivo. (IDEP, 2015, p. 12 citado por Piedrahita, 2012, p.97)

A hora bien el sentido de crítico en el contexto de las redes de maestros como se mencionó anteriormente, la resistencia es un factor que se desarrolla en lo micro político, lo cual permite tener una visión de la vida desde una perspectiva heterogénea, en donde las potencias de las acciones no están delimitadas por poderes únicos, sino por micropoderes que delinean trayectos desde lo emergente y lo innovador. “Son entonces formas de constitución de espacios de libertad, donde se crean posibilidades para nuevas formas de ciudadanía, espacios móviles de encuentro de diversas posiciones subjetivas” (Piedrahita, 2016, p.52)

A si entonces esta noción de resistencia se comprende como compleja y multidimensional, la cual se sitúa como situación de fuerza, una tensión que genera movimientos entre lo constituido y lo constituyente. La tensión se materializa en el rechazo a los actos que no se comparten, acciones y decisiones para adelantar propuestas, que al ser develadas ponen en contexto a un sujeto de saber pedagógico que expresa resistencia, propone y gestiona alternativas de cualificación y transformación. (Martínez, 2015, p.18)

Por último, se puede afirmar que las redes de maestros se sustentan en la formación de una cultura centrada en la cooperación, que movilizan una serie de esfuerzos intelectuales, metodológicos, emocionales y físicos, para coordinar puntos de vista con el propósito de transformar las prácticas educativas, fortalecer los saberes que circulan en la escuela y cualificar la labor docente (IDEP, 2015, p. 12 citado por Piedrahita, 2012, p.97)

Algunas características que se encuentra en los estudios son:

- Visión sistémica a partir de la cual la red, se integran de manera funcional para alcanzar la meta previamente establecida. (Albornoz y Alfaraz, 2006 citado por Valderrama, 2016, p.8)
- Adicionalidad de capacidades: Se enfoca en una forma organizativa que busca facilitar el trabajo interdisciplinario para producir nuevo conocimiento” (Valderrama, et al., 2016, p.8).
- Las redes se “configuran como un espacio de subjetivación del ser y hacerse maestro, más allá de su condición como profesional responsable de ejercer la docencia que lo ubica, generalmente, en la esfera de lo individual y de lo regulado institucionalmente” (Gallo et al., 2018, p.44).
- “La Red es una manera de [...] rescatar la idea de individuo con pertenencias múltiples [...] El individuo no forma parte de una comunidad, sino de múltiples comunidades. Su identidad no proviene de una clase o de algo autoimpuesto, sino que se expresa en ese conjunto de pertenencias” (Gallo et al., 2018, p.17)
- Sistemas abiertos y autónomos: Cuentan con principios de autonomía desde la cual teje sus intenciones pedagógicas a partir de sus intereses que les posibilitan procesos de cualificación y transformación en el contexto educativo. (Martínez, 2015, p.18)

- **Sistemas vinculantes:** Las redes al tejer y fundamentar sus sentidos en la relación con el otro, configuran desde el mundo de los afectos relaciones de colegaje amistad que vinculan la vida del ser maestro con el saber pedagógico. (Piedrahita, 2016, p. 106)
- **Auto sostenibles:** Las redes al ser informales, logran procesos de autogestión identificando los recursos y las potencias de sus miembros. (Valbuena, 2019, pp.15-16)
- **Escenarios para la expresión de la resistencia y la libertad:** Las redes logran generar procesos desde pedagogías críticas que posibilitan a los maestros expresar resistencias de forma libre y autónoma. (Cárdenas, Benítez y Uribe, 2012. p.39)
- **Sujetos de saber:** Las redes posicionan a los docentes como maestros intelectuales, como investigadores de sus propias prácticas, incidiendo en aportes teóricos y metodológicos en el campo de la educación. (Martínez, 2015, p.15)

Perspectiva Emergente

Comunidades de formación

Las comunidades de formación es un término emergente en relación con las otras tipologías. Se encontró en solo uno de los estudios y corresponde a la tesis doctoral de (Valencia 2019).

El autor afirma que son una alternativa de educación continua que transforman los procesos de cualificación de los profesores a partir de la educación y que corresponden con sus intereses, constituyendo escenarios colectivos abiertos para la discusión y la transformación. (Tuay, 2017 citada por Valencia, 2019)

A si entonces, el proceso de formación continua docente se identifica como un proceso individual o colectivo, con experiencias diversas, desarrolladas, desde la formalidad

y la informalidad. El aprendizaje docente puede suceder en forma personal, pero no aislada: se actúa y aprende en diálogo con los otros en un contexto o ambiente en el que el profesor que se vincula activamente. (Vaillant y Marcelo, 2015 citado por Valencia, 2019, p.44).

El diálogo posibilita el trabajo colaborativo, que afianza un contexto organizativo, en el cual los límites y el desarrollo de equipo para el aprendizaje, son relevantes en la dinámica y cohesión.

Con respecto a los límites, estos son las barreras para acceder a la información y son correspondientes con la relación de un grupo con su contexto: si son muy abiertas, se pierde la identidad; pero si son cerradas, se aísla el grupo. Por ello, se debe tener precaución con los extremos, ya que el grupo puede caer en estos, de manera que no se percibe fácilmente. (Valencia, 2019, pp.15-16)

De igual forma las comunidades de formación, asumen compromisos en resonancia con las interrelaciones de las acciones prácticas y acuerdos que allí se han gestado. Y en el contexto de esas prácticas los docentes van identificando desde un plano socioemocional los pensamientos, sentimientos que surgen del trabajo con otros en las experiencias que van construyendo y transformando. (Valencia, 2019, p.146)

Los elementos que caracterizan este tipo de comunidades según (Valencia, 2019, p.147) son:

- a) Los profesores de la comunidad de formación dan sentido al aprendizaje con el reconocimiento de la pluralidad de valores de los demás profesores. (Valbuena, 2019, p.147)
- b) Los profesores son capaces de influir en los otros, al asumir determinados compromisos, ya sea en tiempos, en condiciones académicas, en intereses, en trabajo colaborativo, en producción académica, en diseño de estrategias en el aula, en lectura académica, en investigar, en innovar, en reflexionar, en superación, entre otras. (Valencia, 2019, p.147)

- c) Son abiertas. Las comunidades de formación están dispuestas a trabajar con comunidades externas e interactúan y aprenden con diversas posturas conceptuales y metodológicas. Por lo tanto, los profesores pueden pertenecer a múltiples comunidades, lo que contribuye en la diversificación de referentes sobre los compromisos que privilegian a las otras comunidades. (Tuay, 2017 citado por Valencia, 2019, p.147).
- d) Las reuniones de estas comunidades en formación representan un escenario de interacción valioso donde los profesores comparten información, hacen nuevas comprensiones, además mejoran sus intereses, expectativas y sugerencias en el transcurso del tiempo (Gómez y Silas, 2016 citado por Valencia, p.147)
- e) Se reconoce el papel del profesor como productor de conocimiento, como parte de la identidad docente, pues no pretende la “búsqueda de la verdad, sino la búsqueda del reconocimiento (Zamora, 2002., p. 307 citado por Valencia, 2019, p.147)
- f) En las comunidades de formación, las prácticas de los profesores se transforman sin imposición. Desde los estatutos normativos (acuerdos, prácticas y acciones), el profesor asume y acepta los compromisos que harán parte para su formación continua (Brandom, 1994 citado por Valbuena 2019). Así, esta última no consiste en un proceso pensado de arriba hacia abajo (experto al inexperto), sino de tipo horizontal (de profesores para los profesores). (Valencia, 2019, p.168)
- g) Las comunidades de formación aportan en la construcción conjunta de conocimiento, de “formación ciudadana” para una ciencia cercana, pasando de una ciencia de círculos restringidos a una más educativa (Rodríguez, Izquierdo y López, 2011 citados por Valencia, 2019).
- h) Favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales, emotivas y cognitivo-lingüísticas, que van aportando a los profesores otras miradas a la educación científica

orientada desde los valores humanos; que incentiven a ser mejores ciudadanos para enfrentar problemáticas y requerimientos de una vida ciudadana plena desde diferentes puntos argumentativos (Quintanilla, Joglar, Labarrete, Merino, Cuellar y Koponen, 2014; Macedo, Katzkowicz y Quintanilla, 2006 citados por Valencia, 2019, p.167)

- i) En las comunidades de formación: se reconoce al profesorado como especialista en determinados campos, niveles y escenarios contextuales y como tal, tiene el reconocimiento como profesional. (Valencia, 2019, p.168)
- j) Son de carácter libre, participativo y democrático. Están al servicio de los profesores de todos los niveles educativos, a las múltiples posibilidades de relaciones institucionales y extrainstitucionales (Valencia, 2019, p.168)

Las características que postula el autor (Valencia 2019) en el contexto de su tesis doctoral aporta nuevos elementos divergentes en relación con los tipos de comunidades que se vienen analizando en el balance. Estos elementos se asocian con los acuerdos, prácticas y compromisos que asumen los maestros en el contexto de este tipo de comunidades.

Los maestros desde una forma autónoma y sin imposición, se asumen como sujetos políticos y sujetos pedagógicos al reconocerse como productores de conocimiento. En este orden de ideas, su interés no se orienta por una opción de verdad, sino por un universo de comprensiones que posibilitan ampliar las reflexiones e inspirar el ser y el hacer educativo en sí mismo y en la escuela. Donde se configura un horizonte de sentido en que los maestros estudian y aprenden, transforman y son transformados.

En consonancia con lo anterior ahora se explora los diferentes tipos de compromisos:

Los compromisos se retoman desde (Brandom, 2005, citado por Valencia, 2019) como nuevas condiciones para la formación continua de docentes, los cuales se caracterizan

por aquellos estatus normativos, conformados por acuerdos (normas y reglas), las prácticas (actuaciones) y las acciones (argumentaciones) vinculantes.

Compromisos cognitivos

Hacen referencia a las proposiciones que en el contexto de la dinámica de las comunidades de formación que aceptan los profesores a través de reglas que son construidas y acordadas de manera conjunta para configurar compromisos relacionados con:

- La promoción de motivaciones, intereses y actitudes hacia un campo de conocimiento determinado (Valencia, 2019, p.114)

- Las contribuciones de la experiencia profesional del profesor, desde sus rutinas y conocimientos profundos a partir de las situaciones cotidianas (Valencia, 2019, p.114)

En este sentido los docentes relacionan la teoría con conocimientos prácticos a partir de 4 elementos: (Mingorace, 1989 citado por Alonso, Ariza y Mosquera, 2017, retomado por Valencia, 2019, p.118).

- a) Experiencial: El docente a partir de la interacción con el aula identifica los problemas y va encontrando formas de solucionar
- b) Personal: Se da lugar al proceso de subjetivación desde el plano afectivo, emocional, moral
- c) Grupal: Contrastación de ideas a partir de la interacción y permanencia con los compañeros
- d) Contextual: Cuando la experiencia tiene un lugar en el un contexto determinado

Compromisos epistemológicos

Los compromisos epistemológicos (Brandon, 2005 citado por Valencia, 2019), son aquellos núcleos problemáticos de conocimientos que los docentes aceptan después de discutir las reglas para su abordaje, lo cual también implica tener en cuenta una perspectiva

intercultural. Una vez aceptados los enunciados el autor afirman la importancia de compartirlos como práctica comunicativa en referencia con:

- La construcción del discurso científico a partir comprensión del área de conocimientos que la comunidad pretende trabajar
- Uso de recursos alternativos para trabajos prácticos experimentales.
- La construcción del conocimiento desde el respeto a los derechos humanos en la diversidad políticas, cultural e ideológica. (Valencia, 2019, p.119)

Compromisos valorativos

Hacen referencia a las acciones de los docentes en el contexto institucional:

Los compromisos valorativos (Echeverría, 2006 citado por Valencia, 2019), se refiere a las acciones de los profesores en su contexto institucional, en la interacción con otros profesores, motivadas por la pluralidad de valores (básicos, epistemológicos, ecológicos, políticos y sociales) que se van estableciendo desde la reflexión personal y colectiva. Por ello, teniendo en cuenta a Brandom (2005) citado por Valbuena (2019), las normas y valores socialmente aceptados por los profesores se configuran en compromisos. p.124

Las acciones son reguladas por objetivos y valores en relación con:

- Construcción de discursos y acciones asociados a la investigación educativa y didáctica
- Reconocimiento del maestro como sujeto intelectual que construye desde un proceso autónomo para la transformación y enriquecimiento a partir de sus prácticas pedagógicas.
- El aporte innovativo que se realiza cuando el maestro reflexiona sobre estrategias de enseñanza. (Valencia, 2019, p.124)

Compromisos de escenarios posibles

Compromisos de escenarios posibles (Valbuena, 2019) tomando como referencia a Lewis (1986) y Brandon (2005). Son aquellas condiciones estructurales que se encuentran con cierta distancia espaciotemporal y tienen relación con otros mundos posibles, lo cual implica la proyección y sus experiencias pedagógicas desde lo micro y lo macro en un contexto del presente hacia el futuro.

En este sentido afirma el autor es posible pensar la condición del docente en un estado presente en relación con:

- La identificación desde la normatividad institucional y su relación con las concepciones de los profesores, transformando el currículo y los contenidos que enseña. (Valencia, 2019, pp.129-130)

- La comprensión científica desde propuestas curriculares, relacionadas con aspectos sociales y personales de los ciudadanos. (Valencia, 2019, pp.129-130)

- Los aportes individuales y colectivos a las metodologías institucionales, teniendo como referentes las políticas administrativas y la organización escolar. (Valencia, 2019, pp.129-130)

- La reflexión sobre las acciones profesionales y las situaciones problemáticas de la escuela. (Valencia, 2019, pp.129-130)

- La superación del individualismo hacia un trabajo colectivo. (Valencia, 2019, pp.129-130)

- La construcción de interacciones y diálogos con otros profesores y grupos interinstitucionales. (Valencia, 2019, pp.129-130)

-La participación en procesos de formación continua y conformación de grupos de trabajo con profesores de la misma institución que promueva reflexiones. (Valencia, 2019, pp.129-130)

-El aporte al ambiente laboral desde lo social, organizativo y cultural para el desarrollo del trabajo de los profesores (Valencia, 2019, pp.129-130)

Compromisos de identificación

Los compromisos de identificación hacen referencia a la identidad del docente

La identidad del profesor se construye no solo desde lo individual, sino desde la atribución que hacen los docentes con los que se relaciona. Está en constante construcción y siempre abierto desde sus creencias, valores y conocimientos, que le permite hacer juicios entre sí y con otros a partir de responsabilidad compartida para la toma de decisiones y las expectativas a futuro respecto de lo personal y profesional. (Valencia, 2019, pp. 136.137)

En estas condiciones es posible la identidad profesional afirma el autor (Valencia, 2019) en cuanto a:

-Autorreflexión sobre la profesión docente, e investigación desde la reflexión-acción para sistematización de experiencias.

-Reconocimiento del profesor como intelectual

-Disponibilidad de tiempos para realizar un trabajo comprometido pp.136-137.

En relación con los compromisos que propone el autor (Valencia 2019), es pertinente evidenciar la riqueza en los aportes para la configuración de comunidades de formación, en este sentido es necesario resaltar varios elementos y uno de ellos tiene que ver con la formación de pensamiento crítico y creativo en los maestros, a través del cual desarrollan

habilidades para la construcción de discursos epistemológicos, la reflexión crítica de su quehacer pedagógico y la fundamentación en la investigación. Esta última actúa como escenario abierto, para que el docente logre teorizar sus hallazgos y construir desde allí conocimiento.

Otro elemento relevante es la acción práctica que también se encuentra en las otras tipologías de comunidades, pero que trae un aspecto importante y es la experimentación, afirmándose entonces como una estrategia en el contexto del aprendizaje que los docentes realizan en su aula y comparten en la comunidad.

De acuerdo con lo anterior se podría afirmar que el aprendizaje y el conocimiento, son caminos que transitan en las comunidades de formación y los cuales tienen caminantes que se cuestionan por la educación y trabajan por encontrar procesos vitales que les permiten pensar en ambientes pedagógicos pertinentes en el contexto pedagógico.

3.2.2.1 Subcategoría: Saberes

Esta categoría se comprende como los saberes desde una visión plural, los cuales se han producido en el contexto de la conformación de comunidades de maestros y circulan en las dinámicas en las que interactúan los docentes.

"Estos modos del saber que no se detienen en las preguntas “por lo enseñado o por lo aprendido”; que no se agotan en la “crítica o el uso”, o por los niveles de “formalización alcanzados”, sino que consisten en la “redefinición de los esquemas prácticos” a partir de los cuales maestros, niños, directivos docentes, entre otros individuos, “actúan y piensan por dentro y por fuera de los escenarios escolares. (Rubio, 2013, p.10)

De acuerdo con lo anterior se sitúan a partir del análisis de los documentos en los saberes que son frecuentes y que suscitan en cada una de estas comunidades.

Ilustración 22

Saberes



Nota: Elaboración propia, 2020.

Maestro como constructor del saber pedagógico

Las comunidades son espacios de cualificación del maestro que se plantean desde diferentes visiones disciplinares e interdisciplinares a través de procesos de formación e investigación.

Desde estas consideraciones, las comunidades propician en los docentes el llevar a cabo dos tipos de acciones. La primera tiene que ver con el autorreconocimiento que hacen a sus prácticas pedagógicas y la segunda tiene que ver con el proceso de aprendizaje que realizan desde una perspectiva crítica en el contexto de la colectividad. Desde allí potencian sus prácticas y construyen conocimiento que impactan su accionar cotidiano y el escenario político de la educación, como se ha argumentado anteriormente.

Este conocimiento, se convierte en un saber pedagógico situado que resuelve problemas y genera transformaciones en diferentes ámbitos sociales.

El maestro se inquieta continuamente por aprender y actualizar los conocimientos relacionados con la enseñanza, didáctica y los contenidos de su campo, dialoga con sus pares académicos, comunica sus hallazgos, inquietudes, malestares e inconformismos como un proceso y “modo de reflexión crítica colectiva” (De Tezanos, 2007, p.14 citado por Cárdenas et al, 2012, p.44); se desarrolla profesionalmente, toma decisiones sobre las acciones de enseñanza y evalúa sus progresos y avances como condición para proponer alternativas de cambio escolar, académico y educativo. Por ello, el saber pedagógico producido emerge de la reflexión de sus prácticas de enseñanza, dirigidas a “alcanzar transformaciones en diferentes ámbitos sociales, resolviendo las situaciones que se presentan en la cotidianidad”. (De Tezanos, 2007, p. 12 citado por Cárdenas et al, 2012, p.44)

Otro de los saberes que se encuentran es aquel se relaciona con su condición del “ser” maestro. Es evidente como la posibilidad de encuentro y conversación con otros, desde escenarios empáticos y de horizontalidad, genera espacios desde el colegaje y la amistad que inciden en la dimensión personal de los docentes. Allí construyen ambientes vinculantes “viscerales” en el cual encuentran “placer por el aprender y el transformar” como lugares de fascinación, donde incorporan sus sentidos, su corporalidad, sus palabras, sus ideas y sus resistencias.

En este contexto es pertinente pensar en cómo “recontrar la escuela” tal como lo inspira Assmann, H (2002).

Necesitamos volver a introducir en la escuela el principio de que toda la morfogénesis del conocimiento tiene algo que ver con la experiencia del placer. Cuando está ausente esta dimensión, el aprendizaje se convierte en un proceso meramente instructivo. Informar e instruir acerca de saberes ya acumulados por la humanidad es un aspecto importante de la escuela, que debe ser, en este sentido, una central de servicios cualificados. Pero la experiencia del aprendizaje "Reencantar" la educación, implica, además de la instrucción informativa, la reinención y construcción personalizada del conocimiento. Y en eso, el placer representa una

dimensión clave. La educación que pone el énfasis en una visión de la acción educativa como enseñanza y producción de experiencias de aprendizaje resulta fascinante. (Assmann, H, 2002, pp.29-30)

Lo anterior, requiere unas discusiones interesantes en relación de no solo transformar las prácticas para los resultados, sino para los procesos en articulación con las necesidades de los estudiantes y los maestros. El cuidado de sí mismo es un ejercicio, inherente de este tipo de comunidades, no es visible, solo es palpable, no lo conceptualizan, pero es evidente en los espacios que tejen como docentes y los logros que alcanzan con ejercicios de sentido, conciencia y conocimiento. Tal como lo afirma uno de los estudios:

En la acción con otros se potencia la pluralidad, que no es simple alteridad, que implica también el lugar para reconocer el nombre y la voz del otro y de sí mismo, el lugar donde cada sujeto afirma y fortalece su saber acerca de ¿por qué estoy aquí?, ¿lo qué me convoca y qué me hace diferente del otro?, ¿lo qué puedo hacer para promover las transformaciones que se requieren de cara a las realidades y necesidades del territorio donde habito? Un modo de reconocerse desde la heterogeneidad, en un lugar que es común a todos porque existen lazos que conectan y articulan intereses y acciones individuales y colectivos (Martínez, 2015, p.16)

Maestro como sujeto investigador

El saber del maestro como investigador se relaciona con el docente que no solamente reflexiona e innova en sus prácticas pedagógicas, sino que investiga.

Al sujeto maestro que se constituye en Maestros en Colectivo no le basta con innovar sus prácticas de enseñanza en el aula, sino que, apuesta por constituirse como investigador, es decir, como sujeto maestro que investiga como condición de transformación, innovación y crecimiento, de contrastar teoría y realidad en tanto

productor de saber y sujeto político, un “intelectual transformativo” (Cárdenas, Benítez y Uribe, 2012. p.45)

En el contexto de saber del maestro intelectual, es un docente que investiga. Los estudios afirman la necesidad de la investigación de tipo educativo, donde el maestro realice investigación de siguiendo paradigmas crítico-sociales o enfoques cualitativos, específicamente con investigaciones de tipo Investigación Acción o Investigación Participativa. Así mismo cobra relevancia la sistematización de experiencias como un tipo de investigación donde los profesores realizan un proceso de auto mirada para hacer una reflexión crítica sobre sus propias experiencias y desde allí producir conocimientos con teorías sustantivas o formales.

Por último, un aspecto relevante de mencionar es que las comunidades, son una fuente de socialización de la producción de conocimiento de los maestros, los cuales realizan publicaciones en entidades como IDEP, Magisterio de educación, revistas a nivel Nacional e internacional etc.

Maestro constructor de saber político

Los saberes que los maestros van construyendo dentro de la participación de las comunidades, “se constituyen en escenarios, constituyentes de subjetividades individuales y colectivas desde los que se potencia los maestros como sujetos productores de saber pedagógico, ampliando su capacidad de acción política” (Cárdenas, Benítez y Uribe, 2012, p.44).

Pues mientras el docente realiza la transformación de su práctica de enseñanza, se reconfigura consigo mismo y con los otros se agencia como sujeto político. Tal como lo afirma los autores:

Así, mientras el sujeto maestro reflexiona y transforma su práctica de enseñanza, se reconfigura a sí mismo, sus relaciones con los estudiantes, el

aprendizaje y el conocimiento; busca contribuir al establecimiento de nuevos sujetos escolares y ordenamientos sociales y políticos, con una postura propia, singular y clara respecto a la educación, la escuela, el conocimiento y el maestro mismo, pues se comprende como “sujeto que inscribe su práctica en relación directa con su compromiso ético, con la cultura, un maestro que problematiza, que inventa, que se entiende a sí mismo como sujeto de políticas educativas” (Cárdenas, Benítez y Uribe, 2012. p.44)

En el contexto del agenciamiento de la “dimensión política del maestro, sus acciones se convierten en condiciones pertinentes para materializar iniciativas de transformación de nuevos actos pedagógicos cuya inmanencia es política”. (Martínez, 2015, p.15)

Dicho, en otros términos, las experiencias de los maestros activan la capacidad de acción política de los sujetos que las realizan y, a su vez, son acciones políticas porque nos sitúan en el lugar y la perspectiva de transformar las estructuras constituidas y porque potencian a los sujetos para desarrollar proyectos educativos y pedagógicos alternativos. (Martínez, 2015, p.15)

De acuerdo con lo anterior, se identifican ángulos en relación con la comprensión del sujeto político. Uno de los ángulos, es la reconfiguración de la subjetividad del maestro, a partir de las interacciones que tiene con los miembros del colectivo, al ser reconocido, interpelado, interrogado, cualificado. Otro ángulo es la configuración colectiva que se gesta al interior de las comunidades para hacer presencia en lo público a través de la movilizaciones y participación en espacios de decisión en los escenarios educativos en ámbitos locales y territoriales. Un último ángulo es la comprensión profunda y las acciones transformadoras en la realidad social en contextos contemporáneos.

3.2.2.2 Subcategoría: Estrategias para la conformación de comunidades

En esta subcategoría se hacen explícitas todas las estrategias encontradas en el contexto de este estudio documental que han realizado autores (Cárdenas, Benítez y Uribe,

2012), (Pérez, 2011), (Valderrama, et al., 2016), (Piedrahita, 2016) para su configuración y su consolidación.

Ilustración 23

Estrategias para la conformación de comunidades



Nota: Elaboración propia, 2020.

Seminario Permanente

El seminario permanente, es una estrategia de subjetivación utilizada por el “Colectivo de maestros y maestras” a través de la cual logran la interacción colectiva para resignificar y replantear los modos de pensar, hablar y actuar en el aula para mejorar la calidad educativa y el aprendizaje de los estudiantes.

También posibilita el intercambio de conocimiento y las discusiones sobre aspectos epistemológicos, metodológicos y didácticos, asociados a la investigación, la innovación, la pedagogía y la educación para producir alternativas de cambio para el aula y la escuela.

El Seminario de Formación Permanente, en el marco de la red Maestros en Colectivo, se afirma, instituye y consolida como espacio de subjetivación y

cualificación pedagógica en el que los participantes e integrantes se instalan y reconocen como partícipes de las dinámicas del grupo. Al tiempo, se establece como estrategia a través de la cual es posible intercambiar públicamente imaginarios, prácticas, experiencias, puntos de vista, maneras de proceder y actuar, discursos y saberes que caracterizan y regulan las maneras particulares de los sujetos maestros para proceder en el aula, mediante la cual, además, se discuten asuntos epistemológicos, metodológicos y didácticos relacionados con la investigación, la innovación y el sentido de la educación y la pedagogía, y se producen alternativas de cambio para el aula y la escuela, que redunden en el reconocimiento de un maestro distinto. (Cárdenas, Benítez y Uribe, 2012. p.42)

Por último, se afirma que el Seminario de Formación Permanente se asume como una posibilidad de encuentro, y reconocimiento de los maestros, donde se cualifican, se (autoforman) se legitiman y se instituyen como productores y transformadores de su enseñanza. (Cárdenas, Benítez y Uribe, 2012, p.42)

Narratopedia

La Narratopedia es una estrategia pedagógica utilizada en las comunidades de práctica a partir de un diseño pedagógico que desclasifica el conocimiento, donde se da la investigación colectiva desde diferentes campos, a través de la interacción/participación. El modelo de aprendizaje es abierto, de libre intercambio de conocimiento, a través de relaciones horizontales y transversales, en el cual se generan conocimientos tanto individuales como colectivos. (Pérez, 2011)

En las comunidades de práctica de narratopedia se promueve la producción de conocimiento social a través de redes sociales y comunidades de práctica-aprendizaje que fortalecen la inteligencia colectiva en el marco de la Web 2.0. Donde la retroalimentación y el diálogo son fundamentales. Se busca que la narratopedia como sistema emergente se autoorganice a través del diálogo, de la comunicación multimedial y multimodal, para

generar un clima de participación interdisciplinar y transcultural. Para generar una macro inteligencia a través de la participación ascendente de los participantes. (Pérez, 2011, p.19)

Algunas de sus características según Pérez (2011) son:

- Las participaciones que publican los usuarios tienden a ser propuestas simples que generan acciones más complejas de práctica. (Pérez, 2011, p.21)
- Resuelven problemas recurriendo a las herramientas de uso fácil o /a los otros usuarios más cercanos. (Pérez, 2011, p.21)
- Se ponen todos los recursos al servicio de las personas participantes y de las comunidades de práctica, para que construyan en cada espacio de la plataforma sus relatos, sus historias, sus diálogos. (Pérez, 2011, p.21)
- Se facilitan las publicaciones, mediante la integración de recursos diversos y herramientas digitales. (Pérez, 2011, p.21)
- Es un sistema ascendente, no descendente, el conocimiento se construye en la interacción de sus usuarios, el proceso va de lo simple a lo complejo.
- Se conforma un sistema de usuarios heterogéneos y diversos que interactúan en forma dinámica de múltiples maneras. (Pérez, 2011, p.21)
- Su funcionamiento es progresivo, integrador, incluyente y participativo. (Pérez, 2011, p.21)
- Es sistema emergente que desarrolla comunidad de práctica, porque se van generando relaciones interpersonales en torno a intereses comunes, se comparten documentos, recursos, experiencias y, de esta manera, hay retroalimentación de los aportes individuales y colectivos. (Pérez, 2011, p.21)

Formación de maestros

Esta estrategia se utilizó para la configuración de redes de maestros en Cundinamarca. Los investigadores acompañantes desarrollaron las siguientes etapas:

1. Caracterización de la población

2. Configuración y motivación, cuyo propósito se encaminó a construir una taxonomía que agrupara las distintas investigaciones pedagógicas
3. Desarrollo y consolidación. A través del acompañamiento a los grupos de investigación consolidados en las fases anteriores se establece un diálogo de manera presencial y virtual con otros docentes investigadores y especialistas e instituciones que desde su experiencia y sus saberes aportaron elementos valiosos para la resignificación de su labor pedagógica
4. Sostenibilidad y seguimiento, que permitió el surgimiento y el empoderamiento de líderes en las distintas provincias de Cundinamarca, quienes dinamizaron las redes construidas e hicieron nuevas propuestas para su consolidación y su movilización. (Valderrama, et al., 2016, pp.9-10)

Biopedagogía

Son procesos que impulsan formas de auto- organización que posibilitan el encuentro con los humanos y la naturaleza que han sido utilizados por las comunidades para la formación específica de la no violencia.

Los procesos basados en la bio-pedagogía impulsan formas de autoorganización y generan redes abiertas de relaciones creativas, que vivifican el encuentro de los humanos y la naturaleza, y llenan de nuevos sentidos las éticas del amor, el cuidado, la solidaridad y la cooperación. En ellas, existe de por medio el diálogo fecundo que debemos emprender con nuestro propio ser y con el entramado de la vida y del universo. Desde esos campos relacionales han de producirse intercambios orgánicos permanentes que favorecen la transformación de cada uno, que atraviesan el cuerpo, las emociones y las racionalidades de la producción, la distribución, la convivencia y la democracia (Piedrahita, 2016, p.71)

En este contexto de la biopedagogía, se encuentra el bioaprendizaje, el cual posibilita desde la interacción la comprensión del mundo como un organismo único, contribuyendo a

que emerjan nuevos tipos de comunidad y ciudadanía, entretejiendo nuevos tipos de éticas ecológicas y cívicas. (Piedrahita, 2016)

Este tipo de bio-aprendizaje, ha de poner en juego subjetividades resistentes, aprendientes de otras formas de configuración y emergencia de territorios y de sujetos ciudadanos. Llenar de vida el espacio-tiempo de nuestra existencia, es asumir los procesos cognitivos y vivenciales como espacios aptos para múltiples formas de aprendizaje, donde la territorialidad, como organismo social y natural, sea el escenario de la creación consciente de experiencias aprendientes. El cuerpo individual y social irrumpen, de esta manera, como encuentro de múltiples subjetividades que van construyendo lo que es común a todos(as), que experimentan el vivir placentero y comprenden la potencia de la autoorganización creativa, como intensidad política, ética y estética de la vivencia democrática. (Piedrahita, 2016, p. 72)

Por último, según Piedrahita (2016) aporta elementos para el proceso de comunicación no violenta:

1. Observación: Actos concretos que observamos que están afectando nuestro bienestar (Piedrahita, 2016, p. 73)
2. Sentimiento: Cómo nos sentimos en relación con lo que observamos (me conecto conmigo mismo). Los sentimientos nos indican que hay necesidades satisfechas o insatisfechas. Los sentimientos nos dan información sobre las necesidades. (Piedrahita, 2016, p. 73)
3. Necesidades: La identificación de las necesidades, los valores, los deseos, que dan origen a nuestros sentimientos. Tener claridad en cuáles son las necesidades nos abre un abanico de posibilidades frente a las estrategias que tengo para satisfacerlas. (Piedrahita, 2016, p. 73)

4. Petición: Las acciones concretas que pedimos para enriquecer nuestra vida.
(Piedrahita, 2016, p. 73)

3.3 Hallazgos

Los hallazgos que se encontraron fueron:

- ✓ El desarrollo profesional docente se enfoca en el conjunto de actividades de aprendizaje orientado a mejorar las habilidades individuales del maestro, las cuales se pueden incentivar, en dos direcciones que pueden ser complementarias: de manera individual y colectiva.
- ✓ En cuanto a las tipologías sobre comunidad, es importante detenerse en las concepciones de comunidad que suelen fundamentar estas tipologías. Resulta ser un concepto polisémico. La comunidad se puede entender de diversas maneras; parece usarse como referencia a una cultura de aprender y trabajar juntos, en lugar de apuntar a un grupo fijo y delineado de profesores que colaboran. Esta última concepción es la que más se presenta. De igual modo, el concepto que se usa de comunidad en la tipología “no siempre se refiere a una entidad, sino que a veces sirve como metáfora de una cultura escolar colaborativa” (por ejemplo, Cieslak, 2011; Hardin, 2010; Leonard y Leonard, 2001; Leonard, 2002; Wells y Feun, 2007, citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017, p. 56).
- ✓ Los documentos consultados presentan distintas denominaciones en el nivel internacional como: comunidades de aprendizaje docente o comunidades de aprendizaje profesional, comunidades de práctica, comunidades de maestros; dentro de estas se encuentran; comunidades de maestros orientadas a una agenda preestablecida, comunidades de maestros formativas, otras tipologías son: comunidades de maestros formales e informales y en ellas, comunidades formales e informales de desarrollo profesional en línea.

A nivel nacional se encuentran comunidades de práctica, colectivos de maestros, redes de pedagógicas de maestros y comunidades de formación.

- ✓ Los distintos tipos de comunidades buscan singularizar el trabajo colaborativo como elemento constante de las distintas tipologías estudiadas, en relación con el propósito, los valores, la visión, las metas, el estatus social, el capital social, los resultados alcanzados, las barreras y los desafíos, entre otros aspectos, que pueden presentar.
- ✓ Todas las comunidades cuentan con un "valor agregado" al propiciar formas de liderazgo (solidario y compartido, transformacional), valores, visiones y objetivos compartidos, el aprendizaje y aplicación colectivos, la práctica individual compartida y las condiciones de apoyo físicas y humanas (Hord y Sommers (2008) citados por K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017).
- ✓ También se destaca el valor de todo el conjunto de actores (*stakeholders*) interesados en la conformación de comunidades del orden nacional, distrital y local (EE. UU) y la importancia de considerar los intereses y puntos de vista para su sostenibilidad. Lo anterior se asocia con la capacidad de liderazgo en los distintos niveles donde participan los actores, siendo los más interesados los maestros mismos, así como las formas de liderazgo necesarios para el éxito de las comunidades.
- ✓ La noción de práctica como “practicar” es un elemento fundamental más allá de la epistemología, lo cual implica resignificar lo interpretativo y comprensivo en el marco del que hacer existencial del ser humano donde la práctica es una actividad humana cooperativa.
- ✓ El tránsito (individual- colectivo) posibilita un proceso de maestros “florecientes”, es decir, potencia la colectividad desde la continua interacción y el deseo constante de aprender, que logra enriquecer el discurso pedagógico y la transformación de sus prácticas de aula.

- ✓ La potencia de lo comunitario en el conocimiento que comparten los miembros de las distintas comunidades da lugar también a perspectivas no necesariamente positivas como sucede con el término *mente colectiva* Brown (2007 citado por A. Lantz-Andersson, M. Lundin, N. Selwyn, 2018), al referirse a aquellos que se acogen a lo que otros piensan de lugar de hacerlo por sí mismos.
- ✓ Un elemento vital en el que se profundiza en algunas comunidades tiene que ver con identificar las características emocionales y afectivas que se presentan en ellas.
- ✓ La resistencia es un factor que se desarrolla en lo micro político, lo cual permite tener una visión de la vida desde una perspectiva heterogénea, en donde las potencias de las acciones no están delimitadas por poderes únicos, sino por micropoderes que delinean trayectos desde lo emergente y lo innovador. “Son entonces formas de constitución de espacios de libertad, donde se crean posibilidades para nuevas formas de ciudadanía, espacios móviles de encuentro de diversas posiciones subjetivas” (Piedrahita, 2016, p.52)
- ✓ El saber pedagógico se construye a partir de las singularidades que se ofrecen en las comunidades, que puede presentarse a partir de la práctica individual compartida donde “hablan y reflexionan sobre asuntos o problemas educativos primarios, realizan observaciones de pares y modelan las prácticas de los colegas en situaciones no evaluativas” (K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer y E. Kyndt, 2017, p. 49).
- ✓ Se destaca que las comunidades de docentes son escenarios que proveen de nuevas ideas e información, que facilitan el aprendizaje informal.
- ✓ Las comunidades de docentes pueden ser un medio potencial para que sus participantes incrementen su capital social (Rehm y Notten, 2016) así como para influenciar de manera significativa las identidades profesionales de algunos participantes.

- ✓ En el ámbito internacional, al revisar en el corpus de estudio la reflexión de la praxis docente, el maestro despliega un saber pedagógico del cual se desprenden un saber comunitario, un saber político, un saber emocional y un saber creativo, en escenarios escolares y comunitarios. En el ámbito nacional, se encuentran el maestro el maestro como constructor de saber pedagógico, político e investigativo.
- ✓ El estudio muestra que las estrategias pedagógicas presentan intencionalidades de transformación del proceso educativo en el contexto escolar como en el contexto comunitario, a través de prácticas alternativas que implican nuevas miradas sobre el rol del maestro, de los alumnos y de las mismas comunidades.

Para el caso internacional, las estrategias que se registran son el Modelo Epistemico-Prágmatico Relacional, la pedagogía visceral, estrategia de educación artística basad en la comunidad. A nivel nacional se encuentran, seminario permanente, biopedagogia, narratopedia.

- ✓ Los resultados que se observan de las interacciones y relaciones de los maestros, de un estatus social alto o bajo son consecuencia del capital social con el que cuenta el maestro.
- ✓ El capital social es determinante para la construcción de comunidades, para el acceso a ellas y para obtener recompensas cognitivas y de reconocimiento social. La comunidad ayuda a incentivar el capital social y los individuos que la integran realizan un proceso de *feedback*.

3.4 Tendencias y tensiones

- ✓ Las comunidades son un capital social en el contexto educativo del País, allí se evidencia el trabajo de maestros y maestras que han logrado desde visiones

disciplinares e interdisciplinares la configuración de espacios con contextos, resistentes, reflexivos, axiológicos, epistemológicos e investigativos, con altas incidencias a nivel de instituciones educativas, a nivel territorial y con incidencia en la política pública.

- ✓ Los estudios de las tipologías se distinguen entre aquellos que siguen un camino empírico para su definición conceptual, otros desde estudios de investigación de tipo documental.
- ✓ Estudiar las tipologías de las comunidades implica considerar, la multiplicidad de factores políticos, económicos, sociales y culturales asociados a los contextos donde se configuran debido a que convergen en ellas, diversidad de interacciones, relaciones, información y conocimientos.
- ✓ Las comunidades conformadas por profesores son respuestas válidas frente al aislamiento del docente en su aula que cada día adquieren mayor relevancia en los contextos escolares.
- ✓ Entre los saberes de las comunidades se observa la investigación reflexiva continua que se asocia a elementos de la investigación acción, en la medida en que se detecta un problema conjunto, se propone una solución por parte de quienes lo viven y en un círculo ascendente pasan de la reflexión a la acción y de la acción a la reflexión para lograr la mejora educativa, al compartir las experiencias, según el propósito que convoca a sus integrantes.
- ✓ La esencia de las comunidades es el trabajo para el bien común, que reconoce la individualidad de sus miembros, pero se aparta de la individualidad colectiva como suma de individuos sin relaciones profundas, que tiende a disolver el sentido de pertenencia del ser humano y del cual no es ajeno el mundo del trabajo, que suele caracterizar a la sociedad líquida (Z. Bauman, 2003).

- ✓ Las experiencias docentes compartidas sobre la práctica de instrucción aluden a situaciones similares que enfrentan los docentes con sus pares y es allí donde reside su eficacia, al proponer un aprendizaje variado con distintas opciones ante las necesidades que puedan expresar que ellos pueden expresar
- ✓ El aprendizaje colaborativo es un elemento implícito en toda comunidad docente que para su extensión en el tiempo requiere ser cooperativo, dialógico, replicable y evolutivo. El aprendizaje colaborativo es el fundamento para las relaciones de colegaje.
- ✓ Los saberes de los maestros dan cuenta de la capacidad de acción docente y de la riqueza de la reflexión para identificar, replicar, ajustar y proponer otras formas de saber ser maestro y compartir y aprender en un mundo de posibilidades pedagógicas.
- ✓ En el valor de lo experiencial, se significa y se hace consciente el significado del conocimiento en acción, de acuerdo con el lugar educativo donde se lleva a cabo y es lo que permite constituir un territorio escolar, es decir, donde se le asigna un sentido educativo, a partir de las relaciones que los docentes y alumnos establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ El saber también alude a un proceso de apropiación de la práctica vivida, de las enseñanzas del maestro que es enseñado por sus experiencias y las de sus colegas e incluye “los triunfos y los fracasos”. Especialmente los últimos porque obligan a deshacer lo actuado y buscar otras alternativas posibles que resulten satisfactorias a través de futuras experiencias pedagógicas. Al invitar o forzar hacia la creatividad para innovar.
- ✓ Es una necesidad en el mundo contemporáneo en el contexto de la educación, replantear los modelos educativos tradicionales frente a las posibilidades de innovación para la calidad educativa.

- ✓ Las comunidades de los maestros, son la evidencia de las resistencias frente a su realidad situada en el contexto del aula, de la institución y o el territorio y sus políticas.
- ✓ Los horizontes de sentido de saber pedagógico se están ampliando hacia un saber integral que evidencie el saber emocional, el saber político y el saber creativo
- ✓ La configuración de los saberes de los maestros en la potencia de lo colectivo. Allí se gesta un reconocimiento que posibilitan la resignificación del saber y del ser maestro.
- ✓ Las comunidades de maestros son escenarios que responden a las necesidades contemporáneas del contexto escolar que facilitan un balance entre la libertad, la autonomía, y la seguridad.
- ✓ Las comunidades de maestros son escenarios de formación y práctica de pensamiento crítico que estimulan la justicia social, que integran la práctica docente y política que replantean la identidad profesional, que cuestionan el rol docente tradicional y la autoridad de la escuela tradicional o pasiva

En las tensiones

- ✓ Las comunidades formales resultan de disposiciones que pueden ser de orden central, de acuerdo con la política pública, de orden estatal, distrital, local, o por iniciativa del director de la escuela y funcionarios administrativos. Suele tener unos objetivos y una agenda preestablecida, puede ser su adscripción de manera voluntaria o por instrucción general. Según los estudios consultados, son las que menos permanecen en el tiempo. Una vez cumplidos los objetivos iniciales, desaparecen. A diferencia de las comunidades informales, que surgen del propósito conjunto de los maestros. Son más orgánicas; pueden presentarse de manera espontánea y en el proceso mismo se van definiendo los objetivos y la agenda de trabajo. Suelen permanecer en el tiempo

debido al compromiso docente y el interés genuino de quienes participan de manera voluntaria.

- ✓ Entre las dificultades que se pueden presentar en el desarrollo de las comunidades se encuentra el factor tiempo, especialmente con las tareas relativas a la programación de actividades sincrónicas, por ejemplo, con las comunidades en línea, cuando sus participantes se encuentran en distintas zonas horarias.
- ✓ Las posibilidades de participación en actividades que requieren disponer de un mayor tiempo al que los profesores están acostumbrados, la falta de habilidades para participar en el mundo digital y los problemas de conectividad que se pueden presentar de acuerdo con su ubicación geográfica.
- ✓ Otro problema que limita la participación docente tiene que ver con la moderación de los participantes y el apoyo organizacional con el cual pueden contar. Algunos estudios recomiendan no “subestimar el tiempo necesario de líderes y facilitadores del programa para moderar y nutrir la comunidad de profesores.
- ✓ Cuando la cohesión en las comunidades de maestros es muy fuerte, sus integrantes se tienden a homogenizar, obstaculizando el ingreso de nuevos participantes que pueden aportar a su evolución.

3.5 Conclusiones

- ✓ En el universo de comunidades conformadas por profesores, se concluye que la denominación general que reúne a todas es la comunidad de profesores, la cual se divide entre comunidades formales y comunidades informales. En las comunidades formales se pueden incluir las comunidades de maestros orientadas a una agenda preestablecida. En las comunidades informales se encuentra las de maestros formativas. Las restantes son comunidades de aprendizaje docente o comunidades de

aprendizaje profesional, comunidades de práctica y aquellas que acuden a tecnologías digitales que pueden ser formales o informales.

- ✓ Las comunidades se caracterizan por seguir una autonomía colectiva y facilitan la emergencia de procesos creativos. Porque los individuos que la integran hallan un balance entre la libertad y la autonomía en un escenario colectivo.
- ✓ Las comunidades pueden potenciar el estatus social y el capital social. De acuerdo con las estrategias que acojan facilitan en mayor o menor medida la producción de saberes pedagógicos propios del contexto escolar y de aquellos que recibe la escuela de la riqueza del entorno a través de las distintas comunidades que lo integran.
- ✓ El ser socialmente interdependiente es un aspecto a tener en cuenta sobre cómo se significa la comunidad lo cual indica que la ecología de las comunidades tiende a ser un ejercicio de corresponsabilidad, donde el ideal es que todos los integrantes aporten desde su independencia en términos de conocimiento y experiencia, entre otros factores, y desde una dinámica mutua alrededor de un propósito en común. De allí la importancia de la confianza y la solidaridad para que la comunidad resulte ser un lugar de acogida, alejada de formas estandarizadas y de observaciones asociadas a la calificación y el escalafón docente.
- ✓ La riqueza de las comunidades de profesores es producto de una multiplicidad de factores técnicos, sociales, culturales, económicos y políticos, en un contexto socio histórico donde se despliega la enseñanza contemporánea.
- ✓ Los saberes son el resultado de las interacciones y experiencias que en múltiples escenarios proponen los maestros, al combinar su acervo de conocimiento, con sus habilidades, patrones culturales, entre otros aspectos, frente a las problemáticas que asume para responder a su labor docente. Entre la acción y la reflexión, y la reflexión y la acción, emergen los saberes, para orientar y reorientar la acción.

- ✓ El liderazgo transformacional impulsa el aprendizaje docente a través de las comunidades de manera indirecta, a través de la consulta mutua, el intercambio de información y la toma de decisiones colectivas. El liderazgo eficaz ayuda a contar con condiciones adecuadas para fomentar la cultura escolar colaborativa y para que los profesores mejoren sus habilidades, con prácticas de enseñanza que se centran más en los alumnos.
- ✓ Al mejorar el maestro su capital social, se posiciona como un sujeto político que transforma la realidad y trasmite contenidos culturales. Cambia sus relaciones e incursiona en nuevos discursos y prácticas para fortalecer la calidad educativa, con su profesionalización y cambios en su perfil pedagógico.
- ✓ La riqueza en los aportes para la configuración de comunidades de formación, se evidencia con la formación de pensamiento crítico y creativo en los maestros, a través del cual desarrollan habilidades para la construcción de discursos epistemológicos, la reflexión crítica de su quehacer pedagógico y la fundamentación en la investigación.
- ✓ La posibilidad de encuentro y conversación con otros, desde escenarios empáticos y de horizontalidad, genera espacios desde el colegaje y la amistad que inciden en la dimensión personal de los docentes. Allí construyen ambientes vinculantes “viscerales” en el cual encuentran “placer por el aprender y el transformar” como lugares de fascinación, donde incorporan sus sentidos, su corporalidad, sus palabras, sus ideas y sus resistencias.
- ✓ La construcción social que generan los maestros a través de la configuración de redes produce movimiento y conexión desde procesos participativos que liberan potenciales transformadores en la educación, en este sentido se puede afirmar que los docentes realizan una pedagogía crítica generando procesos de emancipación crítica con lo existente y conocimiento.

3.6 Recomendaciones para la estrategia “Maestros y Maestras que inspiran”

1. Generar el proceso de acompañamiento a los maestros, en cada de las etapas propuestas para la configuración de comunidades de formación, desde principios afectivos, relaciones, epistémicos y metodológicos
2. Potenciar la formación de la investigación educativa en los maestros, desde un paradigma critico social que permita hacer resistencia a las estructuras de la producción del saber desiguales y dominantes.
3. Traversalizar en la propuesta de formación de la pedagogía del vínculo, que se preocupa por el “ser” del maestro en relación consigo mismo y con los otros
4. Fomentar el encuentro con comunidades de redes y redes de maestros que tienen trayectoria en la ciudad y territorio, para aprender de sus saberes, estrategias, aprendizajes, conocimientos y desde allí posibilitar una escuela para mentores.
5. Apoyar la sostenibilidad de las comunidades a través del apoyo en el posicionamiento institucional en el contexto del territorio.
6. Fomentar procesos de formación en procesos de sistematización de experiencia educativa, que permita a las comunidades realizar un proceso de registro de su propia experiencia
7. Gestionar escenarios para la gestión de conocimiento de las comunidades de formación.

4. Ruta metodológica para la conformación y consolidación de comunidades de formación en el marco de la Estrategia 5 “Maestros y maestras que inspiran”.

Ilustración 24

Etapas de la ruta



Nota: Elaboración propia, 2020.

Etapa 1: Identidad Motivada

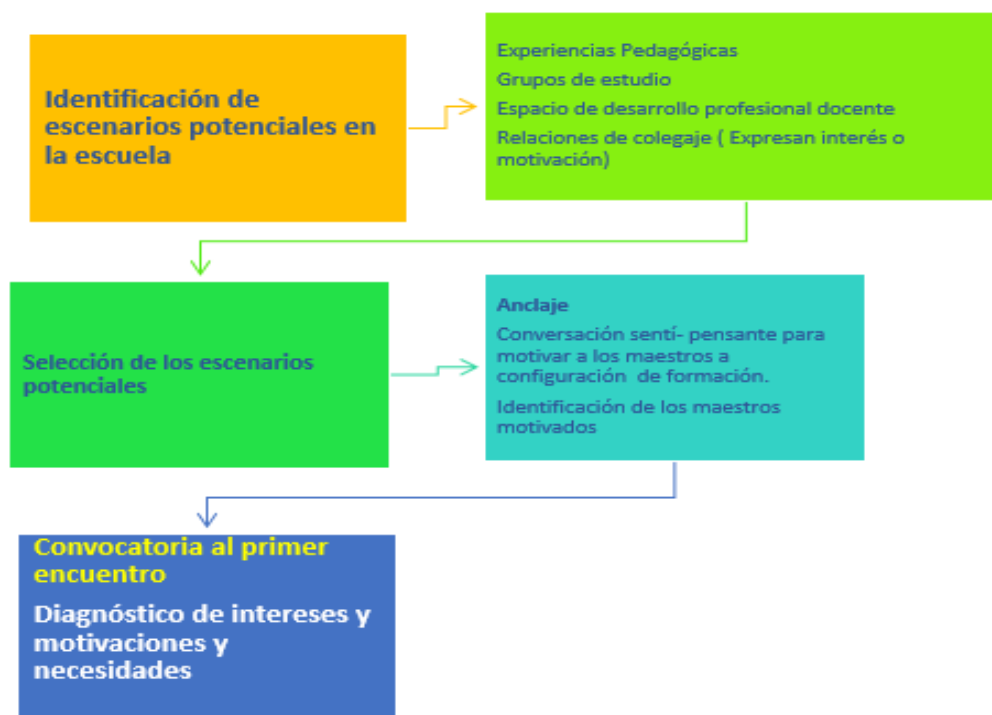
La identidad motivada hace referencia al proceso que se debe realizar con los maestros y maestras para identificar:

- a) Motivaciones que identifican a un grupo de docentes a partir de la experiencia de una práctica pedagógica singular o compartida
- b) Motivaciones similares que identifican a un grupo de docentes a partir de la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas en la escuela

El proceso que se propone para realizar esta primera etapa es:

Ilustración 25



Etapa 1: Identidad Motivada



Nota: Elaboración propia, 2020.

Tabla 10

<p>Identificación de escenarios potenciales de la escuela</p>	<p>Objetivo: Lograr que el maestro líder identifique escenarios, experiencias pedagógicas, actores que pueden ser parte activa de la comunidad de formación que se pretende consolidar.</p>
	<p>En esta primera etapa del proceso, el maestro realiza una cartografía en el contexto de la IE o del territorio que le permita mapear las posibles potencias para configurar la comunidad de formación.</p>
	<p>Algunas de las preguntas que se sugieren plantearse para hacer este mapeo son:</p>
	<p>¿Cuáles experiencias pedagógicas existen en la institución educativa? ¿Cuáles grupos de estudio de docentes existen en la institución educativa? ¿En el desarrollo de mi experiencia pedagógica, que docentes han mostrado interés por ella? ¿Cuáles docentes podrían replicar mi experiencia?</p>

Selección de escenarios potenciales	Herramientas pedagógicas	
	Cartografía 	Metodología Ver https://cajaherramientaspc.idep.edu.co/herramienta/44
Anclaje	Urnas de la memoria 	Metodología Ver https://cajaherramientaspc.idep.edu.co/herramienta/43
Cartografía Una vez realizada la cartografía, el maestro líder realizará un análisis que le permita identificar quiénes son los actores más potentes que pueden ser parte de la comunidad de formación, de acuerdo con sus intereses e impacto en el contexto educativo.		

Objetivo: Generar un proceso de encuentro con los maestros para sensibilizarlos y motivarlos a participar en la comunidad de formación.




Para este proceso se propone que se oriente al maestro para:

1. Realizar una conversación con los actores potenciales, que les permita invitarlos al primer encuentro en clave de la configuración de las comunidades de formación.
2. Diseño del primer encuentro. El primer encuentro debe tener en cuenta las siguientes actividades:
 - a) Ejercicio de sensibilización para la comprensión de la importancia de comunidades de formación.
 - b) Fundamentos teóricos para la comprensión de los conceptos de comunidades de formación.

c) Presentación de línea del tiempo de la experiencia pedagógica del maestro líder, que permita identificar su trayectoria, a fin de que los docentes relacionen la importancia de conformar la comunidad de formación.

d) Diagnóstico: Se realizará un diagnóstico que permita identificar al grupo de docentes los intereses y motivaciones para conformar la comunidad de formación.

Herramientas pedagógicas

<p>Línea de tiempo</p>  <p>LÍNEA DE TIEMPO</p>	<p>Metodología</p> <p>Ver https://cajaherramientaspc.idep.edu.co/herramienta/36</p> <p>Caja de Herramientas</p>
<p>Cuaderno preguntón</p>  <p>CUADERNO PREGUNTÓN</p>	<p>Metodología</p> <p>Ver: https://cajaherramientaspc.idep.edu.co/herramienta/40</p>
<p>Árbol de problemas</p>  <p>ÁRBOLES DE PROBLEMAS Y OBJETIVOS</p>	<p>Metodología</p> <p>Ver: https://cajaherramientaspc.idep.edu.co/herramienta/35</p>

Nota: Elaboración propia, 2020.

Ilustración 26

Etapa 2: Pedagogía del Vínculo



Nota: Elaboración propia, 2020.

En la pedagogía del vínculo, se comprenden, los espacios que posibilitan el reconocimiento del maestro desde su subjetividad en un ejercicio de libertad para la colectividad.

Se propone trabajar los siguientes pilares:

- a) Reconocimiento de sí mismo. Las comunidades de formación son un escenario para que el maestro logre identificar su “ser” maestro, es decir pueda reconocer sus trayectorias vitales en su experiencia como docente y la relación con aprendizajes y aportes a su vida personal y al contexto educativo.
- b) Reconocimiento del otro: Es la posibilidad de entrar en el mundo de otro, comprender su significado y retomar aquellos elementos que aportan a su práctica profesional e incluso a su ejercicio de vida en sentido amplio. De tal manera que los maestros se

identifican, se singularizan, se acercan y se distancian, de acuerdo con el propósito colectivo y las experiencias individuales.

- c) Reconocimiento de la potencia de la colectividad: Se realiza el proceso de tránsito de lo individual a lo colectivo a partir de la continua interacción y el deseo constante de aprender, logrando enriquecer el discurso pedagógico y la transformación de sus prácticas de aula y o problemáticas del contexto.

Esta etapa se propone como una etapa transversal dentro del proceso de formación de las comunidades, la cual permitirá generar procesos de sostenibilidad en el tiempo, en este sentido no se proponen pasos específicamente, sino herramientas pedagógicas que pueden movilizar los encuentros incidentes para posibilitar la vivencia de estos pilares.

Herramientas que se encuentran en el contexto del balance nacional e internacional

- a) Pedagogía visceral
- b) Estudios del sábado “Aprendiendo de otras historias”
- c) Biopedagogía- bioaprendizaje
- d) Estrategia de educación artística basada en la comunidad

Ilustración 27

Herramientas



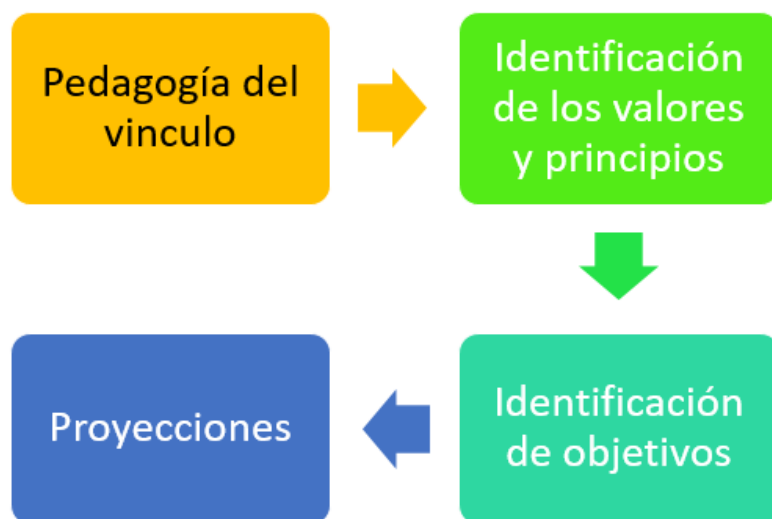
Nota: Elaboración propia, 2020.

Etapa 3. Conectividad

La etapa de conectividad hace referencia al proceso que la comunidad debe realizar para la consolidación de las comunidades de formación en relación con la identificación de valores, principios, objetivos y proyecciones, a partir del proceso de cohesión que está configurado en la vivencia de las anteriores etapas.

Ilustración 28


Etapa 3. Conectividad


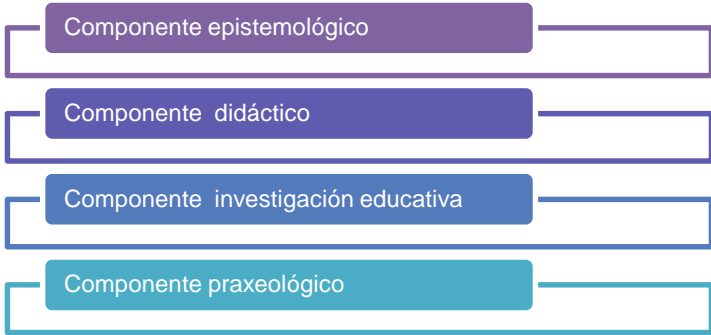


Nota: Elaboración propia, 2020.

Tabla 11

Identificación de valores y principios

Identificación de valores y principios	Objetivo: Identificar los valores y principios que son parte de la comunidad de aprendizaje.
 <p>El diagrama muestra una colección de hexágonos de colores que representan valores y principios. Los hexágonos están agrupados de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> Valores (hexágono gris): Liderazgo solidario y compartido (naranja), Bondad, Benignidad, Solidaridad (amarillo), Libertad (naranja), Tolerancia, Fraternidad (gris), Igualdad (azul), Repertorio compartido (naranja), Práctica individual compartida (azul). Principios (hexágonos de colores): Devolución positiva (azul), Aprendizaje y aplicación colectiva (verde), Gratitude (amarillo), Gratitude (naranja), Compasión, generosidad (gris), Compromiso mutuo (amarillo). 	<p>Este proceso se realiza teniendo en cuenta los intereses y motivaciones de los maestros identificados previamente.</p> <p>Los valores que se proponen son:</p> <ul style="list-style-type: none"> Bondad Benignidad Solidaridad Gratitud Tolerancia Fraternidad Compasión Generosidad <p>Los principios que se proponen son:</p> <ul style="list-style-type: none"> Liderazgo Compartido Aprendizaje y aplicación colectiva Libertad Autonomía Devolución positiva Compromiso mutuo Práctica individual compartida Aprendizaje colaborativo <p>Herramientas pedagógicas</p>
<p>Café mundo</p> 	<p>Metodología</p> <p>Ver https://cajaherramientaspc.idep.edu.co/herramienta/41</p>

	<p>Tejiendo emociones</p>  <p>Metodología Ver https://cajaherramientaspc.idep.edu.co/herramienta/42</p>
<p>Identificación de objetivos</p>	<p>Objetivo: Identificar los componentes que las comunidades de formación de acuerdo con sus intereses trabajarán el contexto de su cualificación.</p> <p>Los componentes que se proponen son:</p>  <p><u>Componente epistemológico:</u> Hace referencia a los contenidos teóricos que son de interés para aprender y reflexionar, como comunidad. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ambientes de aprendizaje ✓ Enfoques pedagógicos ✓ Inclusión (ajustes razonables) <p><u>Componente didáctico:</u> Hace referencia al interés de los maestros en aprender, reflexionar sobre el “arte de saber enseñar” al articularse con buscar una enseñanza flexible, abierta, equilibrada, integradora, participativa, abierta, significativa, motivante entre otras.</p> <p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Secuencias didácticas ✓ Didáctica activa ✓ Didáctica auto estructural <p><u>Componente investigación educativa:</u> Hace referencia a los procesos de investigación de tipo cuantitativo y cualitativo que quieran realizar los maestros a partir del campo de conocimiento de comunidad.</p>

Para ello es necesario generar el acompañamiento en formación relacionado con los siguientes temas:

1. Paradigmas: critico social, fenomenológico hermenéutico, positiva
2. teorías o escuela de pensamiento de los paradigmas
3. Enfoques de investigación (cualitativo, cuantitativo, mixto)
4. Tipos de investigación de acuerdo con los enfoques de investigación
5. Tipos de muestreo de acuerdo con el enfoque de investigación
6. Técnicas e instrumentos de recolección de información
7. Proceso de análisis en información de datos

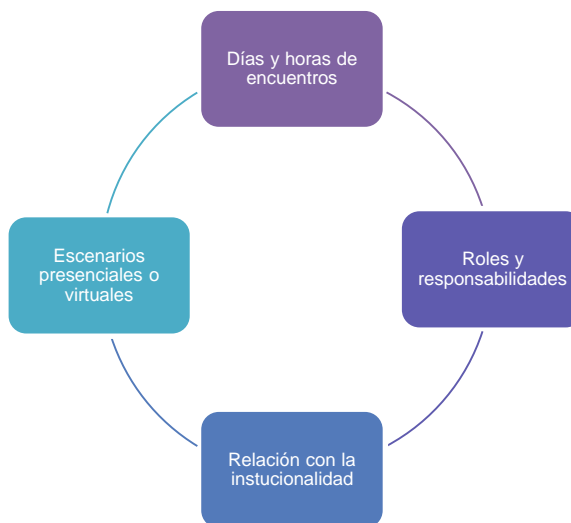
Componente praxeológico: Hace referencia a la formación de procesos para la para la reflexión situada de la práctica docente.

Lo cual implica escenarios tener en cuenta las siguientes herramientas:

El Modelo Epistémico- Pragmático- Relacional
Seminario permanente
mentoría de prácticas en aula

Acuerdos internos del grupo

Objetivo: Identificar acuerdos de grupo que les permitan afianzar las dinámicas de las comunidades de formación.



Algunos de los aspectos a tener en cuenta son:

- ✓ Días y horas de encuentro

- ✓ Escenarios presenciales y virtuales
- ✓ Roles y responsabilidades
- ✓ Relación con la institucionalidad

Nota: Elaboración propia, 2020.

Etapa 4. Plan de Trabajo

Etapa que permite organizar acciones que se desarrollarán para lograr los objetivos propuestos en cada uno de los componentes.

Para ello se propone el siguiente esquema de trabajo, el cual permitirá hacer seguimiento a las actividades definidas.

Tabla 12

Plan de trabajo

COMPONENTE	ACTIVIDAD	FECHA	MEDIO DE VERIFICACIÓN SUPUESTOS
------------	-----------	-------	---------------------------------

Nota: Elaboración propia, 2020.

Referencias

Annika Lantz-A, Mona L, Neil S. (2018) Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally organized and informally developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education* No. 75, 302-315. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/hemeroteca.lasalle.edu.co/science/article/pii/S0742051X18300908>

Análisis De Buenas Prácticas.» Perú, 30 de noviembre de 2009.

Assmann, H. (2002) El placer y ternura en la educación hacia una sociedad aprendiente. Recuperado de: <https://www.revistasinrecreo.com/wp-content/uploads/2015/11/Hugo-Assman-Placer-y-ternura.pdf>

Barragán, D. (2015). Las Comunidades de Práctica (CP): hacia una reconfiguración hermenéutica, *Revista Franciscanum*, 163(52), 155-176. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3435/343533885005.pdf>

Balliro, B., & Katzew, A. (2015). Awakening Presence in Art Teacher Training. *Visual Arts Research*, 41(1), 84-95. doi:10.5406/visuartsrese.41.1.0084. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/10.5406/visuartsrese.41.1.0084?seq=1>

Bauman, Z. (2003) *Modernidad Líquida*. Recuperado de: <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>

Bello Ramírez, A. (2020) Una pedagogía visceral: experiencias de cuidado y trabajo emocional de profesores en la periferia carioca. *Revista Educación y ciudad* No. 39. Recuperado de: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/issue/view/168>

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos. Editorial Norma.

Bridwell-Mitchell, E., & Cooc, N. (2016). The Ties That Bind: How Social Capital Is Forged and Forfeited in Teacher Communities. *Educational Researcher*, 45(1), 7-17. Retrieved October 29, 2020, from Recuperado: <https://www.jstor.org/stable/43996892>.

Cárdenas. L. O, Benítez. M, Uribe. S. (2012) La constitución de los maestros en el marco de las redes y colectivos el caso de la red “Maestros en Colectivo”. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7390639>

Codina, L. (2017). Investigación con bases de datos. Estructura y funciones de las bases de datos académicas. Análisis de componentes y estudio de caso.

E. N. Bridwell-Mitchell Simone A. Fried. (2018) Learning One’s Place: Status Perceptions and Social Capital in Teacher Communities. Recuperado de: [Learning One’s Place: Status Perceptions and Social Capital in Teacher Communities \(lasalle.edu.co\)](https://www.lasalle.edu.co/learning-one-place/status-perceptions-and-social-capital-in-teacher-communities)

E. N. Bridwell-Mitchell and North Cooc. (2016) The Ties That Bind: How Social Capital Is Forged and Forfeited in Teacher Communities. Educational Researcher Vol. 45, No. 1, pp. 7-17. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/43996892>

Equipo de Gestión de Información Bibliográfica. (2017). ELABORACIÓN DE RESUMENES ANALÍTICOS EN EDUCACIÓN – RAE. Recuperado de: [http://mpp.pedagogica.edu.co/download.php?file=elaboracion de resúmenes analíticos en educación rae .pdf](http://mpp.pedagogica.edu.co/download.php?file=elaboracion_de_resumenes_analiticos_en_educacion_rae_.pdf)

Fragoza G, Ariana; Cordero A, Graciela; Fierro E, Cecilia. (2018). El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes Actualidades Investigativas en Educación, vol. 18, núm. 3, pp. 1-20 Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44759784027>

Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico Qualitative Research: Hermeneutical Phenomenological Method Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Gallo, P, Masmela, J, Pinzón, E, et al. (2018) Un camino hacia el reconocimiento de las redes y colectivos de docentes de Bogotá, lineamientos de política pública. Recuperado de:
<http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/UN%20CAMINO%20HACIA%20EL%20RECONOCIMIENTO%20DE%20LAS%20REDES.pdf>

Gaviria Rubio, A, D. (2013). Informe técnico que incluye balance de los principales resultados conceptuales y metodológicos en el desarrollo del estudio sobre proyectos y/o experiencias significativas de saberes en la temática lenguajes y comunicación. Recuperado de: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/850>

González M, Chavarro C, Cárdenas L, Pulido G, Diaz E, et al. (2015) Fundamentación conceptual del trabajo en red como estrategia de cualificación de maestros y maestras. Recuperado de: <https://idepred.unicafam.edu.co/wp-content/uploads/2015/11/Fundamentaci%c3%b3n-conceptual-del-trabajo-en-red-como-estrategia-de-cualificaci%c3%b3n-de-maestros-y-maestras.pdf>

González, J. Hernández, M. (1997) Indicadores bibliométricos: características y limitaciones en el análisis de la actividad científica. Recuperado de: <https://www.aeped.es/sites/default/files/anales/47-3-3.pdf>

Gadamer, H.-G., (1977). Verdad y Método: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Traducción: Ana Agud Aparicio y Rafael Agapito. Editorial Salamanca, Eds.

González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. Universidad de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. *Cuestiones Pedagógicas*, 15, pp. 227-246)

Guervón, Luis de Santiago (2002). Hans Georg Gadamer, in memoriam. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía*, vol. VII, pp. 5-14 Universidad de Málaga. Facultad de Filosofía y Letras.

Hans Luytena, Manuel Bazo. (2019) Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centred teaching practices; Evidence on their interrelations in Mozambican primary education. *Studies in Educational Evaluation* No. 60, 14-31. Recuperado de: <https://www-sciencedirect-com.hemeroteca.lasalle.edu.co/science/article/pii/S0191491X17303085>

Hargreaves A. (2016) Blooming Teachers. *RSA Journal* Vol. 162, No. 5565, pp. 34-39. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/26204482?seq=1>

Hernández, N., Zea, L. y Cruz, J. (2016). Diseño de la estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: Comunidades de saber y de práctica pedagógica – Fase 1. Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Hernández Sampieri, Roberto. (2006). "La elaboración del Marco teórico: revisión de la literatura y construcción de una perspectiva teórica" en *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, pp. 21-48.

Herrera G. D, Rodríguez P. E. (2011). Centro Internacional de educación y desarrollo humano. Maestría en desarrollo educativo y social convenio UPN-CINDE 25 y 26. Recuperado de: <file:///C:/Users/dvela/OneDrive/Documentos/Downloads/GRUPOS%20DE%20DISCUSIO>

N%20ANALISIS%20DE%20DISCURSO.rtf%20oct%202011%20upn%2025%20y%2026%20(2).pdf

Hidalgo, Y. & López Cruz, Y. (2015). La Hermenéutica en el pensamiento de Wilhelm Dilthey. Griot – Revista de Filosofía v.11, n.1, junho. DOI: <https://doi.org/10.31977/griofi.v11i1.625> Universidad de Oriente (Santiago de Cuba)

Hoyos, C. (2000). Un modelo para investigación documental: Guía teórico-práctica sobre la construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación. Medellín: Señal Editora

IDEP (2020) Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Recuperado de: <http://www.idep.edu.co/?q=node/25>

Katrien V, Meredith C, Packer T, Kyndt E. (2017) Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. Teaching and Teacher Education No. 61, 47- 59. Recuperado de: <https://www-sciencedirect-com.hemeroteca.lasalle.edu.co/science/article/pii/S0742051X16304681>

Kuhn, T. (2004). La estructura de las revoluciones científicas. Traductor Carlos Solis Santos. Fondo de Cultura Económica.

Lantz-Andersso A, Lundin M, Neil Selwyn. (2018) Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally organized and informally developed professional learning groups. Recuperado de: <https://www-sciencedirect-com.hemeroteca.lasalle.edu.co/science/article/pii/S0742051X18300908>

Lindao Alejandro, A. A. (2018). Red de maestros. Un análisis de las tendencias de las investigaciones sobre el tema. Revista Publicando, 5(14 (1), 537-546. Recuperado a partir de <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/1140>

Martínez Pineda, M. C. (2015). Experiencias pedagógicas de colectivos de maestro ¿Expresiones de acción política? *Revista Educación Y Ciudad*, (11), 9-30. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/272>

Martínez, Diloné, Héctor A., y Sandra González Pons. (2010) Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad XXX*, N.3: 521-541.

Monográfico. (2019). *Avances en investigación cualitativa en educación abr.* Vol. 7, N° 1: pp. 201 – 229.

Niesz, T. (2018). When teachers become activists. *The Phi Delta Kappan*, 99(8), 25-29. doi:10.2307/26552400. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/26552400?seq=1>

Pérez, J. (2011). Comunidades de práctica como sistemas emergentes de aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, (58), 15-27. Recuperado de: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=ap>

Piedrahita, L. (2016). Construcción de territorios de paz: Subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagogías para la no violencia. Recuperado de: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/735?locale-attribute=en>

ORCID: Heidegger Martin. (2003). *Ser y Tiempo*, Editorial Trotta, Madrid.

O. A. Morales, (2003). *Fundamentos de la Investigación Documental y la Monografía*. En *Manual para la elaboración y presentación de la monografía* (N. Espinoza y A. Rincón, Eds). Mérida, Venezuela: Grupo Multidisciplinario de Investigación en Odontología, Facultad de Odontología, Universidad de Los Andes. 2003. pp.20

Rodríguez Noriega, Y. (2008). La hermenéutica aplicada a la interpretación del texto. El uso de la técnica del análisis de contenido. *Universidad de Carabobo, Venezuela. Texto electrónico*: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educación/revista/a2n20/2-20-8.Pdf>

Rossaro, L. (7 agosto de 2013). Herramientas para crear mapas conceptuales multimedia e interactivos. Recuperado de: <https://ineverycrea.net/comunidad/ineverycrea/recurso/herramientas-para-crear-mapas-conceptuales/4c3f775b-0e36-42f9-ae5c-4ffa591a01b0>

Ruiz Olabuénaga, J. & Ispizua, M. (1989). La decodificación de la vida cotidiana: métodos de la investigación cualitativa, Universidad de Deusto, Bilbao.

Sandoval Casilimas C. A. (2002). Módulo 4 Investigación Cualitativa. Instituto Colombiano Para El Fomento De La Educación Superior, ICFES.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada: Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Recuperado de: <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Schleiermacher, F. (2019). Teoría Hermenéutica completa. Edición, estudio y traducción de María Rosario Martí Marco. Madrid, Instituto Juan Andrés.

Valbuena, V, Gregorio F (2019) La Educación En Ciencias En La Primera Infancia Desarrollada En Comunidades De Formación: Un Estudio De Caso. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10968>

Valderrama, C., Cedeño, M, Jorge (2016). La experiencia de redes de saber y conocimiento en la investigación de maestros y maestras en Cundinamarca. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/5240>

Vangrieken K, Meredith C, Packer T, Kyndt E. (2016) Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. Recuperado de: <https://www-sciencedirect-com.hemeroteca.lasalle.edu.co/science/article/pii/S0742051X16304681>

Valencia, V, Gregorio F (2019) La Educación En Ciencias En La Primera Infancia Desarrollada En Comunidades De Formación: Un Estudio De Caso. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10968>

Vargas Acosta, J. A. (2017). Las redes de maestros: formas de organización para autoafirmarse en ejercicio de la profesión docente. *Magazín Aula Urbana*, (104), 3. Recuperado de: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1683>

Valles, M. (1997) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional, Síntesis, Madrid.

Vélez Upegui, M. (2010). Ricoeur y el concepto de texto.

Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. Tercera edición. Fondo de Cultura económica.

Anexos

Anexo 1

TITULO	AUTOR	FECHA PUBLICACION	PAIS – CIUDAD
La constitución de los maestros en el marco de las redes y colectivos el caso de la red “Maestros en Colectivo”	Óscar Leonardo Cárdenas Forero, María Liliana Benítez Agudelo, Sonia Milena Uribe Garzón	2019	Colombia – Bogotá
Las Comunidades de Práctica (cp): hacia una reconfiguración hermenéutica	Diego Fernando Barragán Giraldo	2015	Colombia – Bogotá
Comunidades de práctica como sistemas emergentes de aprendizaje	Jairo Antonio Pérez Rubio	2011	Colombia – Bogotá
La experiencia de redes de saber y conocimiento en la investigación de maestros y maestras en Cundinamarca	Camilo Andrés Valderrama Alarcón Martha Cecilia Cedeño Pérez Jorge Enrique Ramírez	2018	Colombia – Bogotá
El poder de las experiencias pedagógicas realixas por colectivos de maestros ¿Expresiones de acción política?	María Cristina Martínez Pineda	2015	Colombia - Bogotá
Las redes de maestros: formas de organización para autoafirmarse en ejercicio de la profesión docente	Javier Antonio Vargas Acosta	2016	Colombia – Bogotá
Un camino hacia el reconocimiento de las redes y colectivos de docentes de	Claudia Patricia Gallo Castro, et al.	2018	Colombia – Bogotá

Bogotá, lineamientos de política pública.			
Construcción de territorios de paz: Subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagogías para la no violencia.	Claudia Luz Piedrahita Echandía	2016	Colombia - Bogotá
LA EDUCACIÓN EN CIENCIAS EN LA PRIMERA INFANCIA DESARROLLADA EN COMUNIDADES DE FORMACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO	Valencia Valbuena, Fredy Gregorio	2019	Colombia - Bogotá

Anexo 2

INTERNACIONALES			
Una pedagogía visceral: experiencias de cuidado y trabajo emocional de profesoras en la periferia carioca	Alanis Bello Ramírez	2020	Colombia - Bogotá
El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes	Ariana Fragoza González, Graciela Cordero Arroyo, Cecilia Fierro Evans	2018	Costa Rica - No referencia ciudad
Learning One's Place: Status Perceptions and Social Capital in Teacher Communities	E. N. Bridwell-Mitchell, Simone A. Fried	2018	EE. UU - Cambridge
Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centred teaching practices; Evidence on their interrelations in Mozambican primary education	Hans Luytena, Manuel Bazo.	2018	Países Bajos - Enschede

Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups	Annika Lantz-Andersso, Mona Lundin, Neil Selwyn	2018	Suecia – Gotemburgo
Teacher communities as a context for professional development: A systematic review	Katrien Vangrieken, Chloe Meredith, Tlalit Packer, Eva Kyndt.	2016	Bélgica - Ottignies- Louvain-la-Neuve
When teachers become activists	Tricia Niesz	2018	EE. UU - Kent, Ohio
The Ties That Bind: How Social Capital Is Forged and Forfeited in Teacher Communities	E. N. Bridwell-Mitchell and North Cooc	2016	No tiene referencia
Awakening Presence in Art Teacher	Beth Balliro and Adriana Katzew	2015	EE. UU - Illinois
BLOOMING TEACHERS	Andy Hargreaves	2016	No tiene referencia