

Estudio de caso de métodos mixtos del Programa de la Escuela Primaria del Bachillerato Internacional en cuatro colegios colombianos

Octubre de 2014



INDIANA UNIVERSITY

SCHOOL OF EDUCATION



**CENTER FOR EVALUATION
& EDUCATION POLICY**

Elaborado por

Dra. Jessica Nina Lester
Profesora ayudante de Metodología de la Indagación
Departamento de Orientación y Psicopedagogía
Universidad de Indiana, Facultad de Educación

Dr. Chad R. Lochmiller
Investigador ayudante
Centro de Evaluación y Política Educativa
Universidad de Indiana, Facultad de Educación

Con el apoyo de

Steven Williamson, Máster
Jennifer St. Germain, Máster
Centro de Evaluación y Política Educativa

Resumen ejecutivo

El Bachillerato Internacional (IB) ha ampliado significativamente su presencia en los países de América Latina. Hoy en día, el IB está asociado con más de 400 colegios de toda América Latina, 33 de ellos en Colombia. En 2013, la organización contrató a los Drs. Jessica Lester y Chad Lochmiller, de la Facultad de Educación de la Universidad de Indiana, para que diseñaran y llevaran a cabo un estudio de caso de métodos mixtos en cuatro colegios colombianos. El estudio se centró específicamente en colegios que estaban implementando el Programa de la Escuela Primaria (PEP), el programa más reciente del IB dirigido a alumnos de entre 5 y 10 años de edad.

Tras recibir la aprobación del IB, los investigadores realizaron el estudio entre el 1 de septiembre de 2013 y el 31 de agosto de 2014. La obtención de datos implicó una visita de campo intensiva de dos semanas a los cuatro colegios que se estudiaron. Mientras estaban sobre el terreno, los investigadores entrevistaron a miembros del personal de dirección y maestros de clase, organizaron grupos de discusión con alumnos, observaron la instrucción en clase, obtuvieron documentos a nivel del colegio e hicieron una encuesta entre los alumnos matriculados en el PEP. Este estudio estuvo orientado por las siguientes preguntas de investigación generales:

- *¿Cómo describen el PEP los alumnos, los docentes y el personal de dirección?*
- *¿Qué características o cualidades asocian con el PEP los alumnos, los docentes y el personal de dirección, y en qué medida reflejan estas el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB?*
- *¿Cuáles sugieren los alumnos, los docentes y el personal de dirección que son los puntos fuertes del PEP?*
- *¿Cuáles sugieren los alumnos, los docentes y el personal de dirección que son los desafíos que afrontan en el PEP?*
- *¿Qué recursos describen como esenciales para su labor los docentes y el personal de dirección?*

Además, las siguientes preguntas de investigación orientaron el desarrollo de la encuesta y la interpretación de sus resultados:

- *¿Qué aspectos perciben los alumnos como los mejores del PEP en su colegio?*
- *¿Qué aspectos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB identifican los alumnos como parte de su experiencia educativa?*
- *¿Cómo varían las percepciones de los alumnos con respecto al programa del IB según la edad, el sexo y la ubicación del colegio?*

Constataciones

Las constataciones indican que los alumnos, los docentes y el personal de dirección generalmente perciben el PEP de manera positiva y lo han implementado eficazmente en los

colegios que estudiamos. Sin embargo, gran parte de las investigaciones previas indican que la implementación del programa se ve afectada por diversos factores. En Colombia concluimos que también sucede así. El personal de dirección de todos los colegios que estudiamos señaló la influencia significativa que tiene el contexto socioeducativo colombiano en el funcionamiento de los colegios, así como el importante impacto que tiene la estructura de gobierno de cada colegio en el funcionamiento del PEP. El personal de dirección de cada uno de los colegios también percibe que es difícil encontrar maestros que puedan enseñar en el PEP. Una de las principales críticas del personal de dirección es que muchos programas locales de capacitación docente no logran preparar a los estudiantes para los puestos de enseñanza, con lo cual hay pocas opciones aparte de invertir mucho en el desarrollo profesional de los maestros o contratar maestros a nivel internacional. Los miembros del personal de dirección señalaron que los problemas relativos al nivel de los maestros también conducen al desarrollo de sistemas diferenciados de supervisión docente, que incluyen muchos de los aspectos de la supervisión que se aplican en los colegios estadounidenses.

Los maestros perciben que es difícil hacer la transición hacia el PEP a partir de la enseñanza primaria tradicional y que lograrlo requiere el apoyo constante del colegio. Los docentes de todos los colegios señalaron los desafíos interrelacionados que plantean la implementación del PEP y la educación bilingüe. Los maestros indicaron que entre los recursos que aporta el IB hay escasez de material que ilustre cómo implementar el programa en un entorno totalmente bilingüe. En este mismo sentido, algunos docentes perciben también que faltan recursos para apoyar el desarrollo profesional de los maestros y que hay limitaciones en relación con los recursos de instrucción necesarios para enseñar el PEP de manera eficaz. Los docentes de todos los colegios señalaron que la escasez de recursos de instrucción (p. ej., material de instrucción para las unidades de indagación) influye en el modo en que enfocan la enseñanza del currículo del PEP, así como la planificación e implementación de las actividades de instrucción en el aula.

Por su parte, los alumnos no parecen percibir las limitaciones en materia de recursos que enfrentan sus maestros. En general, perciben su experiencia escolar de forma positiva y reconocen el rol fundamental de sus maestros en el proceso de aprendizaje. Una abrumadora mayoría de alumnos reconoce el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB y considera que los atributos que describe son pertinentes para la vida diaria. Por su parte, los alumnos creen que los recursos de instrucción son importantes para su aprendizaje. En particular, subrayaron la importancia de la tecnología educativa (p. ej., laptops, iPads, etc.) y de la biblioteca del colegio. En general, los resultados de la encuesta confirmaron las constataciones derivadas del análisis de los datos obtenidos mediante los grupos de discusión de alumnos.

Conclusiones

Aunque los datos de este estudio indican que los cuatro colegios están implementando el PEP con buenos resultados, hay tres conclusiones importantes que destacar. En primer lugar, la implementación del programa en Colombia y en otros países latinoamericanos se podría mejorar mediante la preparación de orientaciones y recursos adicionales en relación a la instrucción bilingüe eficaz. Estos recursos deberían ofrecer sugerencias a los maestros para ayudarlos a entender cómo poner en práctica los aspectos y atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB en sus clases bilingües.

En segundo lugar, en el mismo sentido, hallamos que gran parte de las investigaciones disponibles sobre el PEP se han centrado en el currículo, sin tener en cuenta específicamente los tipos de actividades de instrucción que se están utilizando en los colegios y en las aulas. Basándonos en los datos que obtuvimos en este estudio, consideramos que la investigación continuada de las prácticas de instrucción en los colegios del IB puede ser un área especialmente fructífera.

En tercer lugar, observamos que la implementación del PEP varía según los colegios y depende del apoyo de los propietarios (o la fundación) del colegio. Sería conveniente que el IB evaluase el modo en que los mecanismos de gobierno (especialmente cuando el colegio es propiedad de una sola familia) pueden afectar la implementación de sus programas.

Índice

Resumen ejecutivo	i
Constataciones	i
Conclusiones	ii
Introducción	1
Enfoque del estudio y las preguntas de investigación.....	1
Organización de este informe	3
Bibliografía pertinente	4
Descripción general del Bachillerato Internacional y del Programa de la Escuela Primaria.....	4
Investigaciones anteriores sobre el Programa de la Escuela Primaria	8
El PEP en el contexto educativo colombiano	11
Métodos	13
Contexto y participantes de la investigación.....	14
Obtención de datos	15
Entrevistas y grupos de discusión.....	15
Observaciones.....	17
Documentos	18
Elaboración de la encuesta.....	18
Encuestados	20
Análisis de datos	22
Análisis de datos cualitativos	22
Análisis de datos cuantitativos.....	24
Limitaciones.....	25
Constataciones.....	27
Descripción de los colegios.....	27
Descripción del Colegio A.....	28
Descripción del Colegio B	30
Descripción del Colegio C	32
Descripción del Colegio D.....	33
Percepciones del personal de dirección	34
Tema uno: reconocer la influencia del contexto colombiano	35
Tema dos: reconocer la influencia de la estructura de gobierno de los colegios	40
Tema tres: encontrar maestros que puedan enseñar en el PEP	44
Tema cuatro: distribuir la supervisión de los maestros del PEP	47

Las percepciones de los docentes	51
Tema uno: la transición de un modelo de colegio tradicional a la filosofía del PEP	52
Tema dos: necesidad constante de apoyo profesional e inversión en la enseñanza.....	56
Tema tres: los desafíos interrelacionados de la implementación del PEP y la educación bilingüe	60
Tema cuatro: recursos basados en el colegio como aspecto central para la implementación del PEP.....	63
Las percepciones de los alumnos.....	67
Tema uno: el papel principal de los maestros en el proceso de aprendizaje	68
Tema dos: el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB como parte integral de la vida escolar....	72
Tema tres: el carácter central de los recursos del colegio para el aprendizaje	77
Resultados de la encuesta de alumnos	80
Percepciones de los alumnos sobre el colegio.....	81
Percepciones de los alumnos sobre sí mismos como personas que aprenden	82
Percepciones de los alumnos sobre sus maestros	83
Percepciones de los alumnos sobre el entorno del aula.....	85
Percepciones de los alumnos sobre las actividades de instrucción	88
Resumen de las constataciones	93
Conclusiones.....	95
Recomendaciones.....	97
Referencias	101
Apéndice A. Protocolo de entrevista con el personal de dirección de los colegios del IB.....	104
Apéndice B. Protocolo de entrevista con los coordinadores del PEP de los colegios del IB.....	105
Apéndice C. Protocolo de entrevista con maestros de clase.....	106
Apéndice D. Protocolo de grupo de discusión de alumnos.....	107
Apéndice E. Protocolo de observación del colegio	108
Apéndice F. Encuesta de alumnos	110

Cuadros

Cuadro 1. Atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB.....	6
Cuadro 2. Áreas temáticas transdisciplinarias del Programa de la Escuela Primaria.....	8

Tablas

Tabla 1. Datos demográficos de los colegios colombianos de este estudio.....	14
Tabla 2. Participantes en la investigación, por colegio y por grupo de participantes.....	15
Tabla 3. Características de los encuestados	21
Tabla 4. Percepciones de los alumnos sobre sí mismos como personas que aprenden	83
Tabla 5. Percepciones de los alumnos sobre el apoyo de los maestros	84
Tabla 6. Percepciones de los alumnos sobre el apoyo de los maestros, por sexo del alumno.....	85
Tabla 7. Actividades de instrucción en clase	86

Figuras

Figura 1. Porcentaje de alumnos que indicaron que les “gusta el colegio”, por colegio y por sexo del alumno.....	82
Figura 2. Actividades de instrucción en el aula que observaron los investigadores.....	87
Figura 3. Comportamientos de maestros y alumnos observados en las clases	88

Introducción

El Bachillerato Internacional (IB) ha ampliado significativamente su presencia en los países de América Latina. Hoy en día, el IB está asociado con más de 400 colegios de toda América Latina, a los que asisten alumnos entre los 5 y los 18 años de edad. En Colombia, hay en la actualidad 33 colegios afiliados al IB, 10 de los cuales ofrecen el Programa de la Escuela Primaria (PEP).¹ Reconociendo la presencia creciente del IB en Colombia, en agosto de 2013 el Bachillerato Internacional contrató a profesores de la Facultad de Educación y del Centro de Evaluación y Política Educativa de la Universidad de Indiana para que llevaran a cabo un estudio de caso de métodos mixtos en cuatro colegios colombianos. Hasta la fecha, no se han realizado muchas investigaciones sobre las percepciones de los alumnos, los docentes y el personal de dirección que trabaja en los colegios del PEP en Colombia. De hecho, hay escasez de investigaciones sobre la educación en Colombia en general. Por ello, el propósito de este estudio fue explorar esas percepciones, señalando cómo entienden sus experiencias de aprendizaje y su labor diaria quienes trabajan y aprenden en los colegios del PEP en ese país.

Enfoque del estudio y las preguntas de investigación

Los investigadores realizaron el estudio entre septiembre de 2013 y julio de 2014, incluida una visita de campo intensiva de dos semanas a Colombia en febrero de 2014. Durante esa visita el equipo de investigación realizó entrevistas, observó clases e instalaciones escolares, obtuvo documentos e hizo una encuesta en papel a una muestra de conveniencia de alumnos con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años. Los resultados del estudio indican que, en los cuatro colegios estudiados, los alumnos, los docentes y el personal de dirección perciben el PEP

¹ Se obtuvieron estadísticas sobre el número de colegios del IB en América Latina el 8 de septiembre de 2014 en <http://ibo.org/facts/schoolstats/progsbycountry.cfm>. Estas cifras pueden variar a medida que otros colegios vayan afiliándose al IB.

como un programa de instrucción valioso. Este estudio estuvo orientado por las siguientes preguntas de investigación generales:

- ¿Cómo describen el PEP los alumnos, los docentes y el personal de dirección?
- ¿Qué características o cualidades asocian con el PEP los alumnos, los docentes y el personal de dirección, y en qué medida reflejan estas el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB?
- ¿Cuáles sugieren los alumnos, los docentes y el personal de dirección que son los puntos fuertes del PEP?
- ¿Cuáles sugieren los alumnos, los docentes y el personal de dirección que son los desafíos que afrontan en el PEP?
- ¿Qué recursos describen como esenciales para su labor los docentes y el personal de dirección?

Además, las siguientes preguntas de investigación orientaron la elaboración de la encuesta y la interpretación de sus resultados:

- ¿Qué aspectos perciben los alumnos como los mejores del PEP en su colegio?
- ¿Qué aspectos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB identifican los alumnos como parte de su experiencia educativa?
- ¿Cómo varían las percepciones de los alumnos con respecto al programa del IB según la edad, el sexo y la ubicación del colegio?
- ¿Qué factor(es) explica(n) la variación de las percepciones de los alumnos, según se indicaron en la encuesta?

Organización de este informe

El presente informe se divide en cinco secciones amplias. La primera ofrece una introducción al estudio y resume las preguntas de investigación que guiaron la investigación que se presenta. La segunda repasa la investigación empírica disponible sobre el IB y, más concretamente, sobre el PEP. La tercera describe los métodos que se utilizaron para llevar a cabo la investigación. La cuarta presenta las constataciones de este análisis, que comienza con una descripción de las instalaciones de cada uno de los cuatro colegios estudiados. La última sección debate las constataciones y presenta nuestras conclusiones.

Bibliografía pertinente

En este repaso de la bibliografía se tiene en cuenta el material publicado que se refiere específicamente al PEP. En particular, centramos nuestro repaso en publicaciones académicas con revisión entre colegas e incluimos algunos informes publicados por centros de investigación universitarios. También establecimos vínculos entre la bibliografía relativamente modesta sobre el PEP y la bibliografía más consolidada sobre modelos de reforma escolar en general. Para aportar contexto, presentamos primero una breve descripción general del Bachillerato Internacional y del Programa de la Escuela Primaria.

Descripción general del Bachillerato Internacional y del Programa de la Escuela Primaria

El IB se fundó en 1968 y en la actualidad lleva adelante programas en más de 140 países. Tiene como meta “desarrollar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural” (Bachillerato Internacional, 2012). El IB ofrece una experiencia educativa rigurosa a alumnos de 3 a 19 años de edad. Cuenta con cuatro programas: el Programa de la Escuela Primaria, dirigido a alumnos de edades comprendidas entre los 3 y los 12 años; el Programa de los Años Intermedios, para alumnos entre 11 y 16 años; el Programa del Diploma, dirigido a alumnos entre los 16 y los 19 años; y el Certificado de Estudios con Orientación Profesional del IB, también para alumnos entre los 16 y los 19 años.

En este debate, nos centramos específicamente en el Programa de la Escuela Primaria (PEP), que ofrece un marco curricular cuyo objetivo es apoyar el desarrollo del niño como indagador. El PEP, que por naturaleza está basado en la indagación, se estableció en 1997. Según se describe en el material sobre los programas del IB (2012):

El PEP se diseñó para alumnos de entre 3 y 12 años. Se centra en el desarrollo integral del niño y de su capacidad de indagación y descubrimiento, tanto dentro como fuera del aula. Se basa en un marco guiado por seis temas transdisciplinarios de importancia global que se exploran a través de conocimientos y habilidades derivados de seis áreas disciplinarias, así como a través de habilidades transdisciplinarias, con gran énfasis en la indagación (p. 1).

En el relato de la historia del PEP (2013), se describe como un aspecto “persistente” del modelo del currículo del PEP el hecho de que se centre en una relación de sinergia entre: 1) el currículo escrito (“¿Qué queremos que aprendan los alumnos?”), 2) el currículo objetivo (“¿Cómo aprenderán mejor?”) y 3) el currículo aprendido (“¿Cómo sabremos lo que han aprendido?”) (p. 10). Además, se cree que el perfil del alumno del PEP comprende resultados que reflejan una “mentalidad internacional” (p. 27), que se considera que encarnan tanto alumnos como maestros. Bartlett (1997) señaló que esos resultados deberían también ser clave a la hora de dar forma a la cultura de un colegio. En 2006 el perfil del alumno del PEP comenzó a utilizarse en el IB en general, y ahora se denomina “perfil de la comunidad de aprendizaje del IB”. Ese perfil es parte integral de todos los programas del IB y se centra en 10 atributos que contribuyen a “formar personas con mentalidad internacional que, conscientes de la condición que las une como seres humanos y de la responsabilidad que comparten de velar por el planeta, contribuyan a crear un mundo mejor y más pacífico” (IB, 2013, s.l.). Los 10 atributos, según se enumeran en el Cuadro 1.1, son parte integral de la cultura de los colegios del PEP y se notan incluso en las conversaciones entre alumnos y maestros.

Cuadro 1. Atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB

Indagadores: Cultivamos nuestra curiosidad y desarrollamos habilidades de indagación e investigación. Sabemos cómo aprender de manera independiente y con los demás. Aprendemos con entusiasmo y mantenemos toda la vida nuestro amor por el aprendizaje.

Informados e instruidos: Desarrollamos y utilizamos la comprensión conceptual y exploramos el conocimiento en una amplia gama de disciplinas. Nos implicamos con cuestiones e ideas de importancia local y global.

Pensadores: Utilizamos habilidades de pensamiento crítico y creativo para analizar y proceder de manera responsable ante problemas complejos. Actuamos por propia iniciativa al tomar decisiones razonadas y éticas.

Comunicadores: Nos expresamos con confianza y creatividad en diversas lenguas y de muchas maneras. Colaboramos con eficacia y escuchamos atentamente las perspectivas de otros individuos y grupos.

Íntegros: Actuamos con integridad y honradez, poseemos un profundo sentido de la equidad y la justicia y respetamos la dignidad y los derechos de las personas en todas partes. Asumimos la responsabilidad de nuestras acciones y sus consecuencias.

De mentalidad abierta: Apreciamos de manera crítica nuestras propias culturas e historias personales, así como los valores y tradiciones de los demás. Buscamos y tenemos en cuenta distintos puntos de vista y estamos dispuestos a aprender de la experiencia.

Solidarios: Demostramos empatía, sensibilidad y respeto. Nos comprometemos a ayudar a los demás y actuamos con el propósito de influir positivamente en la vida de las personas y el mundo a nuestro alrededor.

Audaces: Abordamos las situaciones desconocidas con reflexión previa y determinación; trabajamos con independencia y en colaboración con otros para explorar ideas nuevas y estrategias innovadoras. Tenemos recursos y resiliencia ante los desafíos y el cambio.

Equilibrados: Entendemos la importancia de equilibrar diversos aspectos de nuestras vidas (intelectual, físico y emocional) para lograr el bienestar propio y el de los demás. Reconocemos nuestra interdependencia con los demás y con el mundo en el que vivimos.

Reflexivos: Consideramos detenidamente lo relativo al mundo y nuestras propias ideas y experiencias. Nos esforzamos por entender nuestros puntos fuertes y nuestras debilidades, como punto de apoyo para nuestro aprendizaje y nuestro desarrollo personal.

Más allá del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB, el marco curricular del PEP tiene por objetivo fomentar un conjunto de actitudes, que incluyen la apreciación, el compromiso, la confianza, la cooperación, la creatividad, la curiosidad, la empatía, el entusiasmo, la independencia, la integridad, el respeto y la tolerancia (IB, 2009). Estas actitudes tienen una función central en el entorno de aprendizaje y el aula del PEP se puede describir como una

“comunidad” y un contexto en los que se fomentan estas actitudes y los atributos mencionados en el Cuadro 1.1.

Más específicamente, el PEP se centra en aspectos del desarrollo académico, social y emocional de los alumnos, con el objetivo clave de que todos los alumnos que cursen el programa “desarrollen su independencia y asuman la responsabilidad por su propio aprendizaje” (IB, 2012, p. 1). Según el IB (2009), uno de los principios fundamentales del programa es que:

...los mejores resultados se obtienen mediante un aprendizaje auténtico, que guarde relación con el mundo que rodea a los alumnos, y transdisciplinario, no restringido por los límites de las áreas disciplinarias tradicionales sino apoyado en ellas y enriquecido por su integración. El PEP es un programa en el cual los alumnos participan de forma adecuada para su desarrollo, y se espera que los colegios lo implementen de manera amplia e inclusiva (p. 1).

Los alumnos que completen el programa deberían “comprender el mundo y aprender a desenvolverse con facilidad dentro de él” (IB, 2009, p. 7). Por último, el programa se propone ayudar a los alumnos “a establecer valores personales que constituirán la base sobre la cual la mentalidad internacional se desarrollará y prosperará” (IB, 2012, p. 1). Por ello, se organiza en torno a seis áreas temáticas curriculares transdisciplinarias, que son: quiénes somos; dónde nos encontramos en el tiempo y el espacio; cómo nos expresamos; cómo funciona el mundo; cómo nos organizamos; y cómo compartimos el planeta (ver Cuadro 1.3 para más información sobre estas áreas temáticas). Los alumnos de 4 o 5 años trabajan en cuatro de las seis áreas temáticas cada año, mientras que los de entre 6 y 13 años trabajan en las seis.

Cuadro 2. Áreas temáticas transdisciplinarias del Programa de la Escuela Primaria

- **Quiénes somos:** una indagación sobre la naturaleza del ser; nuestros principios y valores; la salud personal, física, mental, social y espiritual; las relaciones humanas, incluidas nuestras familias, amigos, comunidades y culturas; nuestros derechos y responsabilidades; lo que significa ser un ser humano.
- **Dónde nos encontramos en el tiempo y el espacio:** una indagación sobre nuestra orientación espacial y temporal; nuestras historias personales; nuestros hogares y viajes; los descubrimientos, exploraciones y migraciones de la humanidad; las relaciones entre los individuos y las civilizaciones y su interrelación, desde perspectivas locales y universales.
- **Cómo nos expresamos:** una indagación sobre los modos en que descubrimos y expresamos nuestra naturaleza y nuestras ideas, sentimientos, cultura, principios y valores; cómo reflexionamos sobre nuestra creatividad, la ampliamos y la disfrutamos; cómo apreciamos el valor estético de las cosas.
- **Cómo funciona el mundo:** una indagación sobre la naturaleza y sus leyes; la interacción entre la naturaleza (el mundo físico y material) y las sociedades humanas; cómo usan los seres humanos su comprensión de los principios científicos; el efecto de los avances científicos y tecnológicos en la sociedad y el medio ambiente.
- **Cómo nos organizamos:** una indagación sobre la interrelación de los sistemas creados por los seres humanos; la estructura y la función de las organizaciones; la toma de decisiones en las sociedades; las actividades económicas y su repercusión en los seres humanos y el medio ambiente.
- **Cómo compartimos el planeta:** una indagación sobre nuestros derechos y responsabilidades al esforzarnos por compartir recursos finitos con otras personas y otros seres vivos; las comunidades y las relaciones entre ellas y dentro de ellas; la igualdad de oportunidades; la paz y la resolución de conflictos.

En un sentido amplio, las investigaciones indican que el PEP “se basa en un punto de vista constructivista del aprendizaje y parte de los conceptos, que constituyen uno de los cinco elementos esenciales que subyacen al marco curricular” (Eaude, 2013, p. 11). Esto requiere que los maestros de clase adopten prácticas constructivistas de enseñanza, que establecen la necesidad de dar a los alumnos oportunidades de instrucción para que evalúen sus conocimientos y lleguen a sus propias conclusiones (Scheurman, 1998). Tal como lo describe el IB, ese enfoque requiere que el maestro de clase “participe y supervise cuidadosamente la exploración e indagación constante” de los alumnos en las aulas del PEP (IBO, 2009, p. 4).

Investigaciones anteriores sobre el Programa de la Escuela Primaria

Nuestro repaso de la investigación empírica disponible halló relativamente pocos estudios que se hayan centrado específicamente en el PEP. Además, la mayoría de las investigaciones

disponibles provienen de fuentes que no han sido objeto de una revisión rigurosa entre colegas. Entre ellas, hay muchas disertaciones y tesis que se han escrito sobre el programa, documentos de investigación interna elaborados por el IB y material de marketing que subraya distintos aspectos del programa. Mills (2013) señaló que “hay muy pocos estudios sobre el PEP” (p. 9). Dado que el programa se ofrece desde 1997, nos parece sorprendente la falta de investigación con revisión de base empírica que a la vez ponga de relieve la necesidad de más investigaciones con base empírica.

En uno de los pocos estudios que tratan específicamente la implementación del PEP, investigadores del Centro de Política y Evaluación Educativas de la Universidad de Georgia recabaron datos en tres colegios primarios de Georgia para establecer cómo se implementaba el programa (Hall, Elder, Thompson y Pollack, 2009). El estudio estableció que había seis estrategias esenciales para una implementación eficaz del PEP: la inmersión de todo el colegio, una planificación colaborativa, una formación continua, la disponibilidad de recursos, estrategias de participación de la comunidad y el apoyo de la dirección del colegio (Hall *et al.*, 2009). Estas estrategias son similares a las que se necesitan para una implementación eficaz de cualquier reforma educativa. De hecho, las investigaciones anteriores, centradas en modelos de todo el colegio o de reformas escolares integrales que se implementaron en Estados Unidos, señalan que estos apoyos son cruciales para la implementación eficaz de ambos modelos (McChesney, 1998; RAND, 1998).

En este sentido, un estudio que examinó el impacto del PEP y del PAI en las aulas de Texas (Alford, Rollins, Stillisano y Waxman, 2013; Stillisano, Waxman, Hostrup y Rollins, 2011) no halló diferencias significativas entre los colegios del IB y los colegios fuera del IB con los que se comparaban en Matemáticas y en rendimiento en lectura. Sin embargo, las

observaciones estructuradas del aula subrayaron que en las aulas del IB se aplican prácticas positivas en relación con la instrucción y con los alumnos, en comparación con las aulas fuera del IB. Las constataciones de estudios de caso individuales de los colegios subrayaron que la implementación del PEP y el PAI conduce a una mayor colaboración entre los maestros, aumenta el uso de evaluaciones auténticas y mejora la motivación, las habilidades de pensamiento crítico y la conciencia cultural de los alumnos. Las constataciones también señalaron ciertos desafíos, incluida la dificultad de contratar y retener al personal y de mantener el equilibrio entre las expectativas del programa del IB y los requisitos del distrito.

Otro estudio, centrado en la implementación del PEP en un colegio de bajos ingresos de Estados Unidos, reveló que, además del apoyo de la dirección del distrito y el colegio, la implementación eficaz del programa depende también del apoyo que se brinda a los maestros de clase (Mills, 2013). Esto refleja las constataciones de otro estudio de investigación, que determinó que la participación en actividades de desarrollo profesional en el propio colegio es clave para garantizar la implementación eficaz del PEP (Burton, 2012).

Las investigaciones centradas en las perspectivas del equipo directivo y los docentes en relación con el programa son cada vez más numerosas e indican que las perspectivas son generalmente favorables. El personal de dirección presta apoyo al modelo del programa, pero reconoce que la adopción eficaz del PEP, como la de otros programas del IB, requiere tanto inversiones sostenidas como el compromiso de los maestros. Los docentes que trabajan en los programas del IB tienen una opinión favorable del programa y tienden a creer que los hace mejorar su labor docente gracias al uso de estrategias basadas en la indagación (Culross y Tarver, 2011; Goodman, 2013).

El PEP en el contexto educativo colombiano

No sorprende que hasta ahora haya habido muy poca investigación centrada en el PEP en el contexto educativo colombiano. Nuestro repaso de la bibliografía identificó un solo estudio concretamente sobre el PEP (Cowie de Arroyo, 2011). Este estudio de investigación en acción se centró en la transición que hacen los alumnos al pasar del PEP al PAI. Es especialmente importante explorar este tema, ya que los investigadores han notado “problemas de transición” en todos los programas del IB (p. ej., Hallinger y Walker, 2011). Cowie de Arroyo sugirió que los colegios del IB pueden apoyar a los alumnos en su transición entre el PEP y el PAI adoptando un enfoque holístico. Un enfoque de ese tipo se caracteriza por tener en cuenta los aspectos académicos, sociales y de procedimiento de la transición programática.

Más en general, en Colombia ha habido relativamente pocas investigaciones empíricas sobre educación. Dado que las investigaciones previas subrayan que el contexto incide en la implementación del PEP (Kauffman, 2005), resulta crucial examinar cómo se percibe el programa de maneras contextualizadas. Para eso, el presente estudio se propuso examinar explícitamente el PEP en el contexto de Colombia, contribuyendo así a la bibliografía sobre el programa en particular y sobre la educación en Colombia en general. Concretamente, Colombia, cuya población es de aproximadamente 47 millones de habitantes, ha padecido conflictos políticos continuados y las diferencias de clase han afectado el acceso a la educación. La educación en el país incluye tanto colegios públicos o estatales como privados, y el Artículo 41 de la Constitución estipula que el Estado es responsable de la educación y “la suprema inspección y vigilancia de las instituciones de enseñanza, tanto públicas como privadas” (según cita Renner, 1968, p. 55). Históricamente, en Colombia la educación se ha vinculado a la Iglesia Católica (Renner, 1968) y, como en otros países y de manera inextricable, a la posición social. El

primer colegio colombiano del IB se autorizó en 1977, y todos los colegios colombianos del IB se consideran “colegios privados”. En la actualidad hay 33 instituciones educativas que ofrecen uno o varios programas del IB. Hay diez colegios que ofrecen el PEP, nueve que ofrecen el PAI y 31 que ofrecen el Programa del Diploma.

Métodos

Llevamos a cabo un estudio de caso de métodos mixtos que debía realizarse en varios lugares (Green, Caracelli y Graham, 1989), con un estudio de caso como nuestro diseño de investigación principal. La mejor forma de describir un estudio de caso es como “una indagación empírica sobre un fenómeno contemporáneo (p. ej., un “caso”), situado en su contexto en el mundo real” (Yin, 2009, p. 18). La metodología de estudios de casos es especialmente útil cuando los investigadores se centran en la consideración detallada de uno o más casos dentro de un sistema cerrado, lo cual fue el caso en nuestro trabajo (Yin, 2012). En este estudio, posicionamos los cuatro colegios como casos o sistemas cerrados, en los que nos interesaba especialmente explorar las partes individuales de los casos y las relaciones entre ellos. Esta metodología fue especialmente útil dado que estudiamos cuatro colegios del PEP situados en Colombia (ver descripciones más adelante) y queríamos explorar las diferencias contextuales del programa en los colegios, así como las percepciones de los alumnos, los docentes y los miembros del personal de dirección que estudian y trabajan en los cuatro lugares. Además, este diseño de caso en varios lugares nos permitió llevar a cabo un análisis transversal dentro del caso.

También enmarcamos el estudio en un diseño de investigación de métodos mixtos integrados, ya que se agregó un aspecto cuantitativo (encuestas a los alumnos) al estudio de caso de diseño cualitativo para mejorar el diseño general. El diseño de un estudio de caso de métodos mixtos en varios lugares nos permitió validar aún más las constataciones de nuestras investigaciones cualitativas, generar una comprensión más completa de las percepciones individuales (especialmente las de los alumnos) y utilizar una muestra ampliada de alumnos (Bryman, 2006). Además, este diseño de investigación nos permitió cubrir la necesidad del IB de

contar con datos específicos basados en casos sobre el PEP en cada uno de los colegios, así como con datos comparativos obtenidos de los participantes en todos los colegios.

Contexto y participantes de la investigación

Este estudio se llevó a cabo en cuatro colegios del PEP ubicados en ciudades importantes de Colombia. Los cuatro son colegios privados donde el PEP es un programa bien establecido. Consúltese la sección de constataciones para ver los datos individuales de cada colegio. La tabla 1 ofrece los datos demográficos básicos de cada colegio.

Tabla 1. Datos demográficos de los colegios colombianos de este estudio

	Colegio A	Colegio B	Colegio C	Colegio D
Total de alumnos matriculados	514	1.851	1.800	671
Número de alumnos matriculados en el PEP	309	942	1.107	367
Número de maestros de clase del PEP	34	44	73 ^a	88 ^a
Porcentaje de alumnos que son colombianos	95%	91%	90%	86%
Porcentaje de alumnos que no son colombianos	5%	9%	10%	14%

Nota: ^a No se aportaron datos sobre maestros del PEP; en su lugar se presentan los datos para todo el colegio.

En el conjunto de los cuatro colegios, participaron en entrevistas o grupos de discusión cuatro miembros del personal de dirección, cuatro coordinadores del PEP, dos coordinadores/directores de jardín de infancia, 19 maestros y 28 alumnos del PEP. La Tabla 2 ofrece una lista de participantes basada en su función y el colegio de que se trata. Reconocemos que en cada colegio participó un número relativamente pequeño de individuos y solo presentamos los datos más pertinentes de los maestros, coordinadores del PEP, miembros del personal de dirección y alumnos participantes.

Tabla 2. Participantes en la investigación, por colegio y por grupo de participantes

	Directores y coordinadores del PEP	Maestros del PEP	Alumnos del PEP	Encuestas con alumnos del PEP
Colegio A	3	4 <i>(5-10 años de exp.)</i>	6 <i>(Cuarto año)</i>	60
Colegio B	4	6 <i>(2-20 años de exp.)</i>	8 <i>(10-11 años de edad)</i>	123
Colegio C	1	5 <i>(1-8 años de exp.)</i>	9 <i>(10-11 años de edad)</i>	62
Colegio D	2	4 <i>(2-22 años de exp.)</i>	5 <i>(10-12 años de edad)</i>	64
Total del estudio	10	19	28	309

Obtención de datos

Durante una visita de dos semanas a Colombia, obtuvimos los siguientes datos cualitativos: 1) entrevistas individuales con 14 maestros del PEP; 2) un grupo de discusión con cinco maestros del PEP en el Colegio B; 3) entrevistas con los cuatro coordinadores del PEP en cada uno de los colegios; 4) entrevistas con dos coordinadores/directores de jardín de infancia en dos de los colegios (Colegio A y Colegio B); 5) cuatro entrevistas con personal de dirección y/o directores de colegio en tres de los cuatro colegios; 6) cuatro grupos de discusión con 28 alumnos de edades entre los 10 y los 11 años, en los cuatro colegios; 7) 28 observaciones de aulas del PEP en los cuatro colegios; 8) documentos pertinentes a la enseñanza, los aspectos administrativos y el aprendizaje de los alumnos. No se recabó ningún dato hasta que se obtuvo la aprobación de la Junta de Revisión Institucional.

Entrevistas y grupos de discusión

En todas las entrevistas y grupos de discusión estuvo presente una intérprete de español, y solo tres de los entrevistados solicitaron que ella les tradujera las preguntas al español y sus respuestas al inglés. Para hacer las entrevistas con los maestros y el personal de dirección y los

grupos de discusión con los alumnos, utilizamos protocolos semiestructurados (ver Apéndice C y Apéndice A).

Organizamos un grupo de discusión de 30 minutos con alumnos participantes en cada uno de los colegios. En total, 28 alumnos de entre 10 y 12 años participaron en los grupos de discusión en todos los colegios. Es importante señalar que, aunque todos los alumnos que participaron en el grupo de discusión señalaron que el español era su primera lengua, solicitaron explícitamente que el grupo de discusión se hiciera en inglés.

Las entrevistas con los maestros del PEP tuvieron una duración de entre 16 y 33 minutos, con un promedio de 28 minutos. La mayoría de los maestros participó en entrevistas individuales, salvo los cinco del Colegio B que solicitaron que se organizara un grupo de discusión por problemas de horario. Ese grupo de discusión duró 30 minutos, y se utilizó el protocolo de entrevista para maestros (ver Apéndice C).

Todos los coordinadores del PEP participaron en múltiples entrevistas, entre dos y cinco entrevistas por coordinador. Las entrevistas con los coordinadores del PEP tuvieron una duración de entre 41 y 93 minutos, con un promedio de 63 minutos. Cada coordinador del PEP participó en una entrevista formal, durante la cual le hicimos las preguntas que figuran en el protocolo (ver Apéndice B). Cada coordinador participó también en una serie de entrevistas al andar, en las cuales “caminaba y hablaba”. Las entrevistas al andar son especialmente útiles cuando los investigadores tratan de apreciar las prácticas cotidianas de los participantes en contexto (Clark y Emmel, 2009). Clark y Emmel (2010) señalaron que este método en particular da a “los participantes un mayor grado de control sobre el proceso de investigación al decidir dónde llevar la investigación”, y que el ambiente en sí “puede utilizarse como proceso de estimulación para fomentar un mayor debate o alentar más preguntas que es posible que no se produzcan en

[entrevistas en] una sala” (p. 2). Es así que mientras los coordinadores nos enseñaban las instalaciones escolares, los seguimos y les permitimos que eligieran los espacios y lugares significativos para su trabajo. Por ejemplo, en el Colegio C, la coordinadora del PEP quiso mostrarnos el “departamento de necesidades especiales” y señaló:

Bueno, déjenme mostrarles. Este es nuestro departamento de necesidades especiales. Lo que hacemos aquí es ayudar a los alumnos que tienen cualquier necesidad especial. Los maestros los sacan del aula o entran en la clase y los ayudan. Así que ofrecemos ayuda en Matemáticas, Español e Inglés... Estamos muy orgullosos... Nos gusta llamarlo apoyo al aprendizaje, más que educación especial.

Hicimos preguntas sobre cómo identifican a los alumnos que necesitan educación especial y cómo se financia el programa. Así, las entrevistas al andar aportaron información esencial sobre el funcionamiento cotidiano del colegio que no se podía obtener a través de los protocolos semiestructurados.

También entrevistamos a cuatro miembros del personal de dirección en tres de los lugares de investigación, utilizando un protocolo semiestructurado (ver Apéndice A). Las entrevistas tuvieron una duración de entre 37 y 80 minutos, con un promedio de 64 minutos. En el Colegio A, entrevistamos a la directora del colegio. En el Colegio B, entrevistamos al director del colegio y al director del PEP. La directora del Colegio C no estaba disponible durante nuestra visita. Por último, en el Colegio D, entrevistamos a la directora/propietaria del colegio.

Observaciones

En total, pasamos dos jornadas escolares completas en cada uno de los colegios. Solíamos empezar la jornada a las 8 de la mañana como muy tarde y la terminábamos entre las 2.30 y las 4.30 de la tarde. En ese tiempo, observamos la instrucción en el aula y las actividades cotidianas del colegio. En el Colegio A, observamos cuatro aulas. En el Colegio B, observamos nueve aulas e hicimos también una observación de una miniexposición. En el Colegio C,

observamos siete aulas. En el Colegio D, observamos siete aulas. En cada uno de los colegios también observamos las áreas de juego para los alumnos, los comedores y las oficinas centrales de administración. En esas observaciones, tomamos apuntes de campo exhaustivos, estructuramos los apuntes en relación con el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB y las preguntas de investigación y también utilizamos un protocolo estructurado para cada una de las observaciones de aula (ver Apéndice E).

También tomamos notas de observaciones pertinentes a las muchas interacciones espontáneas cara a cara que tuvimos con los participantes. Esos apuntes contenían lo que Merriam (1998) denominó comentarios del observador, que incluyen “las sensaciones, reacciones, intuiciones, interpretaciones iniciales e hipótesis de trabajo del investigador” (p. 106). Al entrar en el lugar de la investigación y establecer relaciones con las personas clave para acceder al colegio y con los participantes, nos posicionamos como observadores, y al mismo tiempo establecimos un vínculo con los participantes a medida que se realizaba la investigación.

Documentos

También se obtuvieron en cada uno de los colegios documentos pertinentes a nivel de la institución, incluidos los protocolos utilizados para observar la instrucción en el aula, la distribución horaria de las clases y los programas curriculares. Además, obtuvimos numerosas fotos del trabajo de los alumnos y pruebas de cómo se integra el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB en el diseño del colegio (p. ej., exhibición de varios atributos en el pasillo).

Elaboración de la encuesta

De conformidad con un diseño de métodos mixtos integrados (Creswell y Plano Clark, 2011), elaboramos una encuesta para ampliar nuestras actividades de investigación cualitativa. La encuesta se diseñó para conocer las perspectivas de los alumnos en relación con su

participación en el PEP y lo que piensan con respecto al programa en cada uno de los colegios (consultar el Apéndice F sobre la encuesta). Se utilizó una encuesta en todos los colegios a fin de evaluar las diferencias en las perspectivas de los alumnos matriculados en el PEP en relación con el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB (ver las preguntas de investigación específicas que se mencionaron antes).

En la elaboración de la encuesta colaboramos con el responsable de Investigación Global del IB para obtener modelos de encuesta pertinentes. El IB nos proporcionó dos modelos, que se integraron en la encuesta que diseñamos. Siguiendo a Dillman, Smyth y Christian (2014), preparamos una encuesta en papel que minimizaba el cansancio de los participantes y aumentaba la precisión de las respuestas. Esto fue especialmente importante dado que la encuesta se iba a realizar con niños de entre 9 y 12 años de edad. Se hizo una prueba piloto con un grupo de alumnos de un colegio colombiano no afiliado al IB. El propósito de la prueba fue determinar si la encuesta estaba bien traducida (todos los participantes tuvieron a su disposición encuestas en inglés y en español) y si las preguntas estaban planteadas de modo accesible. Tras la prueba piloto, modificamos levemente la encuesta para lograr que las preguntas fueran más claras y corregir pequeños problemas de traducción.

La encuesta definitiva (ver Apéndice F) constó de 10 preguntas. La finalidad de las tres primeras preguntas fue obtener información descriptiva sobre los alumnos (p. ej., sexo, edad y lengua que hablaban en casa). La pregunta 4 permitió obtener información acerca de las percepciones del alumno sobre sí mismo como alumno. Los ítems de la encuesta se extrajeron de la bibliografía disponible relativa al desarrollo de los alumnos y sus percepciones del aprendizaje. La pregunta 5 consultó a los alumnos sobre sus maestros, y en particular sobre qué estrategias pedagógicas o de instrucción solían emplearse en las aulas del PEP en sus colegios.

La pregunta 6 los consultó sobre sus actividades de aprendizaje preferidas. Las preguntas 7 a 9 les pidieron que explicaran en qué medida sentían que les estaba yendo bien en Matemáticas, Inglés y Ciencias Naturales. La pregunta 10 los consultó sobre la frecuencia con que participaban en actividades de aprendizaje específicas (p. ej., ver cómo los maestros hacían experimentos, hacer preguntas sobre libros que habían leído, escribir sobre acontecimientos históricos, etc.). Todas las preguntas de la encuesta se relacionaron con la frecuencia de las actividades de clase y se basaron en una escala de Likert de tres puntos que iba de “nunca” a “siempre”. Dadas las edades y el nivel de conocimiento del inglés de los encuestados, optamos por una escala simplificada.

Encuestados

La muestra de la encuesta se obtuvo de la población de alumnos matriculados en cada uno de los colegios. Incluyó a alumnos entre los 9 y los 12 años de edad, dado que estos eran los que probablemente aportarían información coherente y valiosa mediante un formato de encuesta. De las 309 respuestas que recibimos, 60 (19,4%) correspondieron a alumnos del Colegio A, 123 (39,8%) a alumnos del Colegio B, 62 (20,1%) a alumnos del Colegio C y 64 (20,7%) a alumnos del Colegio D. El número de respuestas que recibimos del Colegio B fue más del doble del número que recibimos de los otros colegios, lo cual refleja el hecho de que en este el PEP tiene casi el doble de alumnos que en las otras instituciones. La encuesta obtuvo respuestas de 133 niños (43,0%) y 176 niñas (57,0%). Menos de un cuarto de los alumnos (21,0%) tenían 10 años, alrededor de un cuarto (23,3%) tenían 12 años y más de la mitad (54,4%) tenían 11 años. La encuesta incluyó también cuatro respuestas de alumnos de 9 años. Un ochenta y nueve por ciento (89,6%) de los encuestados indicaron que en su casa se hablaba inglés “casi siempre” o “a veces”. Menos del 10% (6,8%) indicaron que en su casa “nunca” se hablaba inglés. Reflejando la

naturaleza bilingüe de la muestra de la encuesta, menos del 5,0% de los alumnos que respondieron señalaron que en su casa “siempre” se hablaba inglés.

Tabla 3. Características de los encuestados

	Todos los alumnos		Colegio A		Colegio B		Colegio C		Colegio D	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Total de alumnos	309	-	60	-	123	-	62	-	64	-
Sexo										
Niño	133	43,0%	25	41,7%	54	43,9%	17	27,4%	37	57,8%
Niña	176	57,0%	35	58,3%	69	56,1%	45	72,6%	27	42,2%
Año de nacimiento										
2002 (12 años)	72	23,3%	4	6,7%	23	18,7%	19	30,6%	26	40,6%
2003 (11 años)	168	54,4%	30	50,0%	62	50,4%	43	69,4%	33	51,6%
2004 (10 años)	65	21,0%	26	43,3%	38	30,9%	0	0,0%	1	1,6%
2005 (9 años)	4	1,3%	-	-	-	-	0	0,0%	4	6,3%
En casa se habla inglés										
Siempre	11	3,6%	4	6,7%	2	1,6%	2	3,2%	3	4,7%
Casi siempre	93	30,1%	24	40,0%	32	26,0%	16	25,8%	21	32,8%
A veces	184	59,5%	29	48,3%	73	59,3%	42	67,7%	40	62,5%
Nunca	21	6,8%	3	5,0%	16	13,0%	2	3,2%	0	0,0%

Análisis de datos

Realizamos un análisis cualitativo (de los datos de entrevistas, grupos de discusión y documentos) y un análisis cuantitativo (de los datos de la encuesta), que se utilizaron como base uno del otro. A continuación describimos detalladamente cada uno de los enfoques analíticos.

Análisis de datos cualitativos

Llevamos a cabo un análisis temático (Saldaña, 2009) del conjunto de datos cualitativos, realizando 11 fases amplias de análisis de datos: 1) audición u observación detenida de las entrevistas y grupos de discusión grabados, los documentos y los apuntes de observación; 2) transcripción y comprobación de las entrevistas y grupos de discusión transcritos, y revisión de las tres entrevistas que se hicieron en español para garantizar que estuvieran bien traducidas; 3) lectura reiterada de las transcripciones de las entrevistas y de los apuntes de observación, con las preguntas de investigación como referencia; 4) selección e identificación de patrones clave en los datos; 5) organización de los patrones mediante el desarrollo de un esquema de codificación, utilizando códigos *in vivo* y códigos construidos sociológicamente; 6) codificación en todo el conjunto de datos; 7) establecimiento de temas para cada colegio; 8) elaboración de informes descriptivos sobre casos de colegios individuales; 9) realización de un análisis comparativo de los temas en todos los colegios; 10) puesta en común de las interpretaciones iniciales con algunos de los participantes, con el propósito de que los encuestados validaran el proceso; 11) preparación de una descripción final de las constataciones.

En todos los procesos de nuestro análisis cualitativo, utilizamos ATLAS.ti 7 (Muhr, 2004), un paquete de software que se usa habitualmente como apoyo para el análisis de datos cualitativos. Aprovechando las funciones disponibles en ATLAS.ti 7, comentamos sistemáticamente los datos, elaboramos notas teóricas y analíticas detalladas al trabajar con todo

el conjunto de datos y utilizamos las funciones de codificación y las familias de codificación para pasar a niveles de análisis más abstractos.

A lo largo de todo el proceso de análisis, también tomamos varias medidas para comprobar la autenticidad y la fiabilidad de nuestras constataciones cualitativas. Primero, procuramos obtener las perspectivas de los participantes, para lo cual los invitamos a responder a nuestras descripciones iniciales de las constataciones en un proceso de validación. Segundo, nos propusimos triangular nuestras constataciones, utilizando las múltiples fuentes de datos para confirmar los temas que iban surgiendo. Específicamente, realizamos una triangulación de investigadores y una triangulación de datos (Denzin, 1979), ya que nuestras perspectivas convergían en torno a ciertos patrones (triangulación de investigadores) y las múltiples fuentes de datos permitieron una convergencia de la comprensión en el tiempo y el espacio (triangulación de datos). Tercero, también tomamos en cuenta el pedido de que hiciéramos público el proceso de análisis de datos cualitativos (Anfara, Brown y Mangione, 2002) y, por lo tanto, elaboramos un mapa de codificación que subrayaba la forma en que pasábamos de uno a otro entre los distintos niveles del proceso de codificación, pasando de microcódigos a temas más abstractos. Por último, a través de notas individuales y colectivas, tratamos de generar registros que permitieran la auditoría de nuestro proceso de toma de decisiones (Creswell y Miller, 2000). Para terminar, preservamos nuestro conjunto de datos en ATLAS.ti 7 de tal manera que, llegado el caso, pudiera ponerse a disposición de personas ajenas al estudio para que comprobaran que “los datos existen [...] y que las interpretaciones se han hecho de formas coherentes con los datos disponibles” (Guba, 1981, p. 88).

Análisis de datos cuantitativos

Realizamos los análisis de datos cuantitativos utilizando estadísticas descriptivas e inferenciales. Comenzamos nuestro análisis cuantitativo ingresando todas las respuestas a la encuesta en un archivo de datos SPSS. Cada encuesta se etiquetó con códigos únicos formados por un número único y dos letras para identificar de qué colegio y de qué encuesta partían las respuestas. Luego, llevamos a cabo estadísticas descriptivas sencillas para cada ítem de la encuesta con el fin de identificar valores faltantes o fuera del rango establecido. Los valores fuera del rango establecido se corrigieron ingresando el valor correcto determinado mediante referencia a la encuesta original en papel. Los valores faltantes se manejaron por pares (p. ej., los valores faltantes se eliminaban solo de los análisis en los que el valor faltante era pertinente), lo cual ocasionó ligeras diferencias en el número de respuestas entre unos ítems de la encuesta y otros.

Una vez que establecimos si el conjunto de datos estaba completo y si los valores estaban dentro del rango previsto, calculamos frecuencias y porcentajes para cada ítem de la encuesta a fin de identificar patrones generales en las respuestas de la encuesta. Luego calculamos tabulaciones cruzadas para comparar las respuestas de la encuesta por colegio, sexo, edad y uso del inglés en el hogar. Resumimos los resultados en tablas. Por último, generamos pruebas *t* y pruebas ANOVA de un factor para establecer si había diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas a los ítems de la encuesta. Las respuestas con un nivel alfa de menos de 0,05 se consideraron estadísticamente significativas. Aunque realizamos muchas pruebas ANOVA, no utilizamos un ajuste de Bonferroni porque nuestros análisis no estaban comprobando hipótesis sino que se utilizaban simplemente para destacar diferencias estadísticamente significativas.

Limitaciones

Aunque el estudio nos proporcionó un acceso importante a los colegios e incluyó numerosos puntos de obtención de datos, nos encontramos con algunas limitaciones significativas. Primero, aunque cada una de nuestras visitas de campo nos dio amplias oportunidades de observar el PEP en cada uno de los colegios, reconocemos que dos días no fueron suficientes para entender al detalle cómo se estaban implementando los programas. En el mejor de los casos, estas visitas de dos días nos dieron un “pantallazo” que nos permitió describir los programas tal como los observamos los días de nuestra visita. Tratamos de compensar estas limitaciones con la colaboración de una asistente de investigación residente en Colombia que nos ayudó a obtener acceso a las instalaciones de investigación y nos apoyó con la traducción. Esta asistente de investigación también nos ayudó antes de nuestra visita de campo y durante la misma. Nos ayudó a preparar un exhaustivo cronograma de dos días para cada uno de los colegios que visitamos. También trabajó con el personal de los colegios para obtener los permisos correspondientes de los padres y maestros antes de nuestra llegada. Esta ayuda nos permitió maximizar nuestra estancia en cada uno de los colegios.

Segundo, cada uno de los colegios funciona de manera independiente y ninguno tiene un sistema de datos estandarizado. Por ello, pese a nuestras solicitudes, no pudimos obtener información cuantitativa estandarizada sobre los colegios, los alumnos y los maestros. Los colegios nos dieron información procedente de las fuentes que tenían a su disposición. Además, solicitamos datos detallados sobre los alumnos matriculados en el PEP (p. ej., su edad, raza/aspectos étnicos, sexo, situación de los padres, etc.). No pudimos obtener datos a nivel de los alumnos vinculados a los participantes del estudio. De manera similar, los colegios no pudieron aportar datos detallados sobre su personal, pero sí aportaron la información que suelen

proporcionar como parte de su autoevaluación del IB. Si estos tipos de datos estandarizados hubieran estado disponibles en todos los colegios, el equipo de investigación habría podido evaluar en qué medida las características de alumnos y maestros explican las diferencias en los resultados de los logros de los alumnos en todos los programas que estudiamos. Dada la dificultad de obtener información estandarizada de los colegios, elaboramos una encuesta que permitió obtener algunos datos descriptivos básicos sobre los alumnos de los colegios que estudiamos. Se preguntó específicamente a los alumnos su edad, su sexo y si el inglés era la lengua principal que se hablaba en su casa. Aunque esta información resultó útil, hay que señalar que incluso estos datos no dan una imagen completa de los alumnos matriculados en el PEP, ya que la encuesta no se les realizó a todos los alumnos sino solo a una muestra de conveniencia. Se empleó un doble criterio. Primero, los alumnos debían estar matriculados en el PEP del colegio y segundo, debían tener edades comprendidas entre los 9 y los 12 años. El coordinador del PEP de cada colegio trabajó con el equipo de investigación para invitar a los alumnos a que participaran. La mayoría de los alumnos participó durante el almuerzo o entre períodos de instrucción, para no perturbar el aprendizaje.

Constataciones

Esta sección comienza con cuatro descripciones que caracterizan los rasgos generales de los colegios que estudiamos. Nos centramos específicamente en las diferencias entre las estructuras de gobierno, el programa de instrucción y el tipo de alumnos presentes. Luego, repasamos las constataciones de cada uno de los grupos participantes con los que interactuamos. Empezamos señalando las perspectivas del personal de dirección, que incluye a los directores de los colegios, los directores de la sección de la escuela primaria y los coordinadores del PEP. Luego debatimos las perspectivas de los maestros de clase. Concluimos con el tratamiento de las perspectivas de los alumnos. Empezamos señalando los resultados de nuestro análisis cualitativo y luego debatimos los resultados que obtuvimos a través de la encuesta.

En esta sección, utilizamos seudónimos para proteger la identidad de los participantes y los colegios. Dado que en Colombia hay un número relativamente pequeño de colegios que ofrecen el PEP, en cada uno de ellos los participantes expresaron bastante preocupación por la posibilidad de que se los identificara. Para cumplir con su solicitud y con el reglamento de la Junta de Revisión Institucional de la Universidad de Indiana, identificamos los colegios por letra y nos referimos más en general a funciones (p. ej., personal de dirección, maestros y alumnos) en lugar de identificar a los individuos de manera más específica.

Descripción de los colegios

Antes de presentar las constataciones relativas a los colegios, empezamos hablando de ellos en general. Estas descripciones contextualizan a los colegios que estudiamos. En cada descripción señalamos las características del colegio, en particular: la estructura de la propiedad del mismo, sus características fundamentales, el tipo de alumnos que tiene y las principales características del PEP. Es importante destacar que el nivel de detalle que aportaron los colegios

fue variable y a menudo dependió del nivel de acceso que se dio al personal de dirección del colegio, y especialmente al director. Por lo tanto, las descripciones que se presentan a continuación no tienen un nivel de detalle homogéneo.

Descripción del Colegio A

El Colegio A es de propiedad privada, pertenece a una única familia y lo dirigen la directora y el propietario. Se fundó como colegio del IB, así que la directora señaló que no tuvo dificultades significativas al adoptar el PEP porque siempre ha sido un colegio del IB. El colegio comenzó con el Programa del Diploma y luego sumó el PEP; ahora tiene también el PAI. Empezó con aproximadamente 50-60 alumnos y ha crecido constantemente desde entonces. La directora señaló que el colegio espera ampliar el acceso de padres/familias de niños de la zona a la educación del IB. En el momento en que se hizo este estudio, el colegio se nutría principalmente de profesionales y familias colombianas. Se indicó que la matrícula de 2013-2014 era de aproximadamente 750 dólares mensuales por alumno matriculado en el PEP. Los alumnos recibían un descuento cuando uno de sus padres trabajaba en el colegio, lo cual rebajaba la matrícula a aproximadamente 325 dólares mensuales por alumno.

El programa de instrucción es bilingüe (inglés/español). La directora señaló que las tres características del colegio son: (1) instrucción bilingüe en inglés y español; (2) filosofía educativa laica; y (3) diseñado para servir a colombianos de la zona. También explicó que se informa a los padres de que el programa académico no incluye una enseñanza católica/cristiana. El colegio permite que tenga lugar cierta educación religiosa (p. ej., la primera comunión), como es costumbre en los colegios colombianos, pero estas actividades las coordinan algunos padres/familias y no involucran al personal de la institución. El colegio ofrece Arte, Música, Educación Física, asignaturas optativas y otras actividades. Sin embargo, no ofrece un programa

sólido de actividades optativas después del horario escolar sino algunas actividades después del horario escolar ciertos días. La mayoría de los maestros y la directora asignaron a la bibliotecaria una posición central en el colegio.

La directora había estado en la institución desde que abrió, hace 11 años. Anteriormente había sido responsable del Programa del Diploma en otro colegio del IB. El colegio abrió con la intención de atender a familias residentes en una importante ciudad de Colombia. La responsable del PEP es la coordinadora del programa, que responde ante la directora del colegio. La coordinadora del PEP fue contratada por la directora y lleva aproximadamente ocho años en el colegio. Se describió al personal como “educadores de la zona y colombianos”. Dado el coste de contratar docentes en el ámbito internacional, la directora del colegio señaló que prefería contratar a “maestros locales” y apuntó que los docentes de la zona tienden a quedarse en el colegio y que es importante que la institución dé empleo a colombianos de la zona.

La coordinadora del PEP supervisa a todos los maestros del programa. Observa a los maestros nuevos durante un plazo de entre uno y dos meses después de que empiezan a trabajar y a todos los maestros al menos dos veces al año. Utiliza un protocolo de observación formal diseñado para centrarse en atributos clave del enfoque de instrucción del IB (p. ej., la instrucción basada en la indagación, el uso del perfil, etc.). También coordina el desarrollo profesional de los docentes del programa. Cada año se asignan aproximadamente 30.000 dólares para desarrollo profesional.

Se señaló que, actualmente, el escaso espacio disponible es un importante desafío para el colegio. Este está ubicado en una pequeña parcela de terreno adyacente a otro colegio (propiedad de la misma familia, pero no asociado con el Colegio A). La directora indicó que costaría 5 millones de dólares comprar el terreno necesario para ampliar las instalaciones hasta que tengan

el tamaño adecuado. Señaló que eso es imposible, pero que el propietario del colegio está invirtiendo en las instalaciones y tiene prevista una ampliación. Recientemente se pusieron en marcha dos nuevos laboratorios de Ciencias Naturales, para el primer y el segundo ciclo de secundaria. Cuentan con equipos de última tecnología.

Descripción del Colegio B

En el momento en que se realizó este estudio, el Colegio B se consideraba uno de los más antiguos de Colombia. Fue fundado en 1956 por un grupo de colombianos y británicos. La institución se considera bilingüe. Es un colegio privado que tiene una fundación compuesta por una Junta de Administración y un Consejo de Fundación. La Junta de Administración se encarga de evaluar al director del colegio, que responde directamente ante la junta. El director señaló que la junta no interviene en la vida cotidiana del colegio, lo cual permite la autonomía. Los miembros del personal del Colegio A y del Colegio C describieron a este colegio como uno de los colegios del PEP y del IB más establecidos en general. El Colegio B tiene el PEP, el PAI y el Programa del Diploma, y también mantiene varios vínculos con otros organismos de certificación internacionales (p. ej., Round Circle, Council for International Schools, etc.).

La mayoría de los alumnos matriculados pertenecen a familias pudientes, de muchas de las cuales han surgido los líderes del gobierno nacional. El director señaló que los alumnos se describen a sí mismos como los futuros líderes del país, ya que sus padres son los líderes actuales. La matrícula del PEP es de 1.100 dólares mensuales por alumno y la del Programa del Diploma es de aproximadamente 600 dólares mensuales por alumno. El proceso de admisión del colegio lleva alrededor de seis meses. Hay tres tipos de alumnos que tienen prioridad en la admisión: (1) los que tienen ciudadanía británica, (2) los que ya tienen un hermano o hermana en el colegio y (3) aquellos cuyos padres son ex-alumnos.

El colegio tiene varios centenares de empleados (aproximadamente 600), que se ocupan de cosas como la seguridad, los traslados en autobús, la cafetería, la limpieza, la tecnología, etc. El director llevaba 11 años en el colegio y ha ocupado distintos puestos. Se ha esforzado por contratar a personas con discapacidad; después de que una de las familias que ya tenían un hijo en el colegio tuviera un niño con síndrome de Down, el colegio puso en marcha un programa de inclusión. También asisten al colegio varios niños con trastornos/discapacidades del aprendizaje. Esto se describió como una práctica poco habitual en Colombia, ya que la mayoría de los niños con discapacidades serían enviados a un colegio especial para personas con discapacidades. El colegio cuenta con un terapeuta ocupacional en la primaria, y también tiene un maestro de apoyo de Inglés, Español y Matemáticas que trabaja con los niños. Una de las mañanas que estuvimos allí, vimos cómo un maestro de apoyo de Inglés daba una clase particular a un niño antes del comienzo de la jornada escolar. Hay muchos docentes internacionales y de la zona, y la mayoría de los cursos iniciales tiene además un asistente a tiempo completo.

En los últimos años se han realizado grandes reformas en el colegio, y en los dos próximos años se va a construir un nuevo edificio “de última generación” para la primaria. El primer y el segundo ciclo de secundaria comparten edificios relativamente nuevos con equipos y software “de última generación”. La mayoría de las clases del PEP tiene pizarras interactivas, y las clases de cuarto año (de las cuales había seis) tenían un iPad para cada alumno. El colegio espera hacer un gran esfuerzo para aumentar el uso de la tecnología en los próximos cinco años.

Asimismo, hay un programa sólido de actividades después del horario escolar que funciona todos los días y también antes del comienzo de la jornada escolar (p. ej., clases de baile). Durante toda la jornada escolar se ofrecen múltiples asignaturas optativas. Además, hay un grupo de “Madres lectoras” que van al jardín de infancia y leen libros con los niños a diario.

Descripción del Colegio C

El Colegio C es un colegio privado bilingüe gestionado por una fundación en la que participan los padres, que se describe como el mecanismo administrativo principal de la institución. La fundación toma todas las decisiones presupuestarias y también evalúa a la directora. El presupuesto se describió como centralizado en manos de la directora y el consejo escolar. La matrícula es de aproximadamente 1.000 dólares para el PEP e incluye el transporte en autobús y la comida. El proceso de admisión incluye visitas al colegio por parte de los padres y el niño, así como una ocasión para jugar.

El colegio está ubicado en un terreno grande en la ciudad, lo cual es cada vez menos habitual entre las instituciones educativas. En ese terreno hay múltiples estructuras y edificios relativamente nuevos y actualizados. El año pasado, el consejo escolar asignó 1 millón de dólares para tecnología y el colegio se convirtió en el primero en Colombia en utilizar computadores Mac. También tiene tecnología “de última generación” y dispone de personal de apoyo técnico.

El colegio exige que la directora sea de un país de la Commonwealth. Han cambiado de directora varias veces en los últimos años; sin embargo, la directora actual ha señalado que se va a quedar más tiempo. Se señaló que la visión de la directora es lo que define el rumbo del colegio. La coordinadora del PEP trabajaba antes en otro colegio del IB, pero el Colegio C buscó contratarla. El personal docente incluye tanto maestros internacionales como docentes colombianos de la zona. Los docentes reciben un descuento del 85% para mandar a sus hijos al colegio y comida gratis para el almuerzo, al igual que todo el personal de la institución.

El colegio solía tener un programa de transición entre el cuarto y el quinto año (similar al del Colegio B), pero el consejo lo eliminó. La coordinadora del PEP expresó su deseo de volver a implementar ese programa, ya que a los alumnos les sigue costando la transición. El Colegio C

tiene un programa de inclusión de educación especial y un programa sólido de actividades después del horario escolar en el que participan muchos niños.

Descripción del Colegio D

El Colegio D es un colegio privado fundado hace 30 años por su propietaria actual, quien decidió abrirlo para “poner en práctica lo que sabía”. Las dos hijas de la directora terminaron el colegio allí; la propietaria también es considerada la directora del colegio.

El colegio está ubicado en un terreno grande fuera la ciudad. Esta es la segunda ubicación, ya que se trasladaron en los años 90. Fue uno de los primeros colegios en recibir una certificación de calidad, que es un estándar internacional que certifica el rigor y la transparencia de los procedimientos administrativos y académicos. La matrícula del colegio es de entre 500 y 750 dólares. Las familias y los niños que asisten al colegio se consideran “familias de clase alta”.

En el Colegio D, el PEP es relativamente nuevo y se afirmó que funcionaba mejor desde la llegada de la coordinadora del programa, hacía un año y medio en ese momento. La coordinadora del PEP es “asesora pedagógica” y trabaja en el colegio tres días a la semana. Esto lo hace para poder ejercer de consultora en otros colegios. Se señaló que el programa se había aplicado informalmente durante unos años. El colegio se considera bilingüe, con enseñanza tanto en inglés como en español. Además, hay un programa de francés. El Colegio D ha ofrecido el Programa del Diploma del IB durante más tiempo.

En general, la institución otorga gran importancia a reflejar los valores escolares, según indica la propietaria/directora, así como a un programa denominado “El líder que llevo dentro”. En el momento en el que se hizo este estudio, el colegio estaba tratando de obtener la certificación como colegio de “El líder que llevo dentro”. Varios alumnos y miembros del personal señalaron que es un “colegio católico” pero abierto a todas las religiones. Además, se

describió como una institución que solía ser “tradicional” a la que “le costó” hacer la transición hacia la filosofía del PEP.

Percepciones del personal de dirección

Identificamos cuatro temas en nuestro análisis cualitativo de casos referentes a las entrevistas con el personal de dirección. Primero, notamos la influencia significativa que tenía el contexto colombiano en los colegios que estudiamos. El personal de dirección de todos los colegios describió la influencia de la estructura social, las políticas de responsabilidad y los requisitos gubernamentales de presentación de informes propios de Colombia como un elemento significativo a la hora de definir cómo gestionan el PEP, así como la forma en que se presenta el programa en los colegios. Segundo, notamos que las estructuras de gobierno de cada colegio también afectan a las perspectivas del personal de dirección sobre el PEP y probablemente al modo en que se implementa en cada institución. Nos pareció especialmente llamativo que los colegios con intereses más “distantes” por parte de los propietarios tendieran a invertir más en el PEP que aquellos con un propietario con mayor participación. Tercero, en todos los colegios notamos que el personal de dirección expresaba la dificultad de encontrar maestros bien capacitados para enseñar el programa. El personal de dirección señaló que los maestros que se preparan en instituciones colombianas no tienen las habilidades adecuadas para enseñar con eficacia en el PEP. Por último, en todos los colegios notamos un interés de la dirección por crear modelos distribuidos de supervisión docente. Los coordinadores del PEP, en particular, participan activamente en la supervisión y la evaluación de los maestros de clase. También notamos un esfuerzo significativo en términos de apoyar a docentes con problemas, especialmente en los colegios gestionados por una fundación o con un propietario distante. A continuación se trata cada una de estas constataciones.

Tema uno: reconocer la influencia del contexto colombiano

En todas nuestras entrevistas con el personal de dirección de los colegios, se hizo referencia a la influencia significativa del contexto educativo colombiano en los colegios. Como muchos países en vías de desarrollo, Colombia está inmersa en un proceso de cambio continuo y las realidades sociales, políticas y económicas de la nación claramente influyen en el funcionamiento de los colegios. Cabe destacar que los directores se refirieron a menudo al contexto social como factor que influye no solo en el funcionamiento del colegio, sino también en las perspectivas de los alumnos que se educan en él. Los colegios que estudiamos son de los más pudientes del país, con alumnos de familias ricas y con muchos contactos. Este poder adquisitivo se manifiesta de varias maneras. Por ejemplo, todos los colegios tienen seguridad privada y muchos de los alumnos llegan al colegio con chóferes y niñeras en coches blindados. Los directores de los colegios son especialmente conscientes de que este nivel social privilegiado supone desafíos únicos para los colegios. Dado el énfasis del PEP en la participación de los alumnos en la comunidad social más amplia, los directores ven el programa como una gran oportunidad de aprendizaje para que los alumnos desarrollen una conciencia social y un sentido de la justicia más amplio. Los directores también ven el programa del IB como una forma de estimular a los alumnos a explorar el contexto y el país a su alrededor. Un director explicó:

Lo que buscaba el colegio era un programa que involucrara a los niños con el mundo, con el mundo a su alrededor. Colombia, como país, es un lugar con mucha diversidad, un lugar muy interesante, pero obviamente con bastantes problemas. Lo que quería el colegio era que los alumnos que terminaran sus estudios estuvieran muy involucrados en lo que estuviera pasando tanto en el país como en el mundo. Eso es realmente lo que hemos estado tratando de hacer con el programa.

Parte del valor del programa del IB es su capacidad de apoyar a los alumnos en la labor de entender la estructura social de Colombia. Un director señaló: “*Colombia es una sociedad*

estratificada y muchas, muchas familias no querrían que su hijo o hija se tope con una persona mala de estratos más bajos, o incluso con una persona negra. Eso causaría un problema muy, muy serio para la familia". Sus comentarios reflejaron la realidad de que los alumnos que asisten al colegio están condicionados en una sociedad estratificada, y que esos prejuicios a menudo se ponen en tela de juicio cuando los alumnos interactúan en los colegios. Como señaló el director, la oportunidad que les ofrece el programa del IB de explorar la situación social permite a los alumnos que asisten al colegio "detenerse a mirar" a la población. El director señaló: "Uno mira a la población de este colegio y luego se para fuera y mira a la población del norte de Bogotá, y luego va hacia el sur y mira a la población de Colombia. Este es uno de los países con menos movilidad social. Perdón, déjeme corregir eso: es el que menos movilidad social tiene de América Latina... Colombia, desafortunadamente, ya ha ganado la corona del país con menos movilidad social y el país más dividido —el peor coeficiente de Gini".

Una de las directoras a las que entrevistamos hizo la observación de que los niños que participan en el PEP a menudo toman los valores que propugna el programa y los aplican en su vida diaria. En su opinión, esto demuestra que la participación de los alumnos en el programa determina el modo en que interpretan el mundo en el que viven. La directora ofreció dos ejemplos concretos. Primero, destacó que los niños aprenden rápidamente a aplicar en el mundo externo lo que están aprendiendo en el colegio. Comentó lo siguiente:

Hace poco, empezó en el colegio una niña pequeña cuya madre trabajaba aquí en el colegio y era una colombiana que había vivido en Estados Unidos durante mucho tiempo. Acababan de regresar a Colombia y la niña tenía 5 años. Así que la mamá estaba aquí en el colegio con su hija. Se fueron y hubo un accidente de coche en su camino hacia el sur. Su taxi chocó con otro coche. Así que, claro, hubo todo ese... Los dos tipos se bajan del coche gritando y quejándose e insultándose mutuamente, y la pequeña se queda sentada así en el coche. Y vino la madre y dijo: "Yo no podía creerlo. Mi hija lleva dos meses y medio en este colegio, y me mira y me dice: 'Mamá, este señor no está siendo muy tolerante, ¿no? Y no está escuchando lo que está diciendo el otro hombre. No está

reflexionando sobre lo que ha pasado aquí porque ninguno de los dos está escuchando lo que está diciendo el otro y, ¿sabes?, eso no es ser...’” , no recuerdo las palabras que usó pero estaba utilizando todas esas palabras del perfil de la comunidad de aprendizaje.

Luego compartió un relato sobre cómo los alumnos afrontaban la tarea de evaluar a sus maestros en relación con la filosofía del PEP, y contó lo siguiente:

Luego, hace muy poco, volvimos a tener otro caso... Teníamos una docente nueva que empezó este año. Es muy, muy buena, pero viene de un tipo de colegio colombiano muy tradicional y tiene... es una mujer dura y tiene una cara como dura y habla bastante fuerte a los niños. Así que uno de los del primer año, de 7 años... va a la coordinadora del PEP y le dice, “Señorita, ¿puedo hablar con usted?”. La coordinadora le dice, “Claro, por supuesto”. “Señorita, conoce a nuestra maestra”. “Sí, sí”. “Es muy buena, Señorita”. Porque saben exactamente si los maestros son muy buenos o no. “Es muy buena maestra, Señorita, pero, ¿sabe?, es nueva en nuestro colegio y queremos pedirle algo a usted”. Dijo nosotros pero fue ella sola a hablar, y dijo, “Queremos pedirle a usted un favor: que hable con ella porque no sabe cómo se supone que tiene que enseñarnos, y por eso a veces se enoja y se enfada con nosotros y eso no corresponde... No nos hace sentir bien, pero es muy buena maestra, así que, ¿puede hablar con ella, Señorita?”. Esta niña tenía perfectamente claro que se trataba de una mujer que no conoce el PEP, no sabe cómo se debe enseñar, no sabe cómo se hace, y esta niña pequeña que solo ha terminado el jardín de infancia podía entender eso inmediatamente.

Los directores y los coordinadores también hicieron la observación de que es difícil ayudar a los padres a entender el PEP. Muchos padres que matriculan a su hijo o hija en el programa esperan que se le enseñe de una manera muy tradicional. Los directores de los colegios hicieron referencia a conversaciones con los padres en las que les preguntan por la falta de libros de texto y de charlas formales sobre los temas. Por eso, los directores señalaron que las expectativas de los padres eran parte del contexto social colombiano más amplio que afecta el modo en que se desarrollan los colegios. Como lo dijo un director, es difícil “que los padres acepten que las cosas se van a hacer así” porque esperan que el colegio se maneje de cierta forma.

Los directores también tienen claro que el contexto legal colombiano afecta a sus colegios, y especialmente al modo en que funcionan. Perciben que los controles legales

colombianos sobre los colegios se manifiestan en términos de las expectativas que enfrentan las instituciones con respecto a la responsabilidad. Como lo explicó un director, “Aquí hay otro problema, que tiene que ver con los controles legales sobre los colegios. Los colegios colombianos tienen que cumplir las leyes del Ministerio de Educación local”. El director agregó que esta cultura de cumplir normas no era igual en otros países. Mencionó a Venezuela y Brasil como ejemplos.

En Venezuela hay colegios que no tienen nada que ver con el gobierno venezolano y que dan un título secundario, por ejemplo, de Estados Unidos. Hay dos grandes colegios estadounidenses en Caracas. Eso no es el caso en Brasil, donde hay colegios brasileños a los que no se les exige que cumplan todos los requisitos legales.

Por el contrario, el gobierno colombiano requiere que todos los colegios (sin importar su afiliación o su estatus como colegios privados) cumplan todas las leyes del país. El director señaló: “Aquí en Colombia, si se aprueba una ley diciendo que a partir de ahora el colegio es de las 8 de la mañana a las 5 de la tarde con la intención de que los colegios públicos den más educación a los niños, nosotros también tenemos que cumplirla”. Lo que también es interesante es hasta qué punto los demás directores expresaron asimismo una frustración similar con el contexto legal colombiano. Un director afirmó: “Amo a Colombia, pero, Dios mío, les encantan sus leyes. Están escaneando constantemente el mundo —“Oh, ahí tienen una ley. Nosotros también vamos a tener esa ley””. Como destaca este comentario, los directores perciben que algunas de las leyes a las que se los somete no forman parte de una estrategia con un fin determinado sino simplemente parte de una proliferación de requisitos regulatorios que afecta al trabajo en sus colegios.

Los directores dieron numerosos ejemplos del impacto que tienen las normas impuestas por el gobierno colombiano en sus colegios. Afectan tanto a las prácticas empresariales del

colegio como a las educativas. En relación con las prácticas empresariales, un director señaló que Colombia había exigido poco antes que todos los colegios adoptaran procedimientos contables internacionales estándar para sus actividades empresariales. Explicó lo siguiente: “La nueva ley requiere la presentación de las cuentas empresariales en un formato internacionalmente aceptado”. Además indicó: “Nos va a costar mucho dinero, pero básicamente supone reformular nuestras cuentas para que se ajusten a normas internacionales”. Lo interesante es que el cambio tenía poco que ver con la provisión de un servicio educativo. Como el director señaló: “Es parte del intento de Colombia por facilitar las condiciones para hacer negocios”. Este comentario nos pareció significativo porque ilustra el grado en que la aplicación de las leyes (sin importar en qué aspectos se centren) por parte del gobierno afecta a los colegios. El impacto afecta a diversos aspectos y a menudo requiere que los colegios tomen medidas (e inviertan recursos) para cumplir con procedimientos que no están directamente relacionados con la educación. Esta presión supone un desafío para los directores de los colegios, ya que deben decidir no solo dónde invertir dentro de su programa de instrucción sino también cómo equilibrar esas inversiones con los requisitos regulatorios del gobierno colombiano.

También observamos hasta qué punto las expectativas del gobierno colombiano afectan a la organización académica de los colegios que estudiamos. Al igual que cualquier otro colegio del país, los colegios del IB estudiados deben ajustarse a los requisitos colombianos para la enseñanza. Uno de esos requisitos estipula que los colegios del IB deben elaborar un documento que describa el programa de instrucción de la institución. Un coordinador del PEP lo explicó así:

También tenemos aquí en Colombia, por ley, algo denominado Proyecto Educativo Institucional, y lo repasamos cada año para asegurarnos de que cualquier cambio se vea reflejado en ese documento, porque es el documento legal que nos define como colegio. Y, por ejemplo, el año pasado, el IB cambió los diagramas de los programas, así que eso tenía que incluirse en ese documento.

Como lo ilustra este comentario, cuando un colegio se afilia al IB debe actualizar su Proyecto Educativo Institucional, un documento rector que describe el programa de instrucción y las experiencias educativas específicas en las que participarán los alumnos que asistan a él. Aunque este documento no impide a los colegios crear un programa del IB, sí requiere que describan el programa de manera que se corresponda con el contexto educativo colombiano. En este documento se deben incluir los mapas curriculares, las unidades de indagación y otros elementos específicos del IB.

Tema dos: reconocer la influencia de la estructura de gobierno de los colegios

También hay un elemento derivado del contexto educativo colombiano que tiene que ver con la gran variedad de estructuras de gobierno que observamos en los colegios estudiados. Las investigaciones anteriores han descrito los cambios de estructuras de gobierno en la mayoría de los países desarrollados (p. ej., Beare y Boyd, 1993), pero notamos que los colegios de Colombia a menudo funcionan con estructuras de gobierno muy distintas que dependen principalmente de la estructura de propiedad de la institución. En Colombia, una familia a título privado o un solo propietario pueden tener un colegio de una forma muy similar a como podrían tener una empresa privada. De hecho, dos de los colegios que estudiamos son propiedad de familias a título privado. En otros colegios, hay una fundación que funciona como propietaria de la institución. Las fundaciones dirigen las políticas más amplias del colegio, contratan al director y también establecen prioridades estratégicas. Dos de los colegios que estudiamos son dirigidos por fundaciones. Estas estructuras afectan significativamente el modo en que desarrollan el PEP, y especialmente el modo en que asignan los recursos para dar apoyo a los maestros de clase, qué apoyo se ofrece a los alumnos y cómo se priorizan las iniciativas más amplias del colegio, a veces a expensas de la implementación del PEP. Así lo describió una de las directoras:

El colegio es básicamente propiedad de un miembro de una familia... Tiene tres hermanas. Todos ellos son propietarios del otro colegio, pero este colegio es propiedad de él. Así que tenemos lo que denominaríamos una junta directiva, que está compuesta por él y yo, y ahora yo soy Directora General porque normalmente, cuando puedo hacerlo, no estoy aquí todos los días. Tengo una rectora, que es como una directora, que gestiona el colegio en su día a día. Lo lleva haciendo los últimos tres años... Pero hasta entonces, hasta que llegó ella, yo me ocupaba del 99 por ciento de todo lo que pasaba en este colegio. No tenía siquiera un administrador. Yo lo hacía todo, y estaba agotada. Y llegó hasta el punto en el que dije que o conseguía un poco de ayuda o no podía seguir haciendo esto. Así que ahora tengo un administrador fantástico y una rectora genial y mi vida es mucho más cómoda que hace algunos años, excepto por este par de semanas que superaremos de alguna manera.

Los comentarios de la directora subrayan que el órgano de gobierno del colegio está formado por el propietario y ella misma. Las actividades cotidianas, sin embargo, se delegan en una rectora que supervisa el colegio. En este colegio, la estructura con un solo dueño no parece afectar negativamente a la implementación del PEP. Hallamos evidencia de que la institución estaba asignando recursos significativos a desarrollar la capacidad de los maestros, dar apoyo a los alumnos y mejorar la calidad de las instalaciones disponibles para los alumnos.

Por el contrario, también encontramos un colegio en el que la propietaria actúa como “directora general” y se encarga de tomar decisiones sobre el programa educativo, el apoyo a los maestros y la supervisión de la asignación de recursos. En su calidad de “directora general”, la propietaria supervisa todos los aspectos del desarrollo académico, financiero y organizativo del colegio. Así lo explicó la propietaria/directora: “Soy la líder del colegio, pero cuento con la participación de distintos docentes del colegio y tenemos un comité estratégico”. Como ilustra este comentario, aunque la junta de gobierno depende de la propietaria, esta da participación a varios docentes en la dirección y el liderazgo del colegio mediante un comité estratégico. Este comité consiste en docentes, líderes de programa y el responsable del aspecto empresarial del colegio. Un maestro explicó: “Ella se ocupa de todo, pero me ha dado los recursos para todo lo

que necesito hasta ahora”. Observamos que esta estructura afecta directa y significativamente a la implementación del PEP. Por ejemplo, la directora general nombró a un coordinador del PEP a tiempo parcial para supervisar la implementación del programa. Asimismo, hallamos que la propietaria del colegio claramente prioriza un programa educativo que no está directamente relacionado con el IB. Durante nuestra visita de campo, observamos una cantidad importante de publicidad, promoción y otras pruebas que no observábamos en aulas en las que se estaba dictando el PEP. En conjunto, vemos esto como un producto de la influencia de la estructura de propiedad en la implementación del programa.

Los otros colegios que estudiamos son propiedad de un consejo de fundación que también los supervisa y que está integrado por padres y otras partes interesadas. Se encarga principalmente de establecer políticas amplias y de contratar al director. Esta estructura parece facilitar al personal de dirección y a los docentes la tarea de implementar el PEP y de tomar decisiones sobre la asignación de recursos y la prestación de apoyo. Un director explicó:

Vale, bueno, tenemos un consejo que interfiere muy poco. El consejo, en sí, no es lo más común en Colombia. Hay otros colegios en los que tiene mucha participación. No. A nosotros nos dejan gestionar el colegio. Son muy, muy claros con eso. Así que nuestro consejo básicamente demuestra un buen gobierno. Ellos se ocupan de las finanzas, del gobierno a través de las políticas —cada vez saben mejor lo que es una política y el nivel de generalidad que se necesita en una política y esas cosas— y de evaluar datos. Eso corresponde exclusivamente a su función. El equipo de gestión de alto nivel es el grupo gestor principal del colegio. Está compuesto por mí mismo, los tres responsables de las secciones académicas... Luego tenemos una responsable de finanzas, un responsable de recursos humanos, un responsable de administración que se ocupa de la infraestructura y todos los servicios periféricos, etc. Luego tenemos algunas áreas de coordinación para todo el colegio... Tengo un responsable de apoyo educativo que se ocupa de los dos extremos del espectro de apoyo educativo. Tenemos un programa para alumnos superdotados y talentosos. Tenemos otro para alumnos con problemas o alumnos alternativos, cualquiera sea el término adecuado para eso ahora. Tenemos tecnología para todo el colegio... Tenemos un entorno que comprende a todo el colegio... La psicología se maneja de una forma un tanto extraña. La mitad la gestiono yo directamente. La otra mitad está asociada con el apoyo educativo, así que esas son otras divisiones clave dentro

del colegio. Luego tenemos unos cuantos coordinadores, no tanto de todo el colegio sino de programas... y, en paralelo, está todo el elemento no educativo. Así que la directora de finanzas tiene su cuenta y su tesorería y esas cosas, las cuentas por cobrar, etc.. Luego tenemos toda la estructura administrativa. Gestionamos toda una flota de autobuses. Gestionamos una cafetería enorme. Tenemos grandes equipos de seguridad. Así que todo eso tiene su propia estructura. Tenemos una fundación de responsabilidad social... Tenemos una estructura de organización internacional de Round Square, ideales de Round Square, etc.... Tenemos dos asociaciones de padres —una asociación legal y una asociación voluntaria de la fundación. Tenemos una asociación de exalumnos. Tenemos una asociación del personal [del colegio]. Eso es todo.

La descripción que hace el director de la estructura de gobierno del colegio refleja una jerarquía de varios niveles a través de la cual se da voz y representación a distintas partes interesadas. Aunque el consejo establece precedentes amplios para el colegio, está claro que el personal de dirección es quien está a cargo de supervisar la institución. Los comentarios del director describen de manera eficaz los colegios en los que el programa académico está separado del funcionamiento del colegio. Esto parece garantizar que las prioridades académicas del colegio primen sobre los intereses del consejo y sobre las consideraciones financieras. Esta distinción es importante ya que en los colegios con una estructura de consejo notamos que los maestros hablaban de una mayor inversión en desarrollo profesional, más disponibilidad de tecnología educativa y un mayor énfasis en el aprendizaje de los alumnos. También observamos que el personal del colegio comprende esta estructura. Como lo indicó una coordinadora del PEP:

La jerarquía más alta, como se lo comentaba ayer, es un consejo compuesto por miembros de la comunidad, básicamente padres. Y ellos invitan a la directora, como responsable de la parte académica del colegio, y luego tenemos un equipo directivo que está a cargo de, ya sabe, el presupuesto y todo el resto de cosas no académicas, vamos. Así que están en la misma jerarquía. Se puede decir así. Luego tenemos a quien... se ocupa de todo lo relacionado con el Ministerio de Educación. Firma papeles. Es de hecho el representante legal del colegio. Si hay cualquier problema legal, no solo es responsable de solucionarlo sino que, ya sabe, su responsabilidad va, por ejemplo, más allá de los deberes de una directora, así que si surgen temas legales. Luego tenemos tres responsables de sección: un jefe de sección del jardín de infancia, un jefe de sección de primaria, y el primer y el segundo ciclo del colegio secundario tienen un jefe de sección

común con un subjefe. Y luego tenemos los responsables de los programas internacionales, el responsable del PEP, el responsable del PAI y el del Programa del Diploma. Bueno, y luego tenemos los jefes de departamento. Así que tenemos jefes de departamento para la sección del PEP, para Inglés, Español, Matemáticas y Ciencias Naturales. Y luego en el primer y segundo ciclo del colegio secundario tienen sus propios jefes de departamento. Luego tenemos los responsables que están a cargo de cinco niveles o años. Parte de su responsabilidad tiene que ver con los aspectos académicos, seguir el currículo y las responsabilidades de evaluación o disciplina. Tenemos la misma estructura desde el jardín de infancia hasta el undécimo año. Y luego tenemos los tutores, o los mentores del primer y el segundo ciclo del colegio secundario, que son responsables de un grupo específico. Y luego tenemos los maestros especializados y todo el resto del personal.

Al igual que los comentarios de los directores que mencionamos antes, los comentarios de esta coordinadora del PEP indican la medida en que el personal de dirección del colegio se centra en la función académica de la institución. Su referencia a la “*parte académica del colegio*” ofrece un contraste claro con los comentarios del personal de dirección de colegios con una estructura de propiedad única o basada en una sola familia. También notamos que los colegios con estructura de fundación priorizan el IB como no lo hacen aquellos donde el propietario es también el distrito escolar.

Tema tres: encontrar maestros que puedan enseñar en el PEP

Tres de los colegios que estudiamos señalaron que una de sus dificultades principales es encontrar maestros de clase con las habilidades (y especialmente las destrezas lingüísticas) necesarias para enseñar de forma eficaz en un programa del IB. Al igual que lo hacen directores de otros países, los directores de estos tres colegios criticaron los programas locales de capacitación docente. Indicaron que esos programas no preparan a los docentes con las habilidades necesarias para dar clase de manera eficaz en un programa bilingüe basado en la indagación. Un director señaló: “Si tienes un colegio bilingüe en Colombia, necesitas que tus maestros puedan dar clase en inglés, pero la universidad nacional de docencia no enseña inglés.

Sus maestros hablan todos español. Así que no se pueden encontrar maestros cualificados que puedan dar clase en inglés, o muy pocos”. Otro director afirmó que a los maestros formados en escuelas de educación colombianas les enseñan a pensar “de manera diferente”, y describió esa manera como una instrucción tradicional centrada en el docente. Esto supone desafíos significativos para los colegios que “no importan maestros” sino que dependen de los docentes formados a nivel local para implementar el PEP. Como observó el director: “Tenemos que tratar de encontrar los maestros mejor formados y con más experiencia que podamos y que tengan un muy buen inglés, luego tenemos que capacitarlos para dar clase en el PEP y luego los formamos a nivel interno y también a nivel externo. Los enviamos a talleres y cosas. Pero aun así algunos no siempre trabajan con eficacia”. Por último, otro director señaló: “A nivel local, la calidad de la formación de docentes es baja en general... Al empezar, la formación de maestros tiende a ser muy teórica, no muy basada en la práctica... No han tenido una base sólida sobre lo que es realmente la enseñanza básica para poder hacerse cargo. Así que me ha costado mucho más encontrar ese tipo de maestros en el mercado local”. Como lo indican los comentarios de ambos directores, la implementación del PEP depende en gran medida de los docentes disponibles para dar clase en el programa. Como opinó un director: “Si consigues buenos maestros, con algunos recursos básicos se pueden hacer muchísimas cosas buenas”.

En los comentarios de los directores sobre la dificultad que tienen para encontrar docentes que puedan enseñar en el PEP también se pone de relieve el desafío inherente de encontrar maestros que puedan enseñar de forma transdisciplinaria y que den ejemplo de los atributos del PEP. Los directores ven la disponibilidad de maestros con estos atributos como uno de los principales desafíos a la hora de implementar satisfactoriamente el programa. De hecho, un director observó: “Personalmente, creo que el Programa de la Escuela Primaria es el más

difícil de implementar, porque requiere cambiar totalmente la mentalidad sobre cómo enseñan tus docentes”. Otro director ofreció una explicación más amplia y señaló las diferencias necesarias para que los maestros de clase puedan implementar plenamente el PEP. Ese director observó lo siguiente:

Estamos buscando gente más interesada en establecer una conexión con los alumnos en un sentido más amplio, que básicamente se interese de manera auténtica en desarrollar actitudes y valores y demás. Es difícil establecerlo a veces, porque hay gente que puede hablar bien, pero esencialmente se trata de personas que sean flexibles en relación con el aprendizaje y que estén buscando algo un poco distinto, que básicamente se vean a sí mismos en una función ampliada más allá de la de maestro de una asignatura, lo cual es un problema en Colombia porque no hay mucha tradición de que los maestros vayan más allá... Muchos de estos colegios denominados de prestigio aquí, básicamente, definen las cosas de manera un poco restringida, así que nosotros esperamos en cierto modo ampliar eso, pero aquí no hay una cultura de que los maestros estén realmente implicados en todo el espectro de la vida de los alumnos. En los verdaderos colegios internacionales en los que he trabajado en todo el mundo, la norma es que todos los docentes estén implicados en algún elemento de algo más, y eso es algo que estamos tratando de desarrollar en este colegio, pero es un poco ajeno a la cultura de aquí.

Como lo destacan los comentarios del director, la cultura docente en Colombia considera “ajena” la participación de los maestros en las vidas de los alumnos, y los maestros tienden a ver su trabajo desde la perspectiva del “maestro de asignatura”. Ambos puntos de vista son contrarios al tipo de docentes que pretenden contratar los colegios que estudiamos y que el personal de dirección considera central para la enseñanza del PEP. Como lo apuntó un miembro del personal de dirección de un colegio, “lograr que los docentes adopten el tipo de metodología en la cual se pide a los alumnos que encuentren su propio camino hacia la solución de un problema, en la que los alumnos tienen mayor libertad para investigar cosas que les interesen. Es un gran desafío desarrollar experiencias de aprendizaje desde distintas disciplinas que generen preguntas en dirección a una idea central y permitir que los niños hagan ese proceso”. Colectivamente, por lo tanto, los comentarios del personal de dirección indican hasta qué punto sus colegios tienen

problemas para encontrar maestros bilingües adecuadamente capacitados que puedan captar el interés de los alumnos con un enfoque de instrucción basado en la indagación. De hecho, esto parece ser un desafío significativo para los cuatro colegios que estudiamos y que están implementando el PEP en Colombia. Aunque los miembros del personal de dirección generalmente reconocen que los maestros son importantes para el programa, el contexto colombiano —particularmente el mercado colombiano de docentes— dificulta la tarea de encontrar docentes que puedan ayudarlos a implementar fielmente el programa.

Tema cuatro: distribuir la supervisión de los maestros del PEP

Dadas las dificultades que observaron los directores en cuanto a encontrar maestros de clase bien capacitados, también notamos que cada uno de los colegios que estudiamos está invirtiendo bastante tiempo en el desarrollo de procedimientos de evaluación docente como los utilizados en Estados Unidos. Todos los colegios emplean o están elaborando protocolos de observación y evaluación que describen las mejores prácticas para los docentes que utilizan el PEP. En dos de los colegios, observamos que el procedimiento de evaluación refleja el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB. En los colegios que estudiamos, la supervisión de los maestros parece delegarse en el coordinador del PEP. Un director señaló: “Lo que ocurre en el aula es tema del coordinador del PEP, precisamente cómo se hace, qué se hace, cómo se pone en marcha”. El coordinador del PEP de uno de los colegios explicó el sistema de evaluación que se está empleando en ese colegio del siguiente modo:

La Vía A son todos los maestros nuevos, y básicamente tenemos... tienen una autoevaluación sobre lo que denominamos las Normas del Educador del Colegio B, y están básicamente relacionadas con el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB, tienen que ver con las cualidades que esperaríamos observar en un maestro, así que empiezan por una autoevaluación. Luego, tenemos una serie de observaciones de clase formales e informales. También tenemos una reunión con el supervisor directo, que en el caso de los maestros de la Vía A o de los docentes nuevos suele ser el jefe de sección. Y luego tenemos los comentarios sobre su

trabajo y después otra observación, así que el proceso dura un año. Es un proceso de seguimiento muy intensivo que trata de ayudar y hacer comentarios y organizar las clases y planificar y todo eso. Luego, la Vía B son los maestros normales que están haciendo un buen trabajo, sobre los cuales tenemos mucha confianza en que estén progresando muy bien, y básicamente hacemos un seguimiento, pero todos los años —no, cada tres años— tenemos un cuestionario ya sea de alumnos o de padres. Es un sistema rotativo. Todos los años estamos entrevistando a gente, pero no se entrevista todos los años a todo el mundo. Para los padres de la primaria y el jardín de infancia, tenemos una encuesta sobre los maestros. Y, a partir de ahí, tenemos algunos datos y miramos los resultados y las áreas donde se puede mejorar y debatimos y es un proceso como de tres años. Y nosotros establecemos algunos objetivos y los maestros establecen algunos objetivos. Puede ser un objetivo personal, como “Voy a terminar mi máster”, que es algo que el colegio también apoya. O “Voy a trabajar con métodos basados en la indagación”. O “Voy a estudiar la evaluación formativa”. Un área que selecciona el maestro o bien, a veces, podemos negociar sobre ella: “Mira, por lo que he observado, realmente necesitas esforzarte en esta área. ¿Por qué no miras esto?”. Sí, y también tienen algunos objetivos grupales. Por ejemplo, los maestros del pre-jardín de infancia han decidido elaborar una carpeta y ver cómo mejorar esa carpeta, así que, por ejemplo, pedí un par de libros para ellos, y los apoyo y todo eso. Y luego tenemos los maestros de la Vía C, de los cuales por suerte no tenemos ninguno ahora mismo, que son los que nos preocupan. Así que, si estás en la Vía C, significa que vamos a vigilarte de cerca y a hacerte un seguimiento y que o bien cumples, y cambias, y modificas, y mejoras en ciertas áreas que hemos destacado como que necesitan mejoras, o no se renovará tu contrato.

Según las pruebas que encontramos, el sistema de evaluación incluye múltiples rankings y niveles de rendimiento clasificados en las categorías “Vía A”, “Vía B” y “Vía C”. De hecho, el sistema de evaluación incluye comentarios de los padres, así como pruebas del trabajo de los alumnos presentado en forma de carpeta. Una coordinadora del PEP de otro colegio destacó que su colegio está tratando de dar apoyo diferenciado a los maestros según sus objetivos profesionales y sus niveles actuales de clasificación por rendimiento. Además, señaló específicamente que el sistema es “muy británico”, en el sentido de que los maestros se clasifican en tres niveles. Esa coordinadora del PEP nos contó lo siguiente:

Tenemos un proceso de evaluación docente muy formal... Creo que es muy británico, pero los maestros están bien en el nivel A, B o C. Si están en el A, es que son docentes nuevos en el colegio. Si están en el B, es porque cumplen todas

nuestras expectativas. Si están en el C, significa que sus estrategias de enseñanza probablemente no estén funcionando, que haya un problema de ética o haya otra cosa, y también los invitamos a que escriban sus metas SMART. Yo soy la supervisora directa de todos los docentes nuevos, y los responsables de año y los jefes de departamento son los supervisores directos de otros docentes. Así que tenemos una pre-conferencia, una observación y una post-conferencia en la cual les hacemos comentarios, y esto sucede formalmente dos veces al año, pero tenemos encuentros informales todo el tiempo, ya sea por parte de los responsables de año, los jefes de departamento, yo misma, y estimulamos mucha observación por parte de los colegas.

Los comentarios de ambos coordinadores describen un sistema de evaluación docente muy sofisticado que emplea varios niveles de clasificación por rendimiento, pre-conferencias, objetivos de rendimiento docente (p. ej., las metas SMART), observaciones de clases, visitas de paso (p. ej., paseos de aprendizaje) y supervisión diferenciada. Aunque estos dos colegios tienen los sistemas de evaluación docente más desarrollados que observamos, otros colegios han integrado otros componentes similares.

En relación con la evaluación de los maestros de clase, los directores y coordinadores del PEP entrevistados subrayaron también la importancia de dar oportunidades de desarrollo profesional a los docentes para ayudarlos en su transición al PEP. En todos los colegios que estudiamos se hace énfasis en ofrecer oportunidades de desarrollo profesional a los maestros. Algunos colegios ofrecen más que otros, pero en cada uno de ellos se hace un esfuerzo por ayudar a los docentes a adquirir las habilidades que necesitan para hacer bien su tarea. Un coordinador señaló: “El colegio cubre plenamente todos los talleres del IB, y también tenemos otra iniciativa que consiste en formar a nuestros maestros para que reconozcan los problemas de quienes están aprendiendo una segunda lengua, lo de la educación bilingüe y todo eso. Así que el colegio envió a algunos docentes para que recibieran capacitación”. Otro coordinador señaló: “El desarrollo profesional es algo que realmente fomentamos, y una parte enorme de nuestro presupuesto se destina al desarrollo profesional. Más del 3 por ciento de todo nuestro gasto en

sueldos se dedica al desarrollo profesional, así que es muy abundante”. Estos fondos brindan a los maestros la oportunidad de asistir a congresos y sesiones de capacitación en Colombia y a nivel internacional. Gran parte del desarrollo profesional, por ejemplo, se recibe de proveedores de desarrollo profesional con sede en Estados Unidos.

Los datos también pusieron de relieve que los coordinadores del PEP ofrecen oportunidades de desarrollo profesional a los docentes. Notamos que los coordinadores a menudo sirven de ejemplo en el aula y capacitan a los maestros para ayudarlos a entender diversos aspectos del programa. Como lo describió un coordinador: “Yo soy orientador de planificación de los docentes, especialmente los de primaria. A veces con los de jardín de infancia, si tienen algún tema o problema tratando de programar una unidad de indagación, bueno, también trabajo con ellos, pero también los superviso. Así que tengo que revisar todas las unidades de indagación, toda la planificación, hacer todas las correcciones y también trabajar en los logros para cumplir con el PEP y cumplir también con las normas colombianas”. Destacamos este comentario, ya que no solo describe cómo el coordinador presta apoyo a los docentes del colegio sino que también subraya la influencia que tiene la política educativa colombiana en la institución. Otro coordinador ofreció declaraciones similares: “Todos los miércoles, nos quedamos aquí, en el colegio, entre las 3:30 y las 5:00 para desarrollo profesional, planificación colaborativa y, a veces, talleres, no organizados solo por mí, que son únicamente para los maestros. Algunos de ellos han asistido a distintos talleres del IB, así que preparan algo para mostrar a los otros docentes”. En esencia, sin embargo, el desarrollo profesional que se imparte a los maestros no solo pretende que adquieran las habilidades necesarias para un desempeño eficaz sino también para garantizar que “se está implementando el programa”.

Las percepciones de los docentes

A partir de nuestro análisis cualitativo de las entrevistas con los docentes, identificamos cuatro temas. Primero, hallamos que los maestros opinan que la transición del modelo de “colegio tradicional” al modelo del PEP requiere tiempo, esfuerzo y el compromiso de los docentes y el personal de dirección. Esta transición se describe como “difícil” y como “un desafío”, pero es algo en lo que los maestros “creen” o piensan que lo entenderán “mejor con el tiempo”. En el Colegio D, el cambio se describió como algo “grande” que tiene como resultado que las funciones de los maestros se conciben de manera distinta. Segundo, todos los docentes señalaron la importancia y el valor de tener acceso a un apoyo profesional dentro y fuera del aula. Ese apoyo incluye la orientación del coordinador del PEP, oportunidades de desarrollo profesional, un currículo actualizado y tecnología educativa. Los maestros subrayaron la importancia de que un colegio “invierta” en sus habilidades y también señalaron la necesidad de apoyos adicionales continuos que muchos de los colegios no ofrecen. En las entrevistas que llevamos a cabo con los directores y el personal de dirección notamos las dificultades de proporcionar recursos y apoyo adicionales. Tercero, en todos los colegios, los docentes identificaron la enseñanza de alumnos para los cuales el inglés es una segunda lengua (English Language Learners, ELL) como uno de los desafíos principales en la implementación del PEP. Las realidades de “enseñar inglés y el PEP” al mismo tiempo se describieron como “difíciles” y como algo que requiere programas y enfoques de enseñanza adicionales para garantizar que los alumnos “entiendan bien las cosas”. Esta constatación en particular, que se repitió en las entrevistas con los coordinadores del PEP, hace referencia a los tipos de desarrollo profesional que quieren los maestros y que facilita el personal de dirección. Por ejemplo, algunos docentes describieron los cursos de desarrollo profesional sobre la enseñanza del inglés como una parte

central de su trabajo y una “necesidad”, y muchos indicaron que este aspecto requiere más atención y apoyo. Cuarto, todos los docentes opinaron que los recursos son fundamentales para la implementación del PEP. Los maestros indicaron que los recursos más importantes son bibliotecas bien equipadas, tecnología educativa y material curricular actualizado. Sin estos recursos consideran difícil, si no imposible, enseñar basándose en la indagación. En todos los colegios, los maestros hablaron de cómo se asignan los recursos e indicaron en qué medida el personal de dirección responde a sus solicitudes. A continuación debatimos detalladamente cada uno de estos temas.

Tema uno: la transición de un modelo de colegio tradicional a la filosofía del PEP

Hallamos que muchos docentes perciben la transición desde un modelo de colegio tradicional como algo difícil, pero que merece la energía y el esfuerzo necesarios. Aunque los docentes de todos los colegios mencionaron en alguna medida este desafío a nivel individual o del colegio, los del Colegio D fueron los que más hablaron de ello. Esto nos pareció especialmente significativo, dado que muchos de los maestros del Colegio D ya enseñaban allí antes de que se implementara el PEP. Además, los alumnos del Colegio D que participaron en el grupo de discusión también hablaron de esta transición como algo que era a la vez visible y “significativo”, como lo señalamos más adelante en las constataciones sobre los alumnos. Los maestros del Colegio D describieron el alejamiento de un modelo de colegio tradicional como algo que requería una “renovación” completa donde “todo... cambia”, como lo señaló un maestro que dijo:

Al principio, este colegio era completamente tradicional. El docente estaba enfrente de la pizarra, los alumnos estaban en filas perfectas. Te escuchaban. Uno tenía todos los conocimientos y ellos escuchaban. Su memoria era algo muy importante... Ahora las aulas son distintas. Tenemos equipos. Comenzamos el año con una evaluación especial para entender e identificar los estilos de aprendizaje, si tienen alguna necesidad especial y cómo interactúan unos con otros, qué

asignaturas les gustan, cuáles no les gustan. Tratamos de indagar para saber si las Matemáticas son o no una asignatura que le guste a cada uno. ¿Por qué? Porque tal vez eso se deba a que han tenido una mala experiencia con Matemáticas o una mala experiencia con Inglés. Así que tratamos de cambiar eso... El maestro no está en el centro de la clase, no está frente a la pizarra... Ahora camina contestando preguntas, a lo mejor preguntando cosas para que los alumnos reconozcan que pueden hacer el ejercicio, que pueden entender las instrucciones, que pueden crear... Así que todo ha cambiado.

En el comentario anterior, el maestro señaló el cambio en la pedagogía y que el docente ya no está “frente a la pizarra”, sino que “camina... preguntando cosas”. En todo el conjunto de datos, los maestros vincularon el desafío de esta transición con la creación de aulas autosuficientes donde se requiere que enseñen asignaturas múltiples en el contexto de las unidades de indagación. Un maestro del Colegio D comparó este enfoque con lo que solían hacer los maestros anteriormente y señaló:

Los maestros solían enseñar su asignatura... Cuando yo estaba en primer año... primer año siempre ha tenido un solo docente, un maestro de clase. Pero, desde segundo año en adelante, era un maestro por asignatura. El que estaba a cargo de Ciencias Naturales enseñaba Ciencias Naturales y recibía [inaudible] de Ciencias Naturales y, bueno, mi trabajo, mi planificación, todo lo mío era de Ciencias Naturales. Y aunque tenemos una buena comunicación y tratábamos de trabajar en equipo, no era lo mismo. Sin embargo, de repente, surge la idea de que el docente del IB dice que tenemos que ser... que tener un enfoque holístico y que tenemos que hacernos cargo de todo para estar seguros de que las unidades de indagación se den de manera adecuada, para ver si necesitamos enseñar a los alumnos a ver el mundo como un todo o qué necesitaban los maestros para trabajar así. Fue un gran cambio. No fue fácil. Bueno, lo hemos hecho y ahora lo sabemos, y los docentes se han acostumbrado a que en la escuela primaria habrá un maestro, con algunas excepciones como, por ejemplo, Matemáticas.

Esto ilustra la tensión que se sintió entre enseñar la asignatura propia y aplicar el “enfoque holístico” —una tensión que, en opinión de algunos docentes, requiere “tiempo” para resolverse bien. Aquí también el docente señaló que había algunas “excepciones” —en este caso “Matemáticas”. Los maestros de todos los colegios hablaron de la instrucción de Matemáticas como algo difícil de enseñar con este “enfoque holístico”, y algunos colegios incluso adoptaron

un currículo adicional (p. ej., el método Singapur para la enseñanza de Matemáticas en el Colegio C) para hacer frente a las dificultades relativas a la enseñanza de la asignatura.

Se percibe que la transición a la filosofía del PEP requiere: 1) la voluntad de hacer esa transición, es decir, el compromiso del docente; y 2) el reconocimiento de que este cambio de enseñanza lleva tiempo. En el Colegio A, por ejemplo, muchos de los maestros hablaron de la necesidad de tener una “mentalidad abierta”, como aspecto esencial para quienes se comprometen al aprendizaje “estilo PEP”. Un maestro del Colegio A señaló:

Lo primero de todo, bueno, tienes que tener una mentalidad abierta. Si no tienes una mentalidad abierta y trabajas aquí, es difícil. Nosotros, o yo pienso que no todos los lugares son adecuados para todos los docentes, igual que no todos los colegios son adecuados para todos los alumnos. Y aquí necesitas cambiar de mentalidad en muchos sentidos porque, como dije antes, tienes que aprender todo el tiempo. No estás ahí parado y enseñando todo el tiempo.

Aunque muchos afirmaron que enseñar “estilo PEP” requiere que uno “aprenda todo el tiempo” y que esencialmente adopte un cambio de paradigma, hay un reconocimiento frecuente de que este cambio lleva tiempo, ya que requiere experiencia. Una maestra del Colegio C habló de sus propias preguntas sobre el valor del perfil del IB y de cómo tenía sus dudas sobre si los alumnos realmente entienden lo que se les está enseñando. Sin embargo, hizo una pausa y reformuló su percepción, y señaló que en su primer año como maestra del PEP le faltaba experiencia y que tal vez con el tiempo estas cosas tendrán más sentido para ella como docente/alumna. Comentó lo siguiente:

Pero cuánto sentido tienen [los atributos y las actitudes] para ellos [los alumnos], no lo sé, porque no sé cuánto sentido tienen para mí. Tal vez podría ser mi culpa, que yo no sea... no sé si tengo suficiente experiencia con ello y para mí no es todo lo innato que debería, así que a lo mejor eso es parte del tema.

El comentario anterior subraya la importancia del compromiso de los docentes, algo que se puede apreciar en todo nuestro conjunto de datos. Aparentemente, los docentes se encuentran

menos preparados para hacer la transición al PEP cuando la filosofía y el enfoque de instrucción subyacentes les parecen de poco valor personal.

Además, señalaron la necesidad de tener experiencia con el PEP, en particular, experiencia trabajando en el aula. Algunos incluso ofrecieron ejemplos de cómo necesitaron “cinco, seis o siete” años de experiencia para empezar a entender los matices del PEP. Un maestro del Colegio A comentó:

He asistido a algunos talleres para entender mejor el programa. Pero creo que trabajar en el aula es la mejor forma de aprender, de aplicar lo que sabes, porque puedes leer y recitar, por ejemplo, los documentos... Cuando estás en el aula es cuando entiendes cómo funciona, cómo funciona realmente.

Entonces, entender “cómo funciona realmente” es algo que no se limita al conocimiento de los libros, especialmente en vista de que muchos docentes describieron la filosofía del PEP como “muy distinta” de cómo les enseñaron a ellos cuando eran alumnos de primaria y de cómo los formaron para enseñar como estudiantes de profesorado. Un maestro señaló que “los docentes nuevos” a menudo piensan: “No sé cómo se hace esto”, y apuntó que aprender el programa es un “proceso largo... como de cinco, seis años”. Un maestro del Colegio D contó lo siguiente:

Bueno, me preguntaron si estaba preparado para afrontar el desafío de ser maestro autosuficiente. Al principio me asusté un poco, pero pensé que podía hacerlo porque había contenidos básicos y eso no iba a ser tan difícil. Y así fue. Pude hacerlo. Al principio tuve que explorar mucho. Tuve que acostumbrarme a muchas cosas a las cuales no estaba acostumbrado, como dejar de enseñar cosas para que los niños las escribieran y las memorizaran y luego respondieran lo que yo decía, sino que exploraran las cosas por su cuenta y aportaran sus ideas y lo elaboraran ellos. Así que eso es algo que descubrí entonces, y seguí practicándolo año tras año. Y todos los años aprendo algo.

El comentario anterior destaca que aprender a enseñar de una forma distinta es a la vez un desafío y algo que lleva tiempo, un proceso que requiere práctica “año tras año”. En general, los docentes perciben la transición desde un modelo de colegio tradicional hasta entender cómo

“funciona realmente” el PEP como algo que requiere tiempo y experiencia, así como apoyo profesional constante.

Tema dos: necesidad constante de apoyo profesional e inversión en la enseñanza

En todos los colegios, los participantes describieron niveles variables de inversión en desarrollo profesional, y todos los docentes participantes citaron ejemplos de: 1) apoyo profesional, como bibliografía profesional o talleres, o 2) por qué necesitan apoyo adicional. Muchos docentes citaron los desafíos de enseñar “estilo PEP” como una muy buena razón para recibir apoyo constante. Un maestro experimentado del Colegio B vinculó la necesidad de desarrollo profesional con los desafíos tempranos de la transición desde un modelo de colegio tradicional a la filosofía del PEP, y comentó:

Al principio es duro. No es difícil. Es duro. Y creo que es ahí donde... bueno, tengo que decir que el colegio ha sido muy bueno en términos de garantizar oportunidades de desarrollo profesional que van a ayudar a los maestros que lleguen nuevos a este programa y que realmente lo entiendan, digamos en lugar de simplemente tirarles la unidad de indagación y simplemente tirarles nuestros planificadores y decirles, bueno, esto es lo que hay. Esto es lo que vamos a hacer. Así que es duro. Es algo que es... que debes planificar más. No hay nada definitivo, pero es... de nuevo, tenemos una buena forma de ayudarnos unos a otros y de cooperar juntos para que nuestras unidades de indagación realmente cobren vida.

El comentario anterior destaca la importancia de que los colegios den un apoyo adecuado a los nuevos docentes del PEP y refuercen la noción de que ese apoyo es crucial, ya que muchos perciben la transición al PEP como algo “difícil”. En este sentido, muchos docentes perciben que el colegio está haciendo una “inversión” en ellos como profesionales, y consideran esta “inversión” como algo necesario para garantizar el éxito del programa, especialmente dado que muchos afirman haberse sentido abrumados cuando empezaron a aprender el programa. Un maestro del Colegio A señaló:

...el colegio hace una inversión en ti, y la idea es que cuando aprendas algo trates de aplicarlo en el colegio en el que trabajas. Así que representa un cambio grande de mentalidad. Para algunas personas, es difícil. Como dije antes, para mí fue difícil al principio, especialmente porque el currículo tiene muchas cosas. Te dan las actitudes, las habilidades y el planificador. Son muchos componentes, y al principio estaba abrumado. Durante los primeros seis meses o el primer año, parecía que te decían: “Tienes que hacer todo esto”. Y tú pensabas ¿eso qué es? Pero ahora me siento mucho más cómodo con todas las cosas que hay que hacer, porque uno es... o sea, tienes que estar trabajando todo el tiempo. Pero eso es algo bueno para un maestro como yo.

Los docentes de los colegios B, C y D también señalaron el desafío de aprender a enseñar el PEP, y muchos lo describieron como “abrumador”. Un maestro del Colegio B comentó:

Creo que el hecho de que sean muchas cosas a la vez, el hecho de que en una clase de unidad de indagación tienes que hacer 100 cosas a la vez. Te preocupan los conocimientos previos, las conexiones... Tienes todo eso en marcha, y luego, uy, el perfil de la comunidad de aprendizaje. Se me había olvidado. Bueno, ¿así que sientes curiosidad sobre eso? [Los docentes se ríen] ¿Qué estamos haciendo? Es bastante duro, porque estás abrumado por todo lo que hay que hacer.

En ese mismo sentido, un maestro del Colegio C afirmó:

La verdad es que al principio había algo que no entendía, yo... ¿sabe?, hay demasiadas cosas, como el perfil, las actitudes, las habilidades interdisciplinarias, es como que a veces te sientes un poco abrumado. Pero creo que fue paso a paso. Me dieron un montón de apoyo. Luego, los artículos me ayudaron mucho a entender todo. Y ahora mismo, si soy sincero, sigo esforzándome con varias cosas en las que necesito trabajar, ya sabes. Estoy tratando de implementar distintas rutinas de pensamiento que nunca he usado. Así que creo que hay un apoyo muy grande.

De manera similar, un maestro del Colegio D señaló que aprender los distintos componentes del PEP es “difícil” al principio:

Creo que es difícil para el docente acostumbrarse primero a los atributos, las actitudes. Todo lo que tienes que enseñarles y hacer que trabajen debes entenderlo tú primero. En mi opinión, para mí, esa parte fue difícil porque era nueva.

Aunque en todos los datos relativos a los docentes se percibe una sensación de estar abrumado con los distintos componentes del PEP, todos señalaron el valor del apoyo profesional, como las

observaciones de clase o las reuniones de equipo. Este apoyo profesional se consideró fundamental para la transición de ver el PEP como algo “difícil” a verlo como algo “factible”. Específicamente, los docentes hablaron del valor de tener el apoyo de mentores y orientadores sin importar cuántos años llevan como maestros del PEP y señalaron que están “siempre aprendiendo” y que las “unidades de indagación” requieren constantemente herramientas nuevas. Un maestro del Colegio D destacó la función central del coordinador del PEP para ofrecer este apoyo continuo, y comentó:

Al principio empezamos sin talleres, pero a medida que trabajábamos empezamos a tener todos los talleres. Nuestra coordinadora del PEP sigue dando talleres todas las semanas sobre la diferenciación de cómo enseñar y todo eso. Una vez que empezamos a trabajar con eso, los talleres empiezan a tener más sentido. Los talleres son todo lo que aprendes porque... antes de empezar nos dieron algunos talleres sobre concretar el PEP y nos hicieron leer algunos documentos, pero si uno no lo estaba haciendo, para mí no era lo mismo. Así que, cuando empecé a trabajar con ello y con los talleres que se repiten para que podamos entenderlos mejor, se hizo más fácil para mí empezar a utilizar todos los conceptos en mis clases, y todavía, en cada taller que tenemos, creo que hay una perspectiva distinta de cómo volver a utilizarlos.

El comentario anterior es de un maestro con varios años de experiencia, y por lo tanto subraya la necesidad de apoyo semanal como un aspecto importante para el éxito del docente en particular y del PEP en general, independientemente de considerarse nuevo o con experiencia.

En todo el conjunto de datos, notamos que incluso los docentes con más experiencia hablaron de la necesidad de un apoyo profesional adicional, y que muchos de ellos destacaron el valor de los talleres y seminarios pero expresaron que las reuniones de equipo semanales y los encuentros con los coordinadores del PEP son los apoyos principales. Generalmente, en todos los colegios, se considera que la función del coordinador del PEP es determinante en cuanto a la medida en que los maestros se sienten apoyados. Un maestro del Colegio C señaló:

Bueno, dado que yo... ya sabe que soy un docente nuevo en el PEP. Siento que la coordinadora nos da muchísimo apoyo. Nos da no solo los talleres sino que también nos dio información que teníamos que leer al principio. También tenemos la página web. Nosotros podemos tener acceso a eso y podemos aprender... Tenemos acceso a ese sitio web. Y de hecho tenemos un nombre de usuario y una contraseña para eso. Sé que el colegio paga una cantidad mensual por eso, para que podamos utilizar los distintos recursos que tienen ahí. También tenemos un coordinador de nivel, y ese coordinador de nivel está a cargo de tratar de ver si tenemos preguntas, si necesitamos información para lo que estamos haciendo en las distintas unidades. Así que creo que tenemos un montón de apoyo, y yo lo he sentido personalmente. Creo que no es solo desde el punto de vista del coordinador de la primaria, sino que también tengo el apoyo del jefe del año, como del curso, del jefe del tercer año. Y creo que nos ayudan mucho, y nos orientan mucho cuando tenemos preguntas, cuando hay algo que no entendemos. Creo que eso es algo que está disponible. No en todos los colegios encuentras una persona capaz que esté disponible para ti cuando quieres preguntar algo.

El comentario anterior subraya los múltiples niveles de apoyo con los que cuentan muchos maestros, lo cual indica la inversión considerable en docentes que se requiere a la hora de implementar el PEP. Aunque a menudo el coordinador del programa se percibe como el elemento central del sistema de apoyo profesional, se reconoce que hay varios individuos involucrados. Esto es el caso especialmente en los colegios A, B y C, donde los maestros hablaron más sobre el desarrollo profesional como algo que incluye el apoyo de su coordinador del PEP, talleres y seminarios y reuniones colaborativas/de equipo.

Aunque los maestros entrevistados expresaron continuamente la necesidad de más apoyo para implementar el PEP y aprender a enseñar con habilidad de una manera basada en la indagación, el apoyo que se ofrece a los docentes de estos colegios es probablemente mucho mayor que el que reciben los de otros colegios colombianos. Por ello es importante tener presente que incluso en los colegios más ricos del país (entre los que están estos), el nivel de inversión en aprendizaje profesional de los docentes y los recursos disponibles para los maestros de clase siguen siendo mucho menores de lo que uno podría encontrar en un país desarrollado.

Este contexto es importante, dado que afecta directamente a las condiciones de trabajo de los maestros de los colegios del IB.

Tema tres: los desafíos interrelacionados de la implementación del PEP y la educación bilingüe

Aunque los docentes mencionaron los desafíos de pasar de un modelo de colegio tradicional a la filosofía del PEP y la necesidad de contar con apoyo profesional en toda su transición individual, también señalaron la dificultad que encontraron al enseñar el PEP en el contexto de un programa bilingüe. Muchos maestros consideran que es un gran desafío enseñar con la filosofía del PEP y al mismo tiempo garantizar que los alumnos aprendan a hablar inglés con fluidez. Muchos hablaron de la importancia de acceder a recursos adicionales, fuera del PEP, para entender mejor cómo apoyar a los alumnos en su aprendizaje del inglés, y mencionaron a los coordinadores del programa como fuentes clave de información útil en relación con la instrucción de lenguas. Un maestro del Colegio C, que en Estados Unidos había enseñado a alumnos que aprenden en inglés siendo esta su segunda lengua, señaló:

Creo que sigue habiendo aspectos que mejorar en relación con eso. He tenido la experiencia de trabajar con personas que aprenden en su segunda lengua en Estados Unidos y creo que aprendí mucho. Pero aun así creo que hay que trabajar más con eso, con las personas que aprenden en su segunda lengua. El programa del IB hace un gran trabajo enseñando y reforzando cómo funciona el programa del IB, el perfil, todo eso. Pero creo que esa parte de las personas que aprenden en su segunda lengua no... no está funcionando bien.

La apreciación anterior se repitió en muchos de los comentarios de los docentes, que destacaron la necesidad de realizar debates continuos sobre cómo equilibrar la necesidad de centrarse más en la Adquisición de Lenguas y el valor de la enseñanza basada en la indagación. Los maestros señalaron que el IB les facilita muy pocos recursos en relación con la educación bilingüe y afirmaron que a menudo se ven obligados a ampliar con materiales para programas bilingües que

no son directamente concordantes con el IB. También perciben que muchas veces esto ocurre concretamente en ciertas áreas de contenidos. Por ejemplo, algunos maestros entrevistados señalaron su sensación de que hay un conflicto entre la filosofía del IB y la necesidad de los alumnos de adquirir habilidades básicas mediante instrucción directa. En el Colegio A, un maestro señaló:

A veces es un poco difícil elegir lo que prefieres hacer. Por un lado, la gramática y el vocabulario y la ortografía, porque dado que estamos enseñando una segunda lengua no tienen esos conocimientos. No tienen el vocabulario para hacerlo. No es lo mismo que la asignatura de Inglés, y está en español. Así que creo que eso es algo difícil, que es la parte más difícil. Pero bueno, tienes que exigir a esos alumnos que tengan una ortografía adecuada, una gramática adecuada, tienen que escribir bien. Tienen que leer bien. Pero a veces no es tan fácil enseñarles cómo hacerlo, porque va en contra del programa... Esa es la parte más difícil.

En el comentario anterior, el docente percibe que hay que elegir entre enseñar el “programa” y enseñar “la segunda lengua” centrándose específicamente en el “vocabulario”, “una ortografía... gramática adecuada” y la escritura. Muchos docentes consideran “difícil” enseñar a los alumnos que aprenden en su segunda lengua en el contexto del PEP, y algunos creen que la noción de que todo se puede enseñar en una unidad de indagación es “idealista”. Un maestro del Colegio C comentó:

Parece muy bonito y un poco ideal que todo se puede integrar en la unidad, y que todo es como inclusivo. Creo que hay casos en los que es posible, pero a veces también tiene que ser bastante específico. Si yo estoy enseñándote a escribir y tienes que saber que eso es lo que estás aprendiendo, o te estoy enseñando las reglas de los pronombres posesivos o lo que sea, y tienes que saber lo que estás haciendo.

Del mismo modo, una maestra del Colegio A señaló que enseñar el PEP y enseñar inglés es “difícil”, y otros dos docentes respondieron a sus comentarios diciendo que sí, que eso es así.

...esto [el inglés] es la segunda lengua. Lo hace aún más difícil. Realmente tienes que utilizar palabras muy sencillas, e incluso utilizar imágenes. Por ejemplo, dices "veamos una fotografía de alguien que está siendo solidario". O también

"veamos una fotografía de alguien que está demostrando que sabe", para que realmente vean claramente qué significa esa palabra. Y yo sé que en el departamento de español también utilizan mucho determinadas palabras, así que entienden las palabras en español, pero luego traducir eso al inglés y lograr que los niños lo utilicen en inglés y entiendan lo que significan en lugar de que simplemente repitan como loros: "Oh, yo asumo riesgos". ¿Qué significa eso? Porque para ellos eso podría ser bastante difícil, explicar realmente lo que quieren decir.

El comentario anterior también pone de relieve el desafío de enseñar el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB en lo que para la mayoría de los niños es su segunda lengua, el inglés. Además, muchos de los docentes no colombianos del Colegio B y del Colegio C hablaron de los desafíos de no poder explicar las cosas en español, ya que ellos no hablan español. Esto subrayó aún más las dificultades que perciben los maestros, que se sitúan en la intersección de la enseñanza con la mentalidad del PEP y la atención de las necesidades singulares de los alumnos que aprenden en su segunda lengua. En nuestras entrevistas con los maestros, algunos señalaron la necesidad de examinar de manera más específica las estrategias para enseñar inglés, como lo destacó un maestro del Colegio C:

Yo probablemente sugeriría tener algunos talleres sobre la lectura... aprender estrategias para alumnos que aprenden en su segunda lengua. Básicamente, le diré por qué. Básicamente, porque hay muchos maestros aquí en Colombia que hablan inglés, hablantes nativos y a veces veo que están enseñando la lengua, pero no ven que están enseñando esa lengua a alumnos cuya primera lengua no es el inglés. Así que los alumnos aprenden, sí. Algunos de ellos o muchos de ellos tienen muy buena pronunciación. Sus habilidades para hablar son muy buenas. Pero cuando se trata de leer y escribir, y probablemente de análisis para la resolución de problemas, tienen algo de dificultad. No por el concepto, sino por la lengua. Eso es algo que yo creo que todavía no se ha relacionado.

Como lo ilustran los comentarios de este docente, las barreras que enfrentan los maestros en materia de lengua afectan a los alumnos no simplemente en cuanto a la posibilidad de comunicarse sino a un nivel más profundo. Como lo señala el maestro, los alumnos tienen "muy buena pronunciación" y "aprenden", pero les cuesta cuando empiezan a tratar de entender

conceptos mediante la lectura, la escritura y la resolución de problemas. La dificultad de enseñar el PEP en un entorno bilingüe parece afectar por igual tanto a los docentes que son hablantes nativos de inglés como a los que no lo son. Las dificultades de enseñar en este entorno están interrelacionadas con los desafíos de enseñar habilidades básicas en un programa basado en problemas, así como con el hecho de que los alumnos han tenido niveles variables de exposición al inglés. Los maestros, colectivamente, indicaron que el IB debería prestar un apoyo adicional para la instrucción bilingüe y que el apoyo que ofrece en la actualidad no es adecuado.

Tema cuatro: recursos basados en el colegio como aspecto central para la implementación del PEP

En todas las entrevistas con los maestros, los recursos se consideraron un elemento fundamental para la implementación del PEP, la mejora de la práctica docente y el apoyo al aprendizaje de los alumnos. Aunque muchos señalaron que “un buen docente es bueno siempre, aunque no tenga muchos recursos” (como dijo un maestro del Colegio D), pusieron igual énfasis en la necesidad de contar con recursos que apoyen la enseñanza basada en la indagación y en la importancia de aprender a enseñar en el contexto del PEP. Observamos que los maestros entrevistados consideran que los recursos pueden adoptar diversas modalidades, que en algunos casos pueden adoptar la modalidad del desarrollo profesional tradicional mientras que en otros pueden ser más sorprendentes. Por ejemplo, en el Colegio A, se mencionó frecuentemente que la biblioteca es un elemento central para la instrucción y un componente esencial del programa. Uno de los docentes explicó lo siguiente:

Bueno, lo que está bien en este tipo de colegio —ya sé que hay otros que tienen pizarras interactivas y cosas de esas—... es muy importante que tengamos la biblioteca. Para nosotros, la biblioteca es algo muy, muy importante. Y aquí la bibliotecaria tiene una función muy importante.

Los comentarios de otros maestros indicaron que la bibliotecaria es esencial para el PEP, ya que aporta recursos, entiende el currículo y brinda orientación a los docentes sobre la formulación de proyectos acordes con las unidades de indagación. Otro maestro del Colegio A destacó que la biblioteca, como recurso escolar, es un sostén del enfoque basado en la indagación, y utilizó el tema de “la energía” como ejemplo:

Gracias a Dios, este colegio siempre está abierto a lo que necesitamos. Recursos, tenemos una biblioteca del aula. Estos son libros que elegimos de la biblioteca. A veces simplemente decidimos lo que queremos tener en esa biblioteca. Así que traemos cosas de la biblioteca del colegio, como diccionarios, enciclopedias, CD y demás, libros de lectura en inglés y en español, o libros para la unidad, para autoindagación. Y el colegio siempre está abierto para decirnos: “Bueno, ¿qué necesitan?”. No tenemos mucho material para trabajar con, no sé, la energía, por ejemplo. Pero nos dicen “Bueno, estos son los catálogos, así que elijan”. Y compran todo lo que necesitamos. Tenemos bases de datos... Esto es con EBSCO. Y todos los niños saben los nombres de usuario y las contraseñas, así que pueden usarlas aquí o en sus casas.

En los dos comentarios anteriores, los docentes señalan la importancia central de los recursos humanos (la bibliotecaria), así como de otros recursos, como la biblioteca, el acceso a EBSCO, los libros, etc. Los recursos de este tipo, aunque varían de un colegio a otro, se consideran fundamentales para la enseñanza de las unidades de indagación. Por ejemplo, aunque los maestros del Colegio B reconocieron que tienen muchos más recursos que el colegio colombiano promedio, comentaron que la falta de recursos adecuados afecta negativamente la enseñanza del PEP. Señalaron lo siguiente:

Maestro 1: También depende un poco de la unidad y de los recursos que tengas.

Maestro 2: Sí.

Maestro 1: A veces enfrentamos dificultades. A veces no tenemos todos los recursos que nos gustaría tener, y eso aunque ustedes estén viendo la construcción [de edificios nuevos]. Por ejemplo, durante mucho tiempo no tuvimos computadores, y luego muchos de los computadores solo funcionan a veces, así que eso también determina qué actividades haces.

Los docentes del Colegio B describieron los desafíos de compartir entre varios “una caja” de material docente para una unidad de indagación. Muchos de los maestros participantes del Colegio B han dado clase en otros colegios del PEP en otros países y sienten que, comparativamente, tienen acceso a muchos menos recursos.

Aunque en general insisten en la importancia fundamental de los recursos para la implementación del PEP, se observan perspectivas contrapuestas sobre el modo de asignar los recursos, especialmente en los colegios B, C y D. En el Colegio A, se habló mucho más de que la asignación de recursos se rige por las solicitudes de los docentes. Sin embargo, en el Colegio C, en particular, los maestros se centraron mucho en debatir el impacto, para bien y para mal, del modo en que los órganos de gobierno del colegio establecen cómo gastar el dinero. Por ejemplo, uno de los docentes señaló:

Así que se ha dedicado mucho dinero a eso de la tecnología y ese tipo de cosas. Pero yo personalmente diría que sí, que faltan recursos. Por ejemplo, tenemos algunos recursos de Matemáticas y nos dieron... creo que fueron cinco relojes, a modo de ejemplo, por aula. Bueno, se necesitan 25 relojes; cada niño necesita un reloj. Así que está bien que nos dieran unos cuantos relojes, pero no nos dieron 25 a cada uno. Cosas así. Cosas muy pequeñas... especialmente para Matemáticas, porque Matemáticas es difícil de... se necesitan cosas así, especialmente en los primeros años. Así que, sí, yo creo que todas las aulas deberían ser algo más compartido. Por ejemplo, incluso tuve que hacer el pedido de lengua y pedí un nuevo sistema de fonética para el jardín de infancia, y solo pude pedir una caja.

Por el contrario, en el Colegio B, muchos docentes señalaron la necesidad de una mayor inversión en tecnología, y sugirieron que los recursos se estaban asignando a la construcción de edificios nuevos. En el Colegio D, muchos hablaron de que “los buenos docentes se las ingenian”, pero a la vez señalaron que uno de los desafíos es implementar un programa que requiere recursos específicos que pueden o no estar disponibles. Por ejemplo, un maestro del Colegio D señaló el desafío de enseñar en aulas pequeñas y comentó:

Ahora mismo pienso que tal vez no estemos teniendo, por un problema de espacio, por ejemplo, todos los talleres o la mayoría de los talleres que nos da nuestra coordinadora del PEP, que son sobre la diferenciación y sobre cómo dar a los niños una mejor instrucción diferenciada. Así que estamos hablando mucho de cómo podemos organizar nuestras aulas para eso, y por el espacio no hemos podido hacerlo al cien por cien, como nos habría gustado, debido a eso. Así que yo diría que ahora mismo el espacio no nos está permitiendo lograr al cien por cien lo que deberíamos, pero tratamos de adaptarnos a lo que tenemos.

Como lo ilustran los comentarios del maestro, además de los recursos humanos y de instrucción, el espacio físico también constituye una limitación significativa en algunos de los colegios. En este colegio, en particular, se dan clase en aulas pequeñas con entre 25 y 35 alumnos cada una. Estas aulas no contribuyen a las actividades de aprendizaje basadas en los problemas o en la indagación. Durante nuestra visita al colegio, notamos que los docentes a menudo utilizan espacios externos para facilitar ese tipo de actividades de aprendizaje. Por ejemplo, durante un paseo guiado por el colegio, observamos que estaban utilizando una zona de césped fuera de las aulas para demostrar diversos conceptos de las ciencias físicas y la Física. Además, las descripciones del Colegio D sobre la asignación de recursos fueron llamativamente distintas de las de los otros tres colegios, y los docentes afirmaron que es un aspecto controlado por el personal de dirección, específicamente la propietaria/directora del colegio. Contrariamente, en los otros tres colegios, la asignación de recursos se describió como algo más disperso, con múltiples líderes y niveles de liderazgo implicados en el proceso de toma de decisiones sobre dónde asignar los recursos.

En conjunto, las descripciones de los recursos a nivel del colegio por parte de los maestros ofrecen información importante sobre las necesidades que tienen estos colegios en relación con la implementación del PEP. Además, sus comentarios también subrayan que muchos recursos no se destinan directamente al aula. La biblioteca y el bibliotecario, por ejemplo, se mencionaron como recursos utilizados en todos los colegios que los docentes sienten

que los ayudan a implementar el programa y a ofrecer a los alumnos actividades de aprendizaje significativas.

Las percepciones de los alumnos

A partir de los datos recabados, el análisis cualitativo de casos nos permitió identificar tres temas. Primero, observamos que los alumnos se dirigen a los maestros como elemento principal de su aprendizaje y sitúan sus prácticas pedagógicas y formas de ser tanto dentro como fuera del aula como un elemento central que hace únicos a sus colegios. Muchos alumnos describieron su aprendizaje como algo “divertido” y “estimulante”, y señalaron al maestro como motor de este entorno de aprendizaje. Segundo, un aspecto relacionado con esto es que los alumnos ven el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB como una parte importante de su vida escolar. En los cuatro colegios, los alumnos hablaron mucho de cómo el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB y la naturaleza basada en la indagación del PEP afectan positivamente a sus experiencias de aprendizaje. Dieron múltiples ejemplos de cómo sus maestros les enseñan lo que significa aprender y pensar con eficacia, así como a ser un ciudadano solidario, en relación con el PEP. Tercero, los alumnos describieron los diversos recursos como algo fundamental para su aprendizaje, y muchos hicieron hincapié en la tecnología. Los alumnos de dos de los colegios (el Colegio A y el Colegio C) fueron los que pusieron más énfasis en la tecnología, y la mencionaron como una de las cosas que hacen “especial” a su colegio y posibilitan su aprendizaje. Otros recursos mencionados por los alumnos fueron la “biblioteca”, “las excursiones”, la presencia de “oradores expertos” y las oportunidades de aprendizaje de lenguas (p. ej., “las clases de francés”). A continuación describimos con detalle cada uno de los temas individualmente.

Tema uno: el papel principal de los maestros en el proceso de aprendizaje

El conjunto de datos revela que los alumnos que participaron en los grupos de discusión describieron sus colegios como “únicos” y “especiales”, y los alumnos del Colegio B incluso se consideran a sí mismos “privilegiados” y por lo tanto desean compartir cosas con otros “menos afortunados”. Los alumnos hablaron de sus maestros como motor principal de sus experiencias de escolarización positivas, y a menudo los describieron como “divertidos”, “inteligentes” y “estimulantes”. Una alumna del Colegio B describió cómo su maestra “divertida” le daba “energía” para aprender, y señaló:

Mi maestra es como seria pero a la vez divertida. Es como que se hace la seria para que podamos... como para que nos concentremos. Pero, a la vez, ella... nos divertimos y ella también se ríe, así que eso nos da energía para seguir.

Es interesante que, en todos los colegios, los alumnos mencionaron la forma de enseñar de sus maestros como “distinta” y presumiblemente como la razón de su experiencia de aprendizaje positiva. Un alumno del Colegio D lo expresó bien al decir:

Lo que más me gusta de este colegio son las clases y cómo nos enseñan, porque no es muy estricto y es una forma de que podamos compartir y contar nuestras ideas a los demás, y hacer amigos.

La idea de “compartir” y poder “contar... ideas a los demás” es frecuente entre los comentarios de los alumnos, y todos los alumnos participantes perciben su entorno escolar como un espacio donde se les piden sus opiniones y se las valora. Esta constatación se confirmó en nuestras observaciones en el aula, ya que notamos que los maestros pedían frecuentemente a los alumnos que compartieran sus ideas y/o que hicieran trabajos que reflejaran sus perspectivas. Más allá de poder compartir sus perspectivas, los alumnos también dieron múltiples ejemplos de actividades que les parecen útiles para su aprendizaje. En todos los colegios, hallamos que los alumnos creen que la aplicación de los conocimientos en el mundo real es lo que tiene más sentido para su

aprendizaje. Una alumna del Colegio A dio un ejemplo de una clase de Matemáticas y vinculó esa actividad con la razón por la cual le gustaba su maestro. Señaló lo siguiente:

También me gusta que los maestros, especialmente cuando tenemos Matemáticas, hacen analogías sobre las cosas con las que estamos trabajando. Por ejemplo, hoy, estábamos trabajando con el perímetro y el área, y el maestro nos dijo que el perímetro es como un vaso de cristal con agua y que el agua es como el área y el vaso, el agua del vaso, es el perímetro. Así que me gusta, como cuando hacemos multiplicaciones y respuestas, los ingredientes de un pastel son los ingredientes, la masa, y la respuesta es un pastel. Así que me gusta mucho, porque nos ayuda mucho a entender lo que estamos aprendiendo.

Esta alumna subrayó que “aprender” y entender están estrechamente vinculados con las actividades de clase y el enfoque que adopta el maestro. Del mismo modo, los alumnos a menudo indicaron que las exposiciones, miniexposiciones y unidades de indagación del PEP son factores que tienen un impacto positivo en su aprendizaje. Un alumno del Colegio A comentó lo siguiente:

También me gusta que, en nuestras clases, no importa de qué clase se trate — Música, Arte— no en todas las clases, pero en algunos momentos, siempre relacionan la clase con una unidad de indagación que estamos estudiando, pero con otros puntos de vista. Como en Arte, estamos estudiando las civilizaciones y [muestran] la relación con el arte de las cavernas y todo eso, así que siempre hay una relación entre todas las clases y la unidad [de indagación].

Así, los alumnos destacaron implícitamente que la filosofía subyacente del PEP se siente en el aula y, más específicamente, expresaron cómo viven el programa como alumnos. En este sentido, en todos los colegios, muchos de los alumnos subrayaron la importancia de tener libertad para aprender de una forma que fuera la mejor para ellos, y a menudo expresaron que eso incluye la consideración de sus “intereses” o su “estilo de aprendizaje”. Cuando hablaron de clases o maestros que no tienen en cuenta sus intereses, los describieron como “aburridos” y “sin sentido”. Por ejemplo, un alumno del Colegio A destacó el valor de poder elegir lo que leía del siguiente modo:

Bueno, me gusta que los maestros no nos dicen qué libro tenemos que leer. Nos dan distintas opciones y podemos elegir el que nos resulte más interesante, y eso está genial porque investigamos el tema que nos gusta, así que nos interesa.

A menudo los alumnos afirmaron que tener opciones de aprendizaje es algo “útil” y, como lo señaló el alumno mencionado anteriormente, conduce a que el aprendizaje sea “más interesante” que un enfoque tradicional de la enseñanza y el aprendizaje. De hecho, en el Colegio D, donde el PEP es relativamente nuevo, los alumnos describieron su entorno de aprendizaje actual como radicalmente distinto al modo en que solían aprender en el colegio, un estilo que denominaron “tradicional”. Un alumno del Colegio D comentó:

Llevo siete años aquí, en este colegio, y ha cambiado mucho porque antes era como tradicional, así que... era solo que estudiábamos, y nada más. Así que los maestros no sabían si realmente aprendíamos. Pero ahora, con estos programas [El líder que llevo dentro y el PEP], podemos estar seguros de que aprendemos, y realmente aprendemos.

La idea de un docente que sabe si los alumnos “realmente” aprenden está presente en los comentarios de otros alumnos, especialmente en relación con el modo en que se evalúa el aprendizaje. Por ejemplo, en el Colegio A, un alumno opinó que las evaluaciones formales son “justas” y señaló:

Me gusta mucho que los maestros nos dan evaluaciones formativas y, dependiendo de los resultados que salgan, nos dan la evaluación sumativa. Porque, si nos va mal, nos dan otra formativa hasta que tengamos un muy buen conocimiento sobre eso. Así que es muy justo.

Esas descripciones formales del proceso de evaluación no son inusuales en el conjunto de datos, ya que los alumnos evocaron con frecuencia el lenguaje del PEP y más en general los enfoques del aprendizaje basados en la indagación al describir a sus maestros y lo que funciona mejor para ellos como personas que aprenden.

Más allá de estos ejemplos tangibles de un aprendizaje con sentido, muchos alumnos describieron a sus maestros en general como “líderes motivadores” que “creen” en su capacidad.

Esta descripción en particular la destacaron muchos alumnos como el factor que hace “especial” a su colegio. Una alumna del Colegio B habló de lo que le gusta de su maestra y señaló:

Me gusta mucho mi maestra, que crea que podemos lograrlo. Así que no dice la respuesta y nos ayuda a desarrollarla. No piensa por nosotros, para que nosotros pensemos. Así que ahí hay dos formas en las que aprendemos. Hace eso y nos enseña como que todo es posible, que puedes hacerlo, y que enseña lo que se supone que tenemos que hacer.

Aquí, la alumna vinculó el proceso de aprendizaje con la conexión con un docente que “no piensa por” los alumnos sino que crea un entorno de aprendizaje donde estos creen en sus capacidades y reconocen su propio potencial. Esto fue algo de lo que se habló más en el Colegio B, y muchos de los niños participantes señalaron el valor de afrontar “desafíos” e incluso sugirieron que les gustaría experimentar desafíos mayores en el futuro.

Aunque en general la influencia de los maestros del PEP se describió en relación con lo que sucede en el aula, muchos alumnos señalaron que las interacciones con los docentes fuera del aula también son importantes. Por ejemplo, los alumnos del Colegio B contaron cómo aprendieron sobre “habilidades de liderazgo y el perfil del IB” al participar en un campamento con sus maestros. Una alumna del Colegio D afirmó que la influencia de los maestros no se observa solo dentro del aula sino que se amplía al patio, al comedor y a otros espacios fuera del aula. Su comentario fue el siguiente:

De los maestros, me gusta mucho que ellos en todos los recreos caminan por el colegio para quienes los necesitan o necesitan preguntarles algo, por si alguien se cae en el parque, o pueden acompañarte a ver a la enfermera. [Esto] me gusta mucho porque... me gusta mucho porque te ayudan a aprender y nos hacen aprender de una manera distinta, no solo escribiendo, sino explicándonos y dándonos ejemplos.

La idea de que los docentes del PEP son un vivo ejemplo del aprendizaje no es exclusiva del Colegio D, ya que se mencionó de distintas maneras en todos los colegios. De hecho, en el Colegio C, todos los alumnos que participaron en los grupos de discusión se esforzaron mucho

por describir cuánto aprendían simplemente observando a la coordinadora del PEP de su colegio. Dieron múltiples ejemplos de cómo ella “vive el perfil del IB” y los “ayuda a resolver problemas”. Como lo describió uno de los alumnos:

Es una persona muy agradable y entiende a todo el mundo. Resuelve muchos problemas... Creo que es una gran líder para la primaria, porque es muy buena persona y podemos resolver problemas muy rápidamente con ella, y también tiene en cuenta nuestras opiniones sobre la primaria y lo que deberíamos hacer para mejorar algunas cosas.

En el comentario anterior, el alumno explícitamente vinculó las características positivas de la coordinadora del PEP con un “buen” liderazgo, lo cual pone de relieve cómo ven muchos de los alumnos a los maestros, los coordinadores del PEP y el personal de dirección del colegio, a la vez como docentes y como líderes dentro y fuera del aula.

La importancia fundamental del personal del colegio para el entorno de enseñanza y aprendizaje quedó clara en todos los comentarios de los alumnos, lo cual subraya la necesidad de prácticas de pedagogía constantes y de una familiaridad con la filosofía subyacente del PEP. Sin embargo, más allá del grado de familiaridad con el PEP, en las descripciones de los alumnos hubo también indicios de un desempeño adecuado por parte de los docentes, ya que las experiencias de aprendizaje dependen del modo en que se presentan las oportunidades de aprendizaje.

Tema dos: el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB como parte integral de la vida escolar

En todo el conjunto de datos de los alumnos, así como en las observaciones de clases, observamos las formas en que se integra el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB en las prácticas diarias en el colegio. En todos los colegios, y en particular en el Colegio A y el Colegio D, los alumnos mencionaron atributos específicos del perfil de la comunidad de aprendizaje del

IB que ven como parte de su vida escolar y de su vida como personas que aprenden en general. De hecho, muchos de los alumnos participantes pidieron enumerar los 10 atributos y luego ofrecieron ejemplos del modo en que se presentó el perfil en el aula. Aunque los alumnos del Colegio A y el Colegio D dedicaron mucho más tiempo a hablar explícitamente del perfil, en general los alumnos de todos los colegios participantes mencionaron algo relacionado con el PEP. En la mayoría de los casos las descripciones relacionadas con el programa, y más específicamente con el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB, se vincularon estrechamente con el comportamiento de los maestros, según lo ilustra el siguiente comentario de una alumna del Colegio D:

Lo que más me gusta de todos los maestros del colegio, no solo de mi maestro, es que enseñan las cosas desde la primera clase. Y siempre que hacemos algo mal siempre dicen algo como: “Puedes hacerlo mejor. Tienes que ser un líder. Para eso estamos aquí, para enseñarte a utilizar el perfil del IB y al líder que llevas dentro en toda tu vida”.

En el comentario anterior, la alumna estableció un vínculo explícito con el perfil del IB y señaló que sus maestros le enseñan a utilizarlo no solo en el aula, sino “*en toda [su] vida*”. Los comentarios de los alumnos del Colegio C se centraron en cómo encarna la coordinadora del PEP el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB, y afirmaron:

La Señorita Coordinadora siempre habla de los atributos y las actitudes del perfil, pero en lugar de [simplemente] hablar, los tiene todos, porque siempre es como honesta y es una gran líder y siempre está con nosotros y nos ayuda a resolver problemas.

Al igual que en el comentario anterior, en el conjunto de datos se observa que los alumnos a menudo hablaron del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB como algo que es mucho más que un simple conjunto de conceptos aislados. Con frecuencia lo describieron como algo que sus maestros y los coordinadores del PEP “viven” y “son”.

Además, las actitudes del IB y los atributos del perfil del IB se perciben como algo que mejora el aprendizaje y la conducta tanto dentro como fuera del colegio. Por ejemplo, una alumna del Colegio A comentó que ella y sus compañeros “*utilizan las actitudes y los atributos porque [los] ayudan a respetarse unos a otros, y eso es bueno*”. Uno de sus compañeros concordó con ella y añadió: “*Como dice ella, los atributos... pueden ayudar al colegio a estar en armonía y a no estar siempre teniendo conflictos unos con otros*”. Mientras muchos alumnos subrayaron que el perfil del IB afecta positivamente al entorno escolar, otros afirmaron que las actitudes y los atributos determinan su vida académica. Un alumno del Colegio D lo ilustró bien al decir lo siguiente:

Creo que, simplemente por todas las actitudes y los atributos que ofrecen, me han orientado para que pudiera ser mejor. Y me refiero a algunos [aspectos] sencillos, como que no trabajaba muy bien académicamente. Pero desde que el colegio puso en marcha estos programas [el PEP y El líder que llevo dentro], empecé a mejorar académicamente.

En el comentario anterior, la descripción del alumno ofrece indicios de la percepción de que el PEP mejora el aprendizaje. Observamos que los alumnos del Colegio D, como el alumno mencionado anteriormente, hablaron tanto del programa El líder que llevo dentro como del PEP, mientras que los alumnos de los otros colegios se refirieron únicamente al PEP. Sin embargo, cuando se les pidió que contaran más sobre sus experiencias con el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB y con el PEP en general, los alumnos del Colegio D ofrecieron numerosos ejemplos, según lo ilustra el siguiente intercambio:

Alumno 1: Creo que es una mejor forma de entender a los demás y de ser mejor persona cada día, porque cuando aplicas en tu vida las habilidades del perfil del IB, puedes notar una diferencia con tu familia y amigos.

Alumno 2: Creo que el perfil del IB tiene habilidades que te alientan a hacer las cosas de la vida y te ayudan a ser mejor líder cada día.

Alumno 3: Para mí, el perfil del IB es ser un buen líder todos los días, así que cuando trabajamos en grupos o con cualquiera, podemos trabajar solos o en equipos para encontrar una buena manera de ser nosotros mismos o con otros, para mejorar cada día al aprender con los demás.

Alumno 4: Para mí, el PEP es una guía para toda la vida, porque hay una serie de habilidades y atributos y actitudes que nos preparan para nuestra vida diaria y nos hacen estar más preparados para los desafíos que habrá en nuestro camino.

Alumno 5: Creo que el perfil del IB es algo que siempre nos puede ayudar a mejorar, y podemos usarlo en nuestras vidas para mejorarlas y hacer que sean mejores.

En el intercambio anterior, los alumnos dejaron claro que perciben que el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB y el PEP en general son más que una experiencia basada en el aula, y describieron el programa como “una guía para toda la vida” y el “perfil del IB” como algo que representa “una diferencia con tu familia y amigos”. De esta forma, los alumnos establecieron que el impacto del PEP no se limita al colegio y que consideran que tiene un efecto duradero. Además, el comentario anterior subraya el énfasis en el liderazgo, ya que los alumnos describen el perfil del IB como algo que los ayuda a ser “un buen líder todos los días”. Observamos que este énfasis en el liderazgo es más frecuente en el Colegio B y el Colegio D. Los alumnos del Colegio B, que en todos los casos se identificaron como parte del equipo de liderazgo estudiantil del colegio, ofrecieron ejemplos de la integración del PEP en su formación como líderes.

Alumno 1: Bueno, eh, nosotros los prefectos [es decir, los líderes del colegio] a veces tenemos talleres del PEP con algunos maestros.

Alumno 2: Así es.

Entrevistador: ¿Ah, sí?

Alumno 2: Son divertidos.

Alumno 1: Sí, y nos enseñan cosas sobre los atributos y las actitudes del PEP.

Alumno 2: Por ejemplo, a ser un líder.

Más allá de este énfasis en el liderazgo, observamos que los alumnos de todos los colegios subrayaron el impacto del PEP en sus vidas, y por lo tanto el impacto que presumiblemente tendría en las vidas de los demás alumnos. Más específicamente, algunos dieron ejemplos de cómo el PEP influía en ellos, no solo como alumnos sino también en su calidad de miembros de la comunidad y destacaron su deseo de “contribuir” y compartir lo que han aprendido. Por ejemplo, los alumnos del Colegio B describieron el PEP como algo a lo que debería tener acceso “todo el mundo”, según lo ilustra el siguiente intercambio:

Alumno 1: Las habilidades del PEP te dicen cómo ser solidario y te dicen cómo tienes que ser solidario porque este colegio tiene un sistema de PEP... Es como realmente bueno tener el PEP porque te ayuda con todo.

Alumno 2: Como ser mejor persona.

Alumno 1: Todo el mundo debería saber eso. Todo el mundo.

Según se ilustra aquí, los alumnos consideran que el PEP no debería restringirse solamente a su colegio sino compartirse más en general. Este deseo de compartir con los demás con frecuencia se fundamentó indicando que el PEP, y más concretamente el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB, ejerce una influencia positiva en el aprendizaje tanto dentro como fuera de los espacios escolares.

En general, los alumnos consideran que el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB tiene un efecto positivo en su aprendizaje académico y su vida diaria. Bastante a menudo, las descripciones del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB y del PEP en general se basaron en conversaciones sobre sus maestros o coordinadores del PEP, lo cual subraya una vez más que el programa se nutre de los esfuerzos del personal del colegio. También nos sorprendió observar que la medida en que los alumnos hablaron del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB no dependió de la cantidad de tiempo que su colegio había tenido el PEP. Los alumnos del colegio

donde el programa es más reciente (el Colegio D) fueron quienes hablaron con mayor detalle sobre el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB y del PEP.

Tema tres: el carácter central de los recursos del colegio para el aprendizaje

En todos los grupos de discusión de alumnos, estos mencionaron diversos recursos que consideran esenciales para su aprendizaje, y la mayoría destacó la tecnología como elemento fundamental. En respuesta a la pregunta “¿Cuál es la mejor forma de aprender algo nuevo?”, la mayoría de los alumnos dieron ejemplos del apoyo que les ofrece la tecnología para aprender algo nuevo. Por ejemplo, los alumnos del Colegio A vincularon el uso de la tecnología con el aprendizaje “visual”. La alumna señaló:

Alumno 1: Supongo que la mejor aprender...manera de aprender en nuestra clase, la mayoría de nosotros aprende mejor visualmente que verbalmente.

Entrevistador: ¿Y puedes dar un ejemplo de lo que podría suceder en tu clase a causa de eso?

Alumno 1: Por ejemplo, cómo puedo...

Alumno 2: La pizarra interactiva.

Alumno 1: Sí, la pizarra interactiva. Si tenemos alguna duda sobre algún texto de lectura, que no tiene... quiero decir que el maestro nos da algunas pistas en la pizarra en lugar de decirlo verbalmente.

En el comentario anterior, los alumnos indicaron que la tecnología es un recurso clave para su aprendizaje. Observamos que con frecuencia mencionaron la tecnología como parte integral de la pedagogía de sus maestros. En el Colegio B, por ejemplo, los alumnos mencionaron ejemplos de actividades de aprendizaje útiles y vincularon muchos de ellos al uso de la tecnología. Un alumno del Colegio B describió la posibilidad de hacer “una película con el iPad” como una oportunidad de aprendizaje útil y con sentido. Los alumnos del Colegio C, que recientemente hizo una inversión importante en la compra de nuevas tecnologías, creen que la tecnología y el

hecho de tener “muchos recursos” es lo que hace “bueno” a su colegio. Los comentarios de un alumno subrayaron esto claramente:

Es un buen colegio porque no solo piensan “Tienes que aprender esto”, sino que tratan de hacer actividades divertidas y de utilizar muchos recursos para hacerlo. Como, por ejemplo, los alumnos de noveno, décimo y undécimo años usan iPads y no usan ningún libro, así que pueden tener todo en los iPads y tienen muchas apps ahí, así que pueden entender mejor las cosas y reproducir cosas para poder aprender.

Nuestras observaciones de clase en el Colegio C confirmaron que la tecnología se está integrando a la instrucción en el aula y es una parte central de la vida escolar. Un alumno del Colegio A ofreció el siguiente ejemplo específico de la integración de la tecnología en la instrucción cotidiana:

Algo sobre el maestro es que en todas las aulas tienes un televisor y los maestros pueden mostrarnos videos para que podamos aprender, y el colegio también tiene tablets, y aprendemos. El maestro nos da algunas páginas para que podamos... depende del tema, y podemos buscar cosas sobre el tema, pero las páginas no son como Wikipedia y eso, como a nivel de niños. Como que si estamos estudiando Matemáticas, nos dan una página de juegos de Matemáticas y esas cosas, y también nos llevan a la biblioteca para que podamos leer algunos libros y buscar en los computadores sobre eso.

El comentario anterior subraya que aprender está estrechamente vinculado a la incorporación de la tecnología por parte de los docentes. Al mismo tiempo, es importante señalar que los alumnos describieron la tecnología de distinta forma en los diferentes colegios. En general, los alumnos del Colegio A y el Colegio C subrayaron la importancia fundamental de la tecnología mucho más que los alumnos del Colegio B y el Colegio D. Esto se explica tal vez por las inversiones recientes en tecnología del Colegio A y del Colegio C, y por el hecho de que el Colegio C se describiera como “el primer colegio certificado por Mac en Colombia”. Sin embargo, independientemente del nivel de inversión, los alumnos de todos los colegios señalaron la necesidad de utilizar tecnología.

En el Colegio D, que comparativamente es el que tiene menos recursos tecnológicos, los alumnos hablaron de la importancia de invertir en más tecnología en el futuro. En respuesta a la pregunta “¿Sobre qué querrías aprender más cosas?”, un alumno señaló:

Me gustaría aprender más sobre historia, y también sobre ciencias y algo sobre tecnología porque en el futuro la mayor parte de las cosas van a consistir de tecnología y esas cosas. Así que tenemos que aprender a usarla antes de que llegue ese momento.

En el comentario anterior, la tecnología se vinculó con el “futuro” del alumno, y presumiblemente con su éxito futuro en un mundo tecnológico. En este sentido, en todo el conjunto de datos de alumnos, observamos que perciben la tecnología como recurso clave, directamente vinculado con su capacidad de aprender bien y con su éxito futuro.

Sin embargo, algunos alumnos también mencionaron otros recursos disponibles en el colegio, como la “biblioteca” y “los programas”. En el Colegio A y el Colegio C, los alumnos describieron la “biblioteca” como un recurso clave, y los alumnos del Colegio A incluso consideraron que es donde están algunas de las oportunidades de aprendizaje más importantes, con herramientas como “EBSCO” y “ThinkCentral” para dar apoyo al aprendizaje. Una alumna del Colegio C explicó que los recursos de su colegio comprenden varias cosas y señaló:

Me gusta que el colegio nos dé muchos recursos para aprender... También tenemos una gran biblioteca. Y no siempre es sobre aprender cosas, sino que tenemos algunas actividades nuevas y nos divertimos en clase.

En el comentario anterior, la alumna vinculó los recursos con “divertirse en clase”, lo cual refleja la conexión estrecha entre un aprendizaje eficaz y el acceso a herramientas de aprendizaje (es decir, a recursos). En todos los colegios, los alumnos a menudo nos invitaron a visitar ciertos espacios de las instalaciones, con lo cual subrayaron los recursos que consideran más pertinentes para su aprendizaje. Aunque los alumnos del Colegio D tienen menos recursos basados en la

tecnología, enseguida nos animaron a visitar sus aulas para ver cómo se emplean los diversos recursos. Dos alumnos nos indicaron que visitáramos sus aulas y señalaron:

Alumno 3: Creo que pueden ir y visitar mi aula porque tenemos un muro de nuestros talentos, de lo que creemos que se nos da bien, sobre hacer algo o sobre una habilidad especial.

Alumno 4: Creo que pueden ir y visitar también mi aula, porque seguimos teniendo algunos alumnos que reflejan más las habilidades del perfil del IB, y cada vez que un alumno demuestra eso —demuestra que conoce una habilidad— ponemos una marca para que sepamos que ese alumno es solidario y esas cosas.

Estos recursos menos obvios (p. ej., las paredes de las aulas) a menudo son lugares donde encontramos pruebas evidentes del PEP en acción. Como lo señaló el Alumno 4, maestros y alumnos utilizan lo que tienen a su disposición para aplicar el PEP, ya sea tecnología o una tabla con “una marca”. Independientemente del tipo de recurso que describieron, los alumnos de los cuatro colegios dejaron clara la importancia de tener acceso a recursos, y algunos (especialmente en el Colegio B) señalaron que tienen muchos más recursos que el alumno colombiano promedio.

Resultados de la encuesta de alumnos

La encuesta del estudio nos dio la oportunidad de ampliar nuestra interpretación de los datos cualitativos que obtuvimos de los grupos de discusión de alumnos. En particular, posibilitó la evaluación de las percepciones de los alumnos sobre el colegio, sobre sí mismos como personas que aprenden y sobre sus perspectivas en relación con los maestros de clase. Además, las respuestas de la encuesta nos permitieron comparar las perspectivas de los alumnos en todos los colegios y por sexo del alumno, para establecer si había diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de los colegios estudiados.

Percepciones de los alumnos sobre el colegio

Los alumnos de cada una de las instituciones que participaron en el estudio insistieron mucho en que no solo están disfrutando su experiencia en el colegio al que asisten sino que también están orgullosos de ser alumnos del mismo. Una abrumadora mayoría (89,3%) señalaron que les gusta ser alumnos del colegio. Asimismo, más del 90% indicaron que están orgullosos de ser alumnos de su colegio. Tomados en conjunto, estos elementos indican niveles altos de satisfacción con el PEP y con los colegios del IB comprendidos en el estudio.

Aunque hallamos un alto nivel de apoyo al PEP y a los colegios del IB, notamos que los alumnos varones y mujeres expresaron su apoyo en niveles levemente distintos respecto a cuánto les gusta ser alumnos de su colegio. Por ejemplo, en los cuatro colegios que estudiamos, una mayor proporción de alumnas que de alumnos varones indicaron que disfrutaban asistir a su colegio. Las diferencias fueron especialmente pronunciadas en dos de los colegios. En el Colegio B, por ejemplo, al 92,6% de las alumnas les gusta estar en el colegio, comparado con el 86,5% de los alumnos varones. En el Colegio D, la cifra fue de 94,3% entre las alumnas y 80,0% entre los alumnos varones. Sin embargo, ninguna de las diferencias que observamos fue estadísticamente significativa.²

²La significación estadística se basa en los resultados de una prueba *t* con muestras independientes. Las diferencias estadísticamente significativas son aquellas que tienen un valor de *p* inferior a 0,05. En este análisis, se calcularon los valores de *p* para cada ítem de la encuesta. Los valores de *p* se ubicaron entre 0,332 y 0,901.

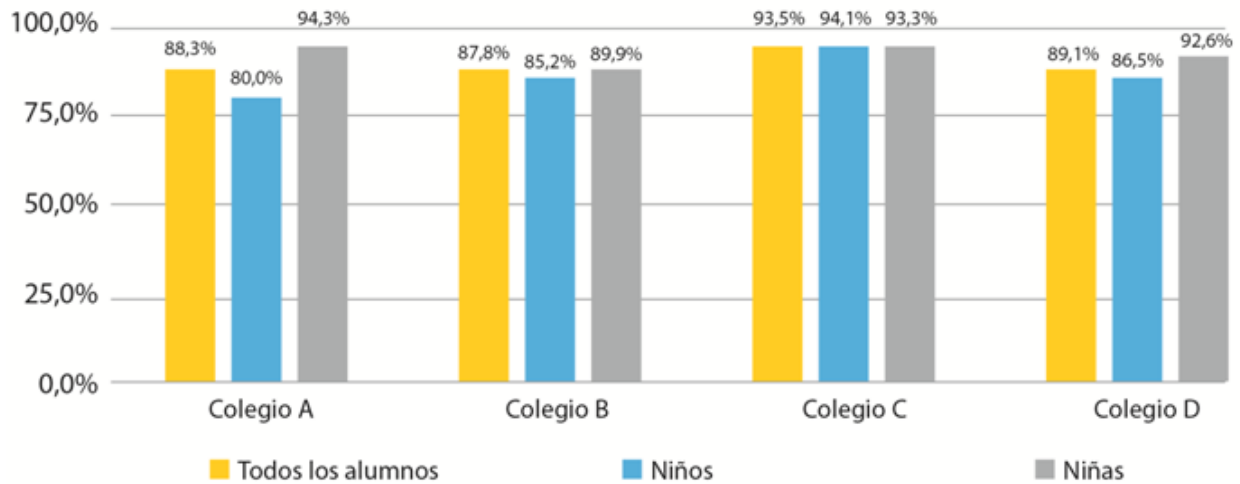


Figura 1. Porcentaje de alumnos que indicaron que les “gusta el colegio”, por colegio y por sexo del alumno

Percepciones de los alumnos sobre sí mismos como personas que aprenden

Los alumnos generalmente opinaron que tienen un rendimiento académico satisfactorio. Más del 60% (63,1%) estuvieron de acuerdo con la afirmación “Me va bien como alumno”. Es más, generalmente opinaron que su rendimiento satisfactorio en parte se basa en el trabajo duro. Más del 80% (84,1%) estuvieron de acuerdo con la afirmación “Siempre me va a ir bien si trabajo duro”. Los alumnos también se mostraron comprometidos con la mejora de sus resultados o calificaciones, y un 86,7% estuvieron de acuerdo con la afirmación “Siempre trato de mejorar mis resultados/calificaciones”. Colectivamente, estas respuestas indican que los alumnos perciben positivamente sus habilidades como personas que aprenden y también que entienden que su rendimiento satisfactorio depende del trabajo duro y la dedicación.

Tabla 4. Percepciones de los alumnos sobre sí mismos como personas que aprenden

	Estoy muy de acuerdo...		Estoy un poco de acuerdo...		No estoy de acuerdo...	
	#	%	#	%	#	%
Me va bien como alumno.	195	63,1	111	35,9	3	1,0
Siempre me va a ir bien si trabajo duro.	260	84,1	44	14,2	5	1,6
Siempre trato de mejorar mis resultados/calificaciones.	268	86,7	36	11,7	5	1,6

Percepciones de los alumnos sobre sus maestros

Se pidió a los alumnos que describieran los comportamientos de sus maestros, en particular las medidas que toman para apoyarlos individualmente. La mayoría (89,6%) indicaron que sus maestros los alientan a aprender cosas nuevas y tienen muchas expectativas sobre su trabajo (85,4%). Una proporción menor (78,3%) indicaron que los maestros los ayudan cuando lo necesitan, que los alientan a expresar sus ideas (69,6%) y a hacer preguntas (60,8%). Casi tres cuartos de los alumnos (74,8%) indicaron que sus maestros los ayudan a cumplir sus objetivos personales, mientras que una proporción mucho menor (59,2%) indicaron que de hecho los ayudan a establecer objetivos personales. Menos de la mitad de los alumnos (42,1%) indicaron que sus maestros les preguntan cómo les está yendo en el colegio.

Tabla 5. Percepciones de los alumnos sobre el apoyo de los maestros

	#	%
Mis maestros me alientan a aprender cosas nuevas.	277	89,6
Mis maestros tienen muchas expectativas sobre mi trabajo.	264	85,4
Mis maestros me ayudan cuando lo necesito.	242	78,3
Mis maestros me ayudan a cumplir mis objetivos.	231	74,8
Mis maestros me alientan a expresar mis ideas.	215	69,6
Mis maestros me alientan a hacer preguntas.	188	60,8
Mis maestros me ayudan a establecer objetivos personales.	183	59,2
Mis maestros me preguntan cómo me está yendo en el colegio.	130	42,1

Los alumnos varones y las alumnas mujeres plantearon puntos de vista ligeramente distintos sobre sus maestros de clase. Por ejemplo, tanto los alumnos varones como las alumnas perciben que los alientan a aprender cosas nuevas (88,0% y 90,9% respectivamente). Sin embargo, son las alumnas más que los alumnos varones quienes generalmente perciben que sus maestros tienen muchas expectativas sobre su trabajo (88,1% y 82,0% respectivamente). También son las alumnas más que los alumnos varones las que generalmente perciben que sus maestros las ayudarían cuando lo necesitaran (80,1% y 75,9% respectivamente) y quienes perciben que las alientan a expresar sus ideas (71,0% y 67,7% respectivamente) y a hacer preguntas (63,1% y 57,9% respectivamente) y que les preguntan cómo les está yendo en el colegio (44,3% y 39,1% respectivamente). Aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas,³ sugieren diferencias descriptivas sobre cómo los alumnos perciben a los maestros de los colegios a los que asisten.

³ La significación estadística se basa en los resultados de una prueba *t* con muestras independientes. Las diferencias estadísticamente significativas son aquellas que tienen un valor de *p* inferior a 0,05. En este análisis, se calcularon los valores de *p* para cada ítem de la encuesta. Los valores de *p* se ubicaron entre 0,332 y 0,901.

Tabla 6. Percepciones de los alumnos sobre el apoyo de los maestros, por sexo del alumno

	Niños (N=133)		Niñas (N=176)	
	#	%	#	%
Mis maestros me alientan a aprender cosas nuevas.	117	88,0	160	90,9
Mis maestros tienen muchas expectativas sobre mi trabajo.	109	82,0	155	88,1
Mis maestros me ayudan cuando lo necesito.	101	75,9	141	80,1
Mis maestros me ayudan a cumplir mis objetivos.	101	75,9	130	73,9
Mis maestros me alientan a expresar mis ideas.	90	67,7	125	71,0
Mis maestros me alientan a hacer preguntas.	77	57,9	111	63,1
Mis maestros me ayudan a establecer objetivos personales.	81	60,9	102	58,0
Mis maestros me preguntan cómo me está yendo en el colegio.	52	39,1	78	44,3

Percepciones de los alumnos sobre el entorno del aula

Se pidió a los alumnos que describieran las actividades de instrucción que realizan en clase. Las respuestas de la encuesta sugieren que los alumnos no perciben que los maestros empleen las estrategias de instrucción comunes basadas en la indagación que recomienda el PEP. Las respuestas sugieren que perciben que los docentes se basan principalmente en actividades de instrucción tradicionales. Casi el 80 por ciento de los alumnos indicaron que la instrucción en sus clases consiste principalmente en “escuchar lo que dice el maestro”. Menos de un tercio de los alumnos encuestados (29,8%) indicaron que en clase se trabaja en proyectos que ponen en marcha ellos mismos o que realizan tareas independientes de escritura creativa (31,4%). Solo un cuarto de los alumnos (25,2%) indicaron que sus maestros utilizan experimentos u otras demostraciones en el aula como estrategia de instrucción. Las respuestas de los alumnos sugieren que los docentes tienen a depender de actividades de aprendizaje cooperativo (56,6%) o tareas de escritura reflexiva basadas en textos preseleccionados (34,3%).

Tabla 7. Actividades de instrucción en clase

	Total		Colegio A		Colegio B		Colegio C		Colegio D	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Escuchar lo que dice el maestro	244	78,9	52	86,7	91	73,9	53	85,5	48	75,0
Experimentos dirigidos por el maestro	78	25,2	15	24,2	24	19,5	18	28,1	21	35,0
Proyectos dirigidos por los alumnos mismos	92	29,8	11	17,7	34	27,6	22	34,4	25	41,7
Tareas de escritura reflexiva	106	34,3	18	29,0	38	30,9	27	42,2	23	38,3
Tareas de escritura creativa	97	31,4	17	27,4	34	27,6	27	42,2	19	31,7
Actividades de aprendizaje cooperativo	175	56,6	35	56,5	59	48,0	44	68,8	37	61,7

Estas respuestas reflejan estrechamente los datos de las observaciones en el aula que obtuvimos durante las visitas de dos días a cada colegio. Los docentes estaban dando charlas o haciendo presentaciones en 12 de las 28 clases que observamos, lo cual supone un 42,9% de las observaciones que realizamos. Esta constatación difiere de lo que los alumnos indicaron en la encuesta. Además, observamos que los alumnos estaban haciendo algún tipo de trabajo en grupo o actividad de aprendizaje cooperativo en 17 de las 28 clases que observamos, lo cual supone un 60,7% de las observaciones realizadas.

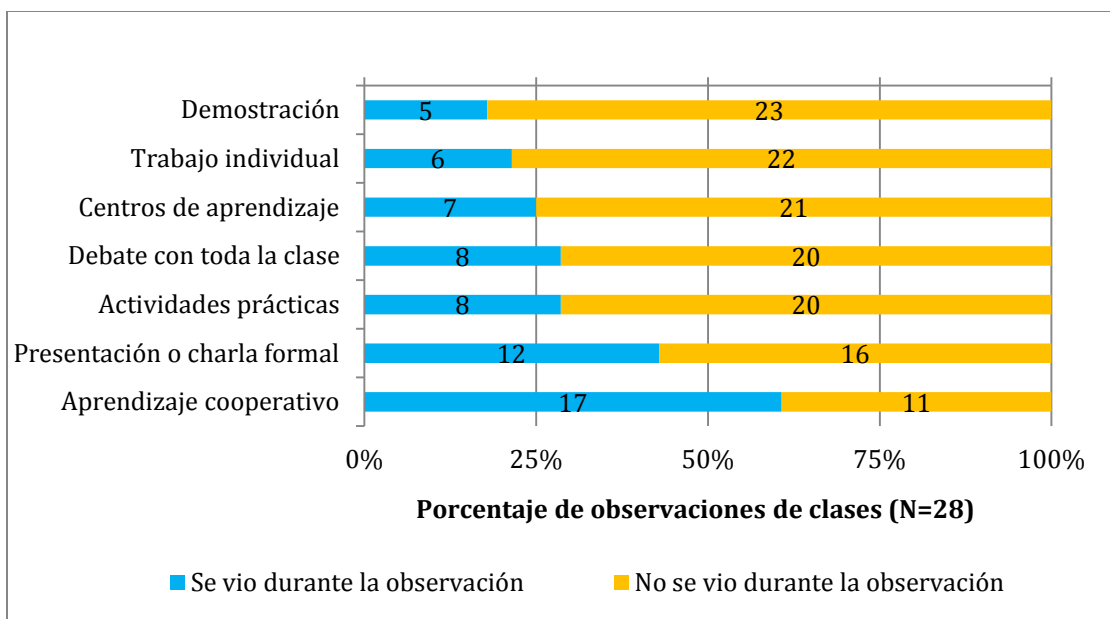


Figura 2. Actividades de instrucción en el aula que observaron los investigadores

Los datos de observación en el aula también indicaron que en la mayoría de las clases que observamos los maestros eran quienes generalmente dirigían o facilitaban la conversación. En 17 de las 28 clases observadas (60,7%), los docentes estaban pidiendo a los alumnos pruebas o justificaciones que fundamentaran sus respuestas. Asimismo, en el mismo número de clases apreciamos que los docentes hacían preguntas reflexivas. Por el contrario, observamos que los alumnos pedían pruebas o justificaciones en solo 3 de las 28 clases (10,7%) y que hacían preguntas reflexivas en solo una de las clases. En muchas clases, el tipo de instrucción era muy didáctico e implicaba principalmente que el maestro hiciera preguntas al alumno para establecer si este sabía la respuesta. En 15 de las 28 clases que observamos (53,6%), los alumnos principalmente respondían las preguntas que hacía el maestro.

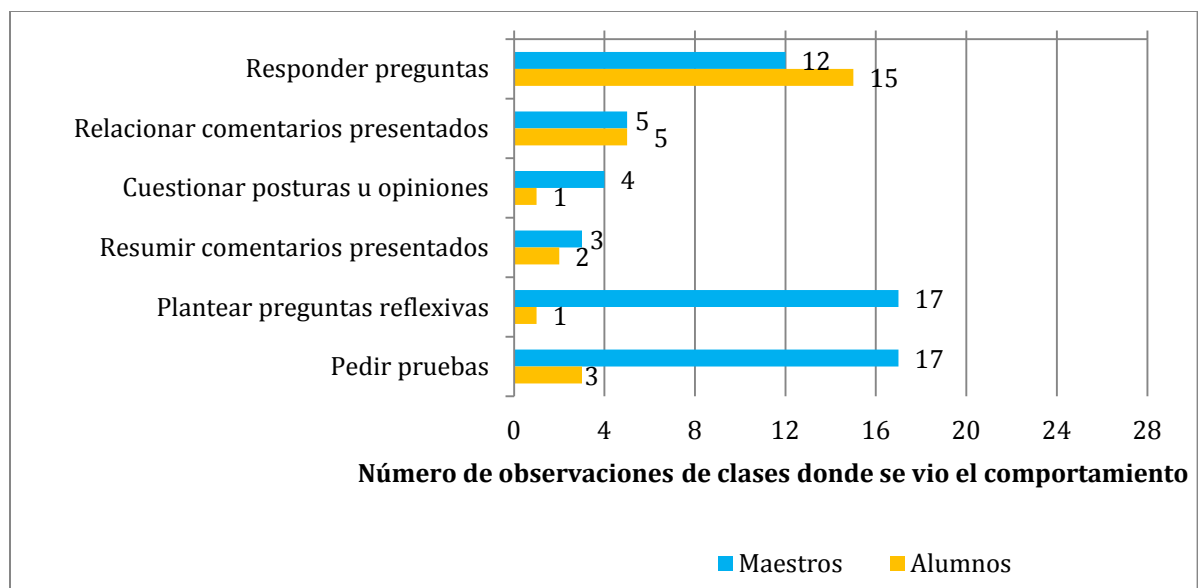


Figura 3. Comportamientos de maestros y alumnos observados en las clases

Percepciones de los alumnos sobre las actividades de instrucción

También se pidió a los alumnos que identificaran los tipos de actividades de instrucción que más les gustan. La abrumadora mayoría afirmaron que les gusta “hacer o construir cosas” y un 78,0% indicaron que eso es algo que les gusta “mucho”. Casi tres cuartos (72,2%) también indicaron que les gusta “descubrir nuevas formas de resolver problemas”. Al parecer, “hacer preguntas y hallar respuestas” y “escribir sobre sus sueños o ideas” son actividades que disfrutan menos que otras (55,0% y 49,2% respectivamente).

Comparaciones basadas en los colegios

Se hizo un análisis de la varianza con un solo factor entre los grupos para identificar posibles diferencias en las percepciones de los alumnos sobre el entorno de aprendizaje en todos los colegios. Tratamos las respuestas de los alumnos en relación con el entorno de aprendizaje como una variable continua y dependiente que iba de uno a tres. Hallamos una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de $p < 0,01$ entre las respuestas de los alumnos sobre cuánto les gusta hacer preguntas y responderlas: $F(3, 305) = 4,753, p = 0,006$. Aunque hallamos

que fue estadísticamente significativa, la diferencia en los resultados promedio fue bastante pequeña (Field, 2009). El tamaño del efecto, calculado utilizando eta cuadrado, fue de 0,04. Las comparaciones *post hoc* utilizando el test HSD de Tukey indicaron que la diferencia en el resultado promedio entre el Colegio D ($M = 2,72, s = 0,453$) y el Colegio C ($M = 2,39, s = 0,523$) fue estadísticamente significativa. Los alumnos del Colegio D fueron más propensos a indicar que les gusta hacer preguntas y hallar respuestas que los alumnos de su edad del Colegio C.

Se hizo un análisis de la varianza con un solo factor entre los grupos para identificar posibles diferencias en las percepciones de los alumnos sobre Inglés, Matemáticas y Ciencias Naturales (p. ej., preguntas 7-9 de la encuesta). Hallamos diferencias estadísticamente significativas en tres de los cinco ítems de la encuesta relativos a Inglés. Hubo diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de los alumnos sobre la medida en que perciben que les va bien en Inglés ($F(3, 305) = 4,753, p = 0,003$); su percepción de que es una asignatura más difícil que otras ($F(3, 305) = 5,855, p = 0,001$); y su percepción de que no se les da bien ($F(3, 305) = 3,598, p = 0,014$). Aunque hallamos que fue estadísticamente significativa, la diferencia en los resultados promedio fue bastante pequeña. El tamaño del efecto, calculado utilizando eta cuadrado, iba de 0,03 a 0,05 en los tres ítems de la encuesta.⁴ Las comparaciones *post hoc* utilizando el test HSD de Tukey indicaron que los alumnos que asisten al Colegio A ($M = 2,43, s = 0,745$) fueron más propensos a sentir que les va bien en Inglés, comparados con los alumnos del Colegio B ($M = 2,72, s = 0,716$) y el Colegio D ($M = 2,80, s = 0,540$). De manera similar, los alumnos del Colegio A ($M = 1,75, s = 0,816$) fueron más propensos a indicar

⁴ Cohen (1988) ofrece pautas para la interpretación de eta cuadrado. Según estas pautas, un valor de 0,01 para eta cuadrado supone un efecto pequeño, mientras que 0,06 supone un efecto mediano y 0,14 es un efecto importante (p. 284-287).

que Inglés les resulta más difícil que los alumnos del Colegio B ($M = 1,30, s = 0,600$) o el Colegio C ($M = 1,42, s = 0,691$). Por último, los alumnos del Colegio A ($M = 1,40, s = 0,718$) fueron más propensos a indicar que no se les da bien Inglés, comparados con los alumnos del Colegio B ($M = 1,15, s = 0,491$) o el Colegio D ($M = 1,13, s = 0,454$). Las respuestas indican que los alumnos del Colegio A tienen menos confianza en Inglés que los alumnos de su misma edad en otros colegios.

También hallamos diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de tres de los cinco ítems de la encuesta relativos a Ciencias Naturales. Hubo diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de los alumnos sobre la medida en que perciben que les va bien en Ciencias Naturales ($F(3, 305) = 3,266, p = 0,022$); su percepción de que es una asignatura más difícil que otras ($F(3, 305) = 8,872, p = 0,000$); y su percepción de que no se les da bien ($F(3, 305) = 4,295, p = 0,005$). Aunque hallamos que fue estadísticamente significativa, la diferencia en los resultados promedio fue bastante pequeña en dos de los tres casos, con valores de eta cuadrado entre 0,03 y 0,04. El tercero fue de tamaño moderado, con una eta cuadrado de 0,08. Las comparaciones *post hoc* utilizando el test HSD de Tukey indicaron que los alumnos que asisten al Colegio B ($M = 2,36, s = 0,891$) tienen menos confianza en su capacidad para obtener buenos resultados en Ciencias Naturales que los alumnos del Colegio D ($M = 2,66, s = 0,541$). Los alumnos del Colegio A ($M = 1,73, s = 0,103$) perciben que Ciencias Naturales les resulta más difícil que los alumnos del Colegio B ($M = 1,22, s = 0,660$) y el Colegio D ($M = 1,58, s = 0,708$). Por último, los alumnos del Colegio A ($M = 1,43, s = 0,647$) fueron más propensos a indicar que no se les da bien Ciencias Naturales que los alumnos del Colegio B ($M = 1,14, s = 0,644$) y el Colegio C ($M = 1,40, s = 0,664$). En conjunto, estas respuestas

indican que los alumnos del Colegio A tienen menos confianza en Ciencias Naturales que los alumnos de su misma edad en otros colegios que estudiamos.

Por último, hallamos diferencias estadísticamente significativas en cuatro de los diez ítems de la encuesta relativos a la percepción de los alumnos sobre las diversas actividades de aprendizaje. Hubo diferencias estadísticamente significativas en relación con las percepciones de los alumnos sobre la resolución de problemas de Matemáticas ($F(3,305) = 7,116, p = 0,000$); la redacción de textos sobre acontecimientos históricos ($F(3,305) = 3,691, p = 0,012$); y la resolución de problemas de Matemáticas o Ciencias Naturales por su cuenta ($F(3,305) = 6,030, p = 0,001$). Dos de los tres ítems tuvieron efectos de tamaño moderado, con valores de eta cuadrado por encima de 0,06. Las comparaciones *post hoc* utilizando el test HSD de Tukey indican que los alumnos del Colegio D ($M = 2,16, s = 0,781$) fueron más propensos a trabajar con otros alumnos en la resolución de problemas de Matemáticas que los alumnos del Colegio B ($M = 2,59, s = 0,625$) o el Colegio C ($M = 2,45, s = 0,619$). Los alumnos del Colegio D ($M = 2,66, s = 0,541$) fueron más propensos que los alumnos de su misma edad del Colegio B ($M = 2,44, s = 0,589$) o el Colegio A ($M = 2,55, s = 0,675$) a resolver por su cuenta problemas de Matemáticas o Ciencias Naturales. Los resultados indican que los alumnos del Colegio D fueron más propensos a trabajar de manera independiente en Matemáticas que los alumnos de otros colegios. Por último, los alumnos del Colegio A ($M = 1,77, s = 0,745$) fueron más propensos a escribir textos sobre acontecimientos históricos que los alumnos de su misma edad del Colegio B ($M = 2,08, s = 0,742$). Colectivamente, estos resultados sugieren ligeras diferencias en el enfoque de instrucción en los colegios, así como orientaciones distintas en los programas.

Comparaciones basadas en el género

Se llevó a cabo una prueba t con muestras independientes para establecer si había diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de la encuesta obtenidas de alumnos varones y mujeres. Hubo una diferencia estadísticamente significativa entre las respuestas de varones y mujeres respecto a si les gusta estar en su colegio o no.

- Las alumnas ($M = 2,89$, $s = 0,439$) fueron más propensas a indicar que les gusta ser alumnas de su colegio que los alumnos varones ($M = 2,83$, $s = 0,452$; $t(507) = -1,155$, $p = 0,039$).
- Los alumnos varones ($M = 2,62$, $s = 0,486$) fueron más propensos a indicar que les gusta hacer preguntas y hallar respuestas que las alumnas ($M = 2,45$, $s = 0,593$; $t = 2,758$, $p = 0,003$).
- Las alumnas ($M = 2,66$, $s = 0,573$) fueron más propensas a indicar que les gusta compartir lo que aprenden en el colegio que los alumnos varones ($M = 2,50$, $s = 0,611$; $t = 2,758$, $p = 0,011$).
- Los alumnos varones ($M = 2,62$, $s = 0,560$) fueron más propensos a indicar que les gusta resolver problemas o adivinanzas que las alumnas ($M = 2,55$, $s = 0,683$; $t = 1,004$, $p = 0,035$).
- Los alumnos varones ($M = 2,74$, $s = 0,491$) fueron más propensos a sentir que les va a ir bien en Inglés que las alumnas ($M = 2,62$, $s = 0,648$; $t = 1,814$, $p = 0,001$).
- Los alumnos varones ($M = 2,59$, $s = 0,508$) fueron más propensos a indicar que trabajan con sus compañeros que las alumnas ($M = 2,48$, $s = 0,632$; $t = 1,711$, $p = 0,011$).

En conjunto, los resultados de la encuesta indican que los alumnos de todos los colegios tienen en general puntos de vista similares en relación con sus experiencias como alumnos del PEP. Sin embargo, los resultados indican diferencias modestas entre colegios cuando se consideran las opiniones de los alumnos sobre Inglés, Matemáticas o Ciencias Naturales, así como los tipos de actividades de instrucción que hacen y prefieren. En general, estos resultados confirman que hay ligeras diferencias entre colegios en relación con la implementación del PEP, así como con la introducción de estrategias de instrucción requeridas por el PEP.

Resumen de las constataciones

Las constataciones de este estudio indican que todos los colegios están en pleno proceso de implementación del PEP y que, como lo establecen las investigaciones anteriores sobre el programa, hay diversos factores que afectan dicha implementación.

Según el personal de dirección, hay dos factores que parecen ejercer una influencia significativa en la implementación del PEP. Primero, el personal de dirección tiene claro que hallar docentes que puedan enseñar en el programa es difícil, dado que las universidades colombianas no preparan a los maestros para dar clase de una manera basada en la indagación. Esta constatación es similar a las de las investigaciones realizadas en colegios del PEP y el PAI con sede en Texas, donde los investigadores señalaron que a los distritos les costaba contratar personal (Alford, Rollins, Stillisano y Waxman, 2013; Stillisano, Waxman, Hostrup y Rollins, 2011). Segundo, en respuesta a esta realidad, el personal de dirección de los colegios colombianos está plenamente comprometido con el desarrollo de modelos de supervisión que contribuyan al desarrollo docente y fomenten el crecimiento profesional. Esta es una constatación clave, ya que las investigaciones previas han subrayado la importancia de un liderazgo escolar que brinde apoyo a la implementación satisfactoria del PEP (Hall *et al.*, 2009).

Por su parte, los maestros reconocieron que la transición al PEP es difícil y que es esencial contar con apoyo. En particular, señalaron la importancia del desarrollo profesional y los recursos de instrucción dentro del aula que los ayudan a familiarizarse con el programa basado en la indagación y a poder enseñarlo de forma eficaz. Esta constatación concuerda con investigaciones anteriores que señalan la importancia de llevar a cabo actividades de desarrollo profesional para los maestros del PEP en las instalaciones del colegio mismo (Burton, 2012). Los docentes indicaron asimismo que la ausencia de recursos bilingües de parte del IB no contribuye a su capacidad de implementar el PEP. Un elemento interesante es que reconocieron la importancia crucial del acceso a recursos adicionales, incluidos la biblioteca del colegio y su bibliotecario. En conjunto, los docentes ven la biblioteca como un recurso importante en términos tanto de información pedagógica como de material que los alumnos pueden utilizar para lograr el tipo de aprendizaje basado en la indagación que promueve el PEP. De hecho, la necesidad de apoyo para los docentes se repite en la bibliografía más general, ya que Mills (2013) señaló que la implementación eficaz del programa depende del apoyo que tengan los maestros de clase.

Los alumnos ofrecieron la indicación más clara y directa de la importancia de los maestros. Muchos de los alumnos con los que interactuamos indicaron que los maestros son centrales para su aprendizaje. Las observaciones de clases en general confirmaron que los docentes son quienes ejercen principalmente la instrucción en la mayoría de los colegios que estudiamos. Además, las encuestas entre los alumnos en general confirmaron que la instrucción en el aula es dirigida principalmente por los maestros. En conjunto, las constataciones de este estudio en relación con los alumnos constituyen una contribución importante a la bibliografía ya

que actualmente no hay artículos con revisión entre colegas que traten directamente las perspectivas de los alumnos sobre el PEP en Colombia.

Conclusiones

Basándonos en nuestro análisis, concluimos que los alumnos, los docentes y el personal de dirección de los cuatro colegios colombianos que estudiamos tienen una opinión positiva del PEP. En particular, señalaron que el programa se centra en un conjunto de atributos bien definidos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB. Consideran que estos atributos son pertinentes en el contexto educativo y social colombiano, especialmente dadas las importantes desigualdades que persisten en el país. Los docentes destacaron el énfasis singular en una enseñanza centrada en los alumnos y las actividades de aprendizaje basadas en la indagación, lo cual es a la vez un punto fuerte del modelo del programa y un desafío, dada la naturaleza bilingüe de los colegios. La abrumadora mayoría de alumnos tiene una opinión positiva del PEP y los ejemplos que dieron demuestran claramente que reconocen el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB y se identifican con él.

Aunque los datos de este estudio indican que los cuatro colegios están implementando el programa de manera eficaz, señalamos tres desafíos importantes que subrayó cada uno de los colegios. Primero, se necesitan recursos adicionales específicos para el PEP y pautas para la instrucción bilingüe. Estos recursos podrían ofrecer sugerencias a los docentes para ayudarlos a entender cómo poner en práctica los aspectos y atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB en sus aulas bilingües. Los maestros de todos los colegios subrayaron que la ausencia de esas pautas por parte del IB dificulta la comprensión de la relación entre el PEP y las “mejores prácticas” de la educación bilingüe. Asimismo, señalaron que es difícil poner en

práctica algunos de los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB dadas las necesidades de los alumnos vinculadas al idioma.

Segundo y también en ese sentido, observamos que gran parte de las investigaciones sobre el PEP se han centrado en el currículo, sin tener en cuenta específicamente los tipos de actividades de instrucción que se están utilizando en los colegios y en las aulas. Basándonos en los datos que obtuvimos en este estudio, vemos una necesidad de que se sigan investigando las prácticas de instrucción en los colegios del IB. Por ejemplo, los estudios que se centren específicamente en la implementación del PEP en entornos bilingües podrían servir de apoyo a los colegios para entender mejor cómo integrar la instrucción de lenguas en un aula basada en la indagación.

En tercer lugar, observamos que la implementación del PEP varía según los colegios y depende del apoyo de los propietarios (o la fundación) del colegio. Sería conveniente que el IB evaluase el modo en que los mecanismos de gobierno (especialmente cuando el colegio es propiedad de una sola familia) pueden afectar la implementación de sus programas. Aunque no pedimos a los colegios datos específicamente relacionados con recursos, observamos niveles variables de inversión que se reflejan en la disponibilidad de oportunidades de desarrollo profesional para los docentes, recursos de instrucción y apoyo para los alumnos (p. ej., asistentes de clase, especialistas de apoyo al aprendizaje) en todas las instituciones que estudiamos. En ocasiones, estas variaciones parecen relacionarse con las distintas estructuras de gobierno de los colegios, de acuerdo con la política educativa colombiana. A pesar de estas variaciones en materia de recursos y estructura de gobierno, cabe señalar que todos los colegios que estudiamos disponen de mayores recursos que el colegio colombiano promedio. Por lo tanto, es importante señalar que una adopción generalizada del PEP y de otros programas del IB en Colombia

dependerá de la disponibilidad de recursos significativos tanto financieros como humanos. Como lo señalaron los alumnos que participaron en el estudio, tener acceso al PEP supondría un beneficio para *todos* los niños colombianos.

Recomendaciones

Basándonos en las constataciones, planteamos al IB las siguientes recomendaciones con el fin de que se preste apoyo a las mejoras del programa en Colombia. Dado que el propósito de este estudio de caso en varios lugares no era evaluar los colegios individualmente, estas recomendaciones se refieren en general a las mejoras que se podrían aplicar a cualquier entorno escolar en Colombia o en otros países latinoamericanos.

1. Preparar material informativo para padres en español, para aliviar la carga de los colegios en materia educativa y de marketing

En todos los colegios, notamos que el personal de dirección y los docentes expresaron su preocupación por la comprensión de la filosofía del PEP por parte de los padres. El IB podría apoyar a estos colegios facilitándoles material de marketing adicional destinado a los padres que deje claras las expectativas programáticas y la filosofía. En particular, el material debería explicar cómo enfocan la instrucción los docentes del IB, lo que los padres deberían esperar ver en sus hijos (en términos prácticos, menos teóricos), y también señalar diferencias pertinentes con el modelo educativo colombiano (p. ej., el uso limitado de libros de texto, menos énfasis en los exámenes, etc.). Aunque nuestro estudio no entrevistó específicamente a los padres y a las familias, basándonos en los comentarios del personal de dirección y de los maestros, la falta de este material educativo y de marketing requiere que los docentes desarrollen procedimientos para educar e informar a los padres.

2. Mejorar la oferta de oportunidades de desarrollo profesional y material de capacitación relacionado con la enseñanza de un programa de educación bilingüe

En todos los colegios, los maestros expresaron la dificultad de adaptar el PEP, su perfil de la comunidad de aprendizaje y las ideas conceptuales del programa a un contexto de educación bilingüe. Los docentes, en conjunto, consideran que el PEP es difícil de interpretar en un entorno bilingüe, y señalaron que esta dificultad a menudo reduce la eficacia del programa. El IB debería facilitar recursos adicionales que ilustren mejor cómo ofrecer el PEP como programa bilingüe. Estos recursos deberían subrayar específicamente la instrucción en el aula, incluida la traducción del PEP, su filosofía y el perfil de la comunidad de la comunidad de aprendizaje para alumnos bilingües. Los docentes, en conjunto, indicaron que sería bueno ver ejemplos de una instrucción bilingüe eficaz. Por tanto, el IB debería plantearse facilitar videos de instrucción eficaz que sirvan de modelo a los maestros. Dado que el PEP utiliza unidades de indagación similares en todos los colegios, sería especialmente positivo para los docentes ver ejemplos de cada una de las unidades. Por último, dada la escasez de recursos de instrucción en Colombia, el IB haría bien en facilitar a cada colegio colombiano un “equipo de iniciación” que contenga recursos de instrucción, libros y otros materiales ilustrativos que los colegios puedan luego evaluar y comprar. Muchos de los docentes de los colegios estudiados indicaron que están “compartiendo” material entre varias aulas y que esto frecuentemente dificulta la preparación y el curso de las clases. En este sentido, el IB debería dar a cada uno de los colegios y a su personal directivo una lista de recursos necesarios que los colegios deben facilitar para garantizar que el programa se ofrezca de manera eficaz.

3. Implicar a las instituciones locales de formación docente para compartir mejores prácticas, ideas programáticas y valores

El personal de dirección, en conjunto, expresó la dificultad de encontrar docentes bien capacitados para enseñar en el PEP. Recomendamos que el IB implique a las instituciones locales de formación docente para compartir mejores prácticas, ideas programáticas y valores relacionados con el PEP. Esta implicación podría incluir, por ejemplo, asociaciones de formación de docentes en las que el IB aporte recursos y otros materiales a los programas de capacitación docente, colabore con colegios locales del IB para organizar experiencias de aprendizaje de campo para docentes que estén realizando prácticas y conecte al personal de los colegios del IB con los profesores de facultades y universidades. Vemos esta área no solo como una ocasión de investigar más sino como una oportunidad significativa para que el IB ayude a colegios de toda Colombia.

4. Garantizar en todos los colegios el acceso regular a recursos de biblioteca, así como un acceso suficiente a la tecnología

El personal de dirección, los maestros y los alumnos subrayaron la importancia de la biblioteca del colegio. Sin embargo, notamos que no hay un acceso constante a los recursos de la biblioteca en todos los colegios, y que también hay un acceso desigual a la tecnología. Recomendamos que el IB proporcione recursos adicionales, incluidas oportunidades de desarrollo profesional, con el fin de cubrir las necesidades de los bibliotecarios de los colegios colombianos. Esta capacitación debería no solo familiarizar a los bibliotecarios con el PEP y otros programas del IB sino también subrayar la importancia de los recursos de la biblioteca de cara a profundizar la experiencia del alumno en el IB. En ese sentido, el personal de dirección indicó que el coste de facilitar

tecnología educativa a menudo impide a los colegios invertir en otras facetas del programa. El IB debería plantearse facilitar a los colegios recursos que al mismo tiempo los ayuden a adquirir tecnología educativa a un coste reducido o que aporten estrategias para que los colegios se asocien con empresas y otras organizaciones a fin de acceder a tecnología actualizada y apta para los colegios del IB.

5. Establecer procedimientos de gobierno recomendados para los colegios, que fomenten la toma de decisiones compartida y el énfasis en los alumnos

Dado que Colombia permite la propiedad privada de los colegios, alentamos enfáticamente al IB a desarrollar para los colegios procedimientos de gobierno sugeridos o recomendados que garanticen la participación de los padres, una toma de decisiones transparente y compartida y que prioricen el aprendizaje de los alumnos en relación con la asignación de recursos. Aunque todos los colegios que estudiamos demostraron tener un compromiso con la implementación del programa y apoyar a maestros y alumnos, observamos que el nivel de apoyo varía entre unos colegios y otros y que el compromiso a nivel de colegio a menudo refleja las prioridades del propietario en lugar de la filosofía central del programa del IB. La orientación que aporta el IB debería centrarse en establecer estructuras de toma de decisiones compartida, lograr que los docentes participen en la toma de decisiones, identificar y priorizar el aprendizaje de los alumnos como elemento prioritario en la asignación de recursos escolares y conseguir que los padres se involucren con el colegio.

Referencias

- ALFORD, B. L.; ROLLINS, K. B.; STILLISANO, J. R.; WAXMAN, H. C. "Observing classroom instruction in schools implementing the International Baccalaureate programme". *Current Issues in Education*. Agosto de 2013, vol. 16, núm. 2.
- ANFARA, V. A.; BROWN, K. M.; MANGIONE, T. L. "Qualitative analysis on stage: Making the research process more public". *Educational Researcher*. 2002, vol. 31, núm. 7, p. 28-38.
- BARTLETT, K. "Articulating the International Curriculum: Continuity through Outcomes. Part II: Continuity through outcomes". *International Schools Journal*. 1997, vol. 17, núm. 1, p. 50-57.
- BRYMAN, A. "Integrating quantitative and qualitative research: How is it done?" *Qualitative Research*. 2006, vol. 6, núm. 1, p. 97-113.
- CLARK, A.; EMMEL, N. "Connected lives: Methodological challenges for researching networks, neighbourhoods and communities". *Qualitative Researcher*. 2009, vol. 11, p.9-11.
- CLARK, A.; EMMEL, N. "Using walking interviews. Realities Toolkit #3". ESRC National Centre for Research Methods [en línea]. 2010. <http://eprints.ncrm.ac.uk/1323/1/13-toolkit-walking-interviews.pdf>. [Consulta: 6 de agosto de 2014]
- COHEN, J. W. *Statistical power analyses for the behavior sciences*. 2ª edición. Hillsdale, Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.
- COWIE DE ARROYO, C. "From PYP to MYP: Supporting transitions across the IB continuum". *Voces y Silencios: Revista Latino Americana de Educación*. 2011, vol. 2, núm. 1, p. 40-62.
- CRESWELL, J. W.; MILLER, D. L. "Determining validity in qualitative inquiry". *Theory into Practice*. 2000, vol. 39, p. 124-130.
- CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, California, Estados Unidos: Sage, 2011.
- DENZIN, N. K. *The research act: A theoretical orientation to sociology methods*. 2ª edición. Nueva York, Estados Unidos: McGraw-Hill, 1979.

- DILLMAN, D. A.; SMYTH, J. D.; CHRISTIAN, L. M. *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method*. 4ª edición. Hoboken, Nueva Jersey, Estados Unidos: John Wiley & Sons, Inc., 2014.
- EAUDE, T. *Primary education: A literature review*. La Haya, Países Bajos: International Baccalaureate Organization, 2013.
- FIELD, A. *Discovering statistics using SPSS*. 3ª edición. Thousand Oaks, California, Estados Unidos: Sage, 2009.
- GREEN, J. C.; CARACELLI, V. J.; GRAHAM, W. F. "Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs". *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 1989, vol. 11, núm. 3, p. 255-274.
- GUBA, E. G. "Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries". *Educational Communication and Technology Journal*. 1981, vol. 29, p. 75-91.
- HALLINGER, P.; LEE, M.; WALKER, A. "Program transition challenges in International Baccalaureate schools". *Journal of Research in International Education*. 2011, vol. 10, núm. 2, p. 123-136.
- HALLINGER, P.; WALKER, A.; LAW, E.; LEE, M. *A study of successful practices in the IB programme continuum*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education, Asia Pacific Center for Leadership and Change, 2010.
- MERRIAM, S. B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass Publishers, 1998.
- MILLS, H. E. *The impact of U.S. educational policy on the implementation of the IB Primary Years Programme: A case study of an urban, low-income public school*. La Haya, Países Bajos: Organización del Bachillerato Internacional, 2013.
- MUHR, T. *User's manual for ATLAS.ti 5.0*. Berlín: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, 2004.
- ORGANIZACIÓN DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL. *Cómo hacer realidad el PEP: un marco curricular para la educación primaria internacional*. Cardiff, Gales, Reino Unido: Organización del Bachillerato Internacional, 2009.
- ORGANIZACIÓN DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL. *El Programa de la Escuela Primaria del IB*. 2012. [en línea]. <http://www.ibo.org>.

- RAND CORPORATION. *Reforming America's schools: Observations on implementing "Whole School Designs"* (RB-8016). Santa Monica, California, Estados Unidos, 1998.
- RENNER, R. R. *Education in Colombia*. Washington, DC: Office of Education, 1968.
- SALDANA, J. *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, California, Estados Unidos: Sage, 2009.
- SCHEURMAN, G. "From behaviorist to constructivist teaching". *Social Education*. 1998, vol. 61, núm. 1, p. 6-9.
- STILLISANO, J. R.; WAXMAN, H. C.; HOSTRUP, J.; ROLLINS, K. B. "Case studies of eight Texas schools implementing International Baccalaureate programs". *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*. 2011, vol. 5, p. 171-185.
- YIN, R. K. *Case study research: Design and methods*. 4ª edición. Thousand Oaks, California, Estados Unidos: Sage, 2009.
- YIN, R. K. *Applications of case study research*. 3ª edición. Thousand Oaks, California, Estados Unidos: Sage, 2012.

Apéndice A. Protocolo de entrevista con el personal de dirección de los colegios del IB

Cada una de las entrevistas duró aproximadamente 60 minutos y la llevaron a cabo ambos investigadores. La asistente de investigación residente en Colombia estuvo presente en todas las entrevistas y tradujo al español cuando fue necesario. Las entrevistas se grabaron en formato digital y luego se transcribieron profesionalmente. Cuando resultó adecuado, los investigadores hicieron preguntas de seguimiento y preguntas de aclaración que no figuraban en el protocolo.

- Por favor, hágale un poco de sus antecedentes profesionales.
 - ¿Cómo se convirtió en director de este colegio?
 - ¿Cuánto tiempo lleva en este colegio?
 - ¿Ha trabajado en otros colegios del IB?
- Por favor, hágale un poco de su colegio, el tipo de alumnos a los que se dirige y las familias de las que provienen esos alumnos.
- Por favor, describa su función como director del colegio.
 - ¿Cuáles son sus responsabilidades principales?
 - ¿En qué medida está involucrado en el PEP?
 - ¿Quién está involucrado en el liderazgo del colegio?
 - ¿Cuáles son sus responsabilidades principales?
 - ¿Cómo se distribuye o comparte el liderazgo?
- ¿Cómo decidió convertirse en un colegio del IB?
 - ¿Cuál fue el proceso de toma de decisiones?
 - ¿Quién participó?
 - ¿Cómo decidió qué programas del IB ofrecer?
- ¿Qué recursos fueron necesarios para convertirse en un colegio del IB?
 - ¿Cómo se generaron esos recursos?
 - ¿Cómo ha logrado mantenerlos?
 - ¿Ha sufrido el colegio cambios significativos a nivel de recursos?
 - ¿Hay desafíos o necesidades de recursos específicos que cree que son particulares de este colegio por su asociación con el IB?
- ¿Qué busca al contratar nuevos maestros de clase?
 - ¿Qué habilidades, disposiciones o características cree que son esenciales en un docente del IB?
 - ¿En qué medida ha podido contratar docentes con esas habilidades?
- ¿Podría mencionar dos o tres éxitos que su colegio haya tenido en el último año escolar?
 - ¿Hay algún éxito que crea que es específico del PEP o de los alumnos del programa?
- ¿Cuáles son los dos o tres desafíos más significativos que su colegio está enfrentando este año?
 - ¿Hay algún desafío que crea que es específico del PEP o de los alumnos del programa?
- Por favor, describa el PEP en este colegio.
- En su opinión, ¿qué implica ser alumno de un colegio del IB? ¿Cuáles son los aspectos más significativos de la experiencia de un colegio del IB?
- ¿Cómo describiría el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB?
 - Desde su perspectiva, ¿cómo afecta el perfil en el trabajo que se hace en el colegio, o cómo influye en él?

Apéndice B. Protocolo de entrevista con los coordinadores del PEP de los colegios del IB

Cada una de las entrevistas duró aproximadamente 60 minutos y la llevaron a cabo ambos investigadores. La asistente de investigación residente en Colombia estuvo presente en todas las entrevistas y tradujo al español cuando resultó necesario. Las entrevistas se grabaron en formato digital y luego se transcribieron profesionalmente. Cuando resultó adecuado, los investigadores hicieron preguntas de seguimiento y preguntas de aclaración que no figuraban en el protocolo.

- Por favor, hábleme un poco de sus antecedentes profesionales.
 - ¿Cómo se convirtió en docente o coordinador del PEP de este colegio?
 - ¿Cuánto tiempo lleva en este colegio?
 - ¿Ha trabajado en otros colegios del IB?
 - ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como coordinador del PEP?
- Por favor, hábleme un poco de su colegio.
 - ¿A qué tipo de alumnos atiende?
 - ¿Cómo son sus familias?
- Por favor, describa su función como coordinador del PEP.
 - ¿Cuáles son sus responsabilidades principales en relación con el PEP y con el colegio en sí?
 - ¿En qué medida es parte del equipo de liderazgo del colegio?
 - ¿Qué implica esa función?
- ¿Cómo describiría el PEP en este colegio?
 - ¿Cuáles son sus características, cualidades o atributos específicos?
- ¿Qué recursos tiene o siente que necesita para gestionar el PEP de manera eficaz?
- ¿Podría mencionar dos o tres éxitos que está teniendo en relación con el PEP?
- ¿Podría mencionar dos o tres desafíos que está teniendo en relación con el PEP?
- Por favor, háblenos un poco de los maestros del PEP y de cómo enfocan la instrucción.
- ¿Cómo utiliza el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB para guiar su trabajo en el PEP?
 - Desde su perspectiva, ¿cómo se ha implementado el perfil en las aulas?
 - ¿Cómo se familiarizan los maestros del PEP con el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB?
 - ¿Qué apoyo, ayuda o desarrollo profesional se facilita?
- En su opinión, ¿qué cualidades o atributos debe tener un docente eficaz del IB?
- ¿Qué estrategias de instrucción son las más eficaces y cómo se aplican en este colegio?

Apéndice C. Protocolo de entrevista con maestros de clase

Cada una de las entrevistas duró aproximadamente 30 minutos y la llevaron a cabo ambos investigadores. La asistente de investigación residente en Colombia estuvo presente en todas las entrevistas y tradujo al español cuando resultó necesario. Las entrevistas se grabaron en formato digital y luego se transcribieron profesionalmente. Cuando resultó adecuado, los investigadores hicieron preguntas de seguimiento y preguntas de aclaración que no figuraban en el protocolo.

- Por favor, hábleme un poco de sus antecedentes profesionales.
 - ¿Cómo se convirtió en docente de este colegio?
 - ¿Cuánto tiempo lleva trabajando aquí?
 - ¿Ha trabajado en otros colegios del IB?
 - ¿Qué lo trajo o lo atrajo a este colegio?
- Por favor, describa de principio a fin un día normal en el aula.
- Por favor, háblenos un poco de los alumnos de su clase.
- Desde su perspectiva, ¿cuáles son las características o cualidades específicas de un docente del IB?
- ¿Qué actividades de instrucción tiende a utilizar con mayor frecuencia con sus alumnos?
- ¿Cómo describiría el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB?
- ¿De qué maneras ha utilizado el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB para guiar su trabajo en el aula?
- ¿Puede describir cómo se familiarizó con el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB?
 - ¿Qué apoyo, ayuda o desarrollo profesional ha recibido?
- ¿Qué recursos tiene o siente que necesita para ser eficaz en el aula?
- ¿Podría mencionar dos o tres de los desafíos más significativos que haya afrontado como docente del IB este año?
- Por favor, describa los éxitos más significativos que haya tenido como docente del IB este año.

Apéndice D. Protocolo de grupo de discusión de alumnos

Cada uno de los grupos de discusión duró aproximadamente 30 minutos y lo organizaron ambos investigadores. La asistente de investigación residente en Colombia estuvo presente en todos los grupos de discusión y tradujo al español cuando resultó necesario. Los grupos de discusión se grabaron en formato digital y luego se transcribieron profesionalmente. Cuando resultó adecuado, los investigadores hicieron preguntas de seguimiento y preguntas de aclaración que no figuraban en el protocolo.

- Por favor, cuéntanos algo sobre ti.
 - ¿Cuántos años tienes?
 - ¿En qué año estás?
 - ¿En casa hablas principalmente inglés/español?
- Por favor, cuéntanos algo sobre este colegio.
 - ¿Qué es lo que más te gusta de este colegio?
 - ¿Qué es lo que menos te gusta de este colegio?
- ¿Qué te gusta de tus maestros?
 - ¿Qué hacen tus maestros para ayudarte a aprender?
- ¿Qué es lo que más te gusta aprender?
- ¿Qué es lo que menos te gusta aprender?
- ¿Cuál es la mejor forma, para ti, de aprender algo nuevo?
- ¿Qué te ayudaría a aprender más en el colegio?
- ¿Qué has aprendido recientemente en el colegio?
- ¿Sobre qué querrías aprender más?

Apéndice E. Protocolo de observación del colegio

DETALLES DE LA OBSERVACIÓN

Fecha de observación: _____

Ubicación del colegio: _____

Nombre del maestro de clase: _____

¿Se entrevistó a este maestro? **Sí** **No**

Nombre del observador: _____

DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO DE CLASE

¿De qué sexo es el instructor? Hombre Mujer

¿Cuántos alumnos hay en el aula en el momento de la observación?
1-5 6-10 11-15 16-20 21-24 25+

¿Había otros miembros del personal del colegio trabajando en el aula? **Sí** **No**

Si los había, ¿qué papel o función cumplían?

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y EL EMPLEO DEL TIEMPO

¿Qué estrategias de instrucción se utilizan en el aula? (marcar todas las que correspondan)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Presentación o charla sobre un tema | <input type="checkbox"/> Lectura o trabajo sentados |
| <input type="checkbox"/> Presentación con debate | <input type="checkbox"/> Demostración (dirigida por los alumnos) |
| <input type="checkbox"/> Actividad o materiales prácticos | <input type="checkbox"/> Demostración (dirigida por el docente) |
| <input type="checkbox"/> Debate en grupos pequeños (dirigido por los alumnos) | <input type="checkbox"/> Presentación de los alumnos |
| <input type="checkbox"/> Debate en grupos pequeños (dirigido por el docente) | <input type="checkbox"/> Centros o etapas de aprendizaje |
| <input type="checkbox"/> Debate de todo el grupo (clase) | <input type="checkbox"/> Experiencia fuera del aula |
| <input type="checkbox"/> Tarea administrativa | <input type="checkbox"/> Prueba, examen o evaluación |
| <input type="checkbox"/> Uso de tecnología educativa | |
| <input type="checkbox"/> Actividad individual de expresión escrita | |

DESCRIPCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS

Describe el nivel de participación de los alumnos en la clase.

¿De qué forma(s) interactúa el maestro con los alumnos durante la clase?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Pide pruebas o justificaciones | <input type="checkbox"/> Cuestiona posturas o puntos de vista |
| <input type="checkbox"/> Plantea preguntas reflexivas | <input type="checkbox"/> Relaciona los comentarios de los alumnos |
| <input type="checkbox"/> Resume los comentarios de los alumnos | <input type="checkbox"/> Responde las preguntas de los alumnos |
| <input type="checkbox"/> Otras | <input type="checkbox"/> No se pudo observar |

¿De qué forma(s) interactúan los alumnos con el maestro durante la clase?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Piden pruebas o justificaciones | <input type="checkbox"/> Cuestionan posturas o puntos de vista |
| <input type="checkbox"/> Plantean preguntas reflexivas | <input type="checkbox"/> Relacionan los comentarios de los alumnos |
| <input type="checkbox"/> Resumen los comentarios de los alumnos | <input type="checkbox"/> Responden las preguntas del maestro |
| <input type="checkbox"/> Otras | <input type="checkbox"/> No se pudo observar |

Si hubiera otras, por favor, descríbalas:

Apéndice F. Encuesta de alumnos

PROGRAMA DE LA ESCUELA PRIMARIA DEL IB | ENCUESTA DE ALUMNOS

NO ES UN TEST. TUS RESPUESTAS NO SE VAN A CALIFICAR.

Gracias por tomarte el tiempo de completar esta encuesta. Tus respuestas son muy importantes y supondrán un comentario valioso para el Bachillerato Internacional en relación con tu experiencia en este colegio.

Por favor, ten en cuenta que tus respuestas se enviarán directamente al Centro de Evaluación y Política Educativa (CEEP) de la Universidad de Indiana, que está realizando esta encuesta en nombre del Bachillerato Internacional. Tus respuestas individuales se mantendrán en la más estricta confidencialidad y no se le presentarán a nadie en este colegio o fuera del CEEP de ninguna forma que pueda llevar a tu identificación.

Si tienes alguna pregunta o motivo de preocupación sobre la encuesta o el proceso de evaluación, por favor ponte en contacto con el Dr. Chad Lochmiller en clochmil@indiana.edu o +1-812-856-0895. ¡Muchas gracias por tu tiempo y por tu participación!

Por favor, cuéntanos algo sobre ti.

1. ¿Eres niño o niña? Niño

Niña

2. ¿Cuándo naciste? 2002

2003

2004

2005

3. ¿Con qué frecuencia hablas inglés en casa?

Siempre

Casi siempre

A veces

Nunca

POR FAVOR, PASA A LA PÁGINA SIGUIENTE.

4. ¿Cuán de acuerdo estás con estas afirmaciones sobre ti mismo como alumno?

	Estoy muy de acuerdo...	Estoy un poco de acuerdo...	No estoy de acuerdo...
Me va bien como alumno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siempre me va a ir bien si trabajo duro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siempre trato de mejorar mis resultados/calificaciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gusta ser alumno de este colegio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estoy orgulloso de ser alumno de este colegio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. ¿Cuán de acuerdo estás con estas afirmaciones sobre tus maestros?

	Estoy muy de acuerdo...	Estoy un poco de acuerdo...	No estoy de acuerdo...
Mis maestros me alientan a hacer preguntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis maestros tienen muchas expectativas sobre mi trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis maestros me ayudan cuando lo necesito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis maestros me ayudan a establecer objetivos personales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis maestros me ayudan a cumplir mis objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis maestros me preguntan cómo me está yendo en el colegio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis maestros me alientan a aprender cosas nuevas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis maestros me alientan a expresar mis ideas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

POR FAVOR, PASA A LA PÁGINA SIGUIENTE.

6. ¿Cuánto te gusta hacer estas cosas?

	Esto me gusta mucho...	Esto me gusta un poco...	Esto no me gusta...
Hacer preguntas y hallar respuestas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Buscar información en Internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descubrir nuevas formas de resolver problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leer por mi cuenta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compartir lo que aprendo en el colegio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escribir sobre mis sueños o ideas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resolver problemas o adivinanzas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hacer o construir cosas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. ¿Cuán de acuerdo estás con estas afirmaciones sobre el aprendizaje de las matemáticas?

	Estoy muy de acuerdo...	Estoy un poco de acuerdo...	No estoy de acuerdo...
Normalmente me va bien en Matemáticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gustaría hacer más Matemáticas en este colegio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las Matemáticas me cuestan más que a mis compañeros de clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gusta aprender Matemáticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No se me dan bien las Matemáticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. ¿Cuán de acuerdo estás con estas afirmaciones sobre el aprendizaje del inglés?

	Estoy muy de acuerdo...	Estoy un poco de acuerdo...	No estoy de acuerdo...
Normalmente me va bien en Inglés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gustaría hacer más Inglés en este colegio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El Inglés me cuesta más que a mis compañeros de clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gusta aprender Inglés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No se me da bien Inglés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

POR FAVOR, PASA A LA PÁGINA SIGUIENTE.

9. ¿Cuán de acuerdo estás con estas afirmaciones sobre el aprendizaje de Ciencias Naturales?

	Estoy muy de acuerdo...	Estoy un poco de acuerdo...	No estoy de acuerdo...
Normalmente me va bien en Ciencias Naturales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gustaría hacer más Ciencias Naturales en este colegio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciencias Naturales me cuesta más que a mis compañeros de clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gusta aprender Ciencias Naturales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No se me da bien Ciencias Naturales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. ¿Con cuánta frecuencia haces estas cosas en tu colegio?

	Siempre...	A veces...	No mucho...
Veo hacer un experimento al maestro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diseño o planifico un experimento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajo con otros alumnos en problemas de Matemáticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explico cómo resuelvo problemas de Matemáticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hago preguntas sobre libros que leo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escribo sobre una idea que tuve hace poco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escribo sobre un acontecimiento histórico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escucho lo que dice el maestro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resuelvo problemas (de Matemáticas o Ciencias Naturales) por mi cuenta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajo en un proyecto con mis compañeros de clase o amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**POR FAVOR, ENTREGA AL INVESTIGADOR LA ENCUESTA QUE HAS COMPLETADO.
¡MUCHAS GRACIAS!**