

Coordinación y aprendizaje en una comunidad de práctica con profesores universitarios

Eduardo Ravanal Moreno*

Universidad Central de Chile, Facultad de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

Recibido: 20 enero 2016

Aceptado: 20 abril 2016

RESUMEN. El objetivo de esta investigación es reportar la evaluación de la implementación de una propuesta metodológica que busca promover el liderazgo de docentes universitarios, enseñándoles a coordinar una comunidad de práctica en cada una de sus carreras. Además, explorar las representaciones de los participantes –coordinadores- sobre una actividad de aprendizaje y el desarrollo de competencias. La propuesta convoca a 7 docentes de la Facultad de Educación, quienes participan durante 5 semanas de un taller de reflexión de 70 minutos semanales, estructurado en tres fases: recuperación conceptual, abordaje de la tarea y la evaluación de la sesión, las que constituyen la propuesta metodológica. Los resultados revelan la complejidad del acto de coordinar un taller para la comprensión. Este rol exige disponer de mayores insumos teórico-metodológicos para abordar dicha tarea. A su vez, revela las potencialidades que ofrece el espacio académico en la comunidad de práctica para el desarrollo profesional del docente universitario.

PALABRAS CLAVE. Comunidad de Práctica, Docente Universitario, Propuesta Metodológica, Aprendizaje, Coordinación.

Coordination and learning in a community of practice with teachers college

ABSTRACT. The goal of this research is to report the results of the application of a methodology that promotes leadership in higher education teachers by teaching them to coordinate a practicum community in their programs. It explores the representations of the participants - coordinators - about a learning activity and the development of competences. The procedure involves meetings with teachers from the School of Education that participate in a five-week workshop to reflect for 70 minutes. The methodology proposes sessions that encompass three moments: retrieval of prior key concepts, task development and the assessment of the activity. The results show the complexity of coordinating a workshop for processes of reflection and comprehension. This role requires the availability of higher theoretical and methodological inputs to address this task. In turn, it reveals the potential offered by the academic space in the community of practice for professional development of university teachers.

KEY WORDS. Practice Community, Higher Education Teacher, Methodological Proposal, Learning, Coordination.

* Correspondencia: Eduardo Ravanal Moreno. Dirección: Santa Isabel 1278, Piso 6, Santiago, Chile. Correo electrónico: lravanalm@ucentral.cl

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios curriculares orientados a la formación profesional de calidad exigen mirar con atención la enseñanza universitaria, no porque las cosas se estén haciendo mal, sino más bien, porque es necesario ampliar el conocimiento de y sobre la práctica docente en dichos contextos. Para ello, es importante generar espacios de desarrollo profesional centrados en los docentes universitarios con el objetivo de favorecer el nivel de comprensión de la enseñanza superior.

Comprender la enseñanza superior, implica para el profesor, reconocer al menos, los propósitos de la enseñanza de la disciplina en el marco formativo, los modos de representación de la disciplina que enseña y, los métodos asociados a su enseñanza para el aprendizaje con sentido, especialmente hoy que existe un vertiginoso avance y transformación del conocimiento y, una masificación progresiva de la educación superior con alta heterogeneidad estudiantil (De Vincenzi, 2010), asuntos que inquietan (Moreno, 2009; Ruiz-Larraguivel, 2011) pero a la vez, se transforman en focos de discusión, reflexión e investigación para la comunidad.

La comprensión de la enseñanza universitaria y del aprendizaje derivado de ella, son indiscutiblemente la clave para mejorar la formación profesional según sujetos, propósitos y contextos, contribuyendo al crecimiento y desarrollo de un país cada vez más demandante.

En respuesta a aquello, muchos currículum de formación universitaria se ajustaron al llamado currículum con enfoque de competencias, pretendiendo desde ahí, generar un profesional competente para lo que fue formado. Un profesor competente enseñando, un músico competente componiendo, un médico competente diagnosticando o sanando a los enfermos¹, entre muchos otros ejemplos. Como plantea Marcelo (2011) una competencia comporta un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados e integrados, es decir, el individuo ha de saber, saber hacer, saber ser y saber estar para el ejercicio, por lo que, las acciones competentes asociadas al ejercicio, serían más bien procesos conscientes, dirigidos y significativo para el sujeto. Todo lo anterior, el dominio de saberes y la consciencia de lo que implica un proceso dirigido para una acción particular, lo llevan a actuar competentemente -sujeto eficaz y eficiente-.

Dichos procesos dirigidos, pensamiento, obligan al sujeto –estudiante- movilizar internamente, en contexto: actitudes, capacidades, habilidades, conocimientos y capacidades comunicativas, entre otras. En esa dirección, la competencia se entendería como un entramado armónico de saberes, habilidades y destrezas que determinan tipos de acciones, simples-concretas/complejas-abstractas. Desde esa consideración, el encuentro con los profesores universitarios y profesores en formación lleva a nuestro equipo a plantear la competencia como un constructo hipotético teórico, que según contextos, propósitos, tipos de conocimientos requeridos para abordar una tarea/situación/problema, obliga al sujeto a reconocer y utilizar tipos de conocimientos, así como, tipos de procedimientos que se traducen finalmente, en una acción competente -eficaz-eficiente-situada y contextual.

La complejidad de la enseñanza sumada a la complejidad de comprender las exigencia de la formación profesional bajo un enfoque curricular particular, se convierte en una preocupación, pero a la vez, en una oportunidad para intensificar la discusión y reflexión sobre la enseñanza universitaria y sus desafíos en el aprendizaje de los futuros profesionales, para ello, el trabajo colaborativo y sistemático es necesario, sin embargo, las oportunidades para hacerlo son escasos, como también los estudios que muestren qué y cómo hacerlo con y para los profesores universitarios.

¹ En los ejemplos se usa una expresión que alude a hombres. Deseamos aclarar que estamos consciente de que hablamos de mujeres y hombres.

2. PRÁCTICA DOCENTE

Según Van Manen (1999) la práctica docente es un concepto pobremente teorizado en el discurso de la profesión. A pesar de ello, las diversas acciones educativas que realiza un docente permiten, en cierta medida, delimitar el campo de discusión de la práctica docente. En esa perspectiva, comprendemos que la práctica docente exige movilizar un conjunto de saberes disciplinares y metadisciplinares integrados e influyentes sobre la práctica (Porlán y Rivero, 1998) y que además, se ajustan progresivamente en el profesor (Pro, 2011) para lograr el aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior exige, indiscutiblemente, construir un saber práctico de y para el ejercicio docente que mueve, en el profesor, una serie de capacidades didácticas (Cañal, 2011) o conocimiento práctico para construir el conocimiento en el aula universitario (Medina y Jarauta, 2011).

Si entendemos que la práctica docente corresponde a un desempeño individual (Kemmis y McTaggart, 2000), asumimos entonces que un docente universitario debe profundizar su conocimiento profesional como enseñante, obligándolo a mirar con detención los dominios del conocimiento práctico universitarios (Cruz, 2011) que según la propuesta de Park y Oliver (2008), pueden estar referidos a: conocimiento del currículum de la disciplina, aprendizaje de los estudiantes, estrategias de enseñanza y evaluación.

Comprender en profundidad las ideas y conceptos vinculados a la práctica docente del profesorado universitario es un asunto relevante (San Antonio, Morales, Moral, 2011), sobre todo, por la fuerte conexión e influencia que existe entre las creencias y la conducta de un docente al enseñar (Chan y Elliott, 2004; Abd-El-Khalick y Lederman, 2000; Tobin, K. y McRobbie, 1997; Pajares, 1992).

Considerando los antecedentes y las complejidades asociadas a la representación de la práctica en el profesor como a su implementación, resta planear espacio de aprendizaje profesional en un marco de desarrollo (Kuusisaari, 2013; Roblin y Margalef, 2012; San Antonio et al., 2011; Tilema y Orland-Barak, 2006) que centre la atención en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la acción pedagógica de un docente universitario, a partir de la reflexión y colaboración entre pares para la transformación consciente del hacer docente. En ese sentido, el desarrollo de una comunidad de aprendizaje que focalice en la enseñanza universitaria, es una estrategia valiosa para comprender y aprender de, sobre y para la práctica docente, pero a su vez, devela que su liderazgo y coordinación no puede ser ingenua, por lo tanto, ampliar la discusión sobre aquellos nos parece importante, necesario y oportuno.

3. COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

La preocupación permanente por una enseñanza universitaria con sentido para los estudiantes que buscan una profesión, es una invitación a generar espacios de discusión, debate y desarrollo para los docentes universitarios que no sólo deben dominar sus materias sino enseñarlas en un marco de integración conceptual, procedimental y actitudinal, que el estudiante debe visibilizar y comprender para construir aprendizajes, que les permitan abordar con éxito una tarea.

En ese plano, la enseñanza universitaria abandona la visión clásica-tradicional y apuesta por una enseñanza participativa, dialógica y reflexiva. En ese sentido, la comprensión del nuevo rol del profesor universitario, exige crear espacios de desarrollo personal y profesional (Simon y Campbell, 2012), que permitan reconocer que la enseñanza es compleja y diversa (Ravanel y Quintanilla, 2012); que el contenido por enseñar es una estrategia para promover el pensar; que la planificación y el diseño de actividades de aprendizaje y evaluación merecen atención y discusión; que

el rol del estudiante está en enfrentar situaciones nuevas y problemáticas y que el rol del docente –universitario- está en saber enseñar a otro a actuar con teoría; asunto no trivial si consideramos que el proceso de aprendizaje para enseñar a otros –futuros profesionales- es complejo (Meijer, De Graaf y Meirink, 2011).

Convocar a profesores a aprehender de otros y de sus experiencias, es una opción interesante, necesaria y fructífera que pensar en seminarios intensivos o workshops (Roblin y Margalef, 2012) cuando la representación de la enseñanza universitaria y de sus finalidades es variada. Algunos autores (Margalef, 2011) han trabajado en la promoción de comunidades de aprendizaje, que buscan el apoyo entre profesores para mejorar su enseñanza y aprendizaje, que la autora ha llamado Encuentro de Innovación en Docencia Universitaria, en tanto otros la conciben como las comunidades de indagación (Nelson, 2008). Se han descrito además, comunidades que reflexionan en torno a mejorar el aprendizaje de sus estudiantes y que fueron llamadas por McLauhlin y Talbert (2006) como comunidades de aprendizaje profesional (Margalef, 2011). Finalmente, se distinguen las que permiten compartir la práctica educativa con otros colegas para mejorar el nivel de comprensión de y sobre ellas, hablamos de comunidades de prácticas, esta última de interés para nuestro equipo de investigación.

4. COMUNIDADES DE PRÁCTICAS

Entendemos una comunidad de práctica como un grupo de profesores que comparte un interés, un desafío o un problema en torno a un tema, hecho o fenómeno común con el objetivo de mejorar su nivel de comprensión. Autores como Wender, McDermond y Snyder (2002) plantean que este tipo de comunidades ayuda a profundizar el conocimiento sobre el tema de interés, asumiendo que el núcleo central para el aprendizaje es el contexto social y participativo de quienes aprenden (Lawthorn, 2011) por ello, su regulación y coordinación resultan relevantes.

Una comunidad de práctica, por cierto, es una experiencia de aprendizaje colaborativo-narrativo que incide a nivel individual, favoreciendo el desarrollo del sujeto y su identidad a partir de otros –docentes-. Resulta interesante la propuesta de Meijer et al., (2011) quienes sostienen que un profesor participante de una comunidad práctica recibe nueva información para construir esquemas (asimilación) o cambiarlos (acomodación), en esa perspectiva, el profesorado aprende cuando toma distancia sobre sus ideas o cuando reconoce a sus pares como un colectivo de profesionales que comparte propósitos, dilemas, preocupaciones o desafíos; quizás, aspecto relevante para el desarrollo de la identidad profesional, así como para el desarrollo profesional docente.

Creemos importante promover el trabajo de comunidades prácticas, por el impacto que puedan tener sobre las personas, sus actitudes y actos (Perrenoud, 2007) y siempre, que el contexto sea de reflexión. En un trabajo preliminar (Ravanal, Camacho, Escobar y Jara, 2014) advertimos que la acción educativa de un docente universitario es consecuencia de la movilización del conocimiento propio del saber académico y su experiencia; como por las creencias sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación que comparte (teorías implícitas). De ahí la pertinencia de promover, en la educación superior, espacios para organizar comunidades de aprendizaje y, en particular comunidades de prácticas que favorezcan la identidad profesional y toma de consciencia sobre el hacer, especialmente cuando los cambios de los esquemas cognitivos o reflexivos (Perrenoud, 2007) de un docente, requieren u obligan combinar factores epistemológicos, ontológicos, sociales y afectivos (Morton, 2012) que inciden en la percepción sobre la enseñanza/aprendizaje de una disciplina en el aula universitaria, en verdad, sobre la práctica profesional docente.

Los antecedentes, por cierto, son un aliciente a trabajar en comunidad con y entre docentes; sobre

y para mejorar la actuación pedagógica, no obstante ello, creemos aún más necesario promover capacidades profesionales para aprehender a liderar y coordinar espacios de reflexión como signo de desarrollo e identidad profesional, propósito que esperamos gradualmente cumplir.

5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de la fase de investigación que describe el artículo es: definir una estructura metodológica para –aprehender a- coordinar una Comunidad de Aprendizaje y evaluar la incidencia de la propuesta metodológica en tres aspectos: a) grado de satisfacción de cada participante al final de cada sesión de trabajo, b) representación del docente sobre una actividad de aprendizaje y, c) el nivel de implementación de la metodología en una nueva comunidad de aprendizaje.

6. DISEÑO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se inscribe en el marco de un proyecto del Estado, FIAC-02, caracterizado por un enfoque descriptivo, interpretativo y transformador. En ese marco, se convocaron a 7 docentes universitarios de distintas asignaturas de la Facultad de Ciencias de la Educación a participar del proyecto, con el objetivo de fortalecer y transformar su práctica pedagógica según la exigencia curricular vigente a través de un modelo de formación continua constituido por cuatro entidades, que son: i) Circulo de análisis de la Práctica (CAP); ii) E-Learning; iii) Instituto -espacio que ofrece cursos de profundización a profesores- y, iv) Recursos, espacio online para revisar bibliografía.

Para efectos del artículo, nos detendremos en el análisis de la metodología utilizada para la formación de coordinadores de comunidades de aprendizaje en el contexto del círculo de análisis de la práctica (CAP).

6.1. Participantes del estudio

Los participantes del estudio son docentes-administrativos (secretario académico) de una de las carreras que conforman la Facultad de Educación de una universidad privada. La función administrativa de los participantes es coordinar y regular los procesos administrativos de los estudiantes, como por ejemplo, inscribir las asignaturas de los estudiantes o gestionar procesos de pagos de profesores, entre otras. Cada uno de ellos tiene un contrato laboral de 44 horas a la semana incluida sus horas de docencia directa. Tomando en cuenta la permanencia y el liderazgo administrativo sobre los docentes de cada carrera, se decide invitarlos a formar parte de un proyecto que busca formar comunidades de aprendizaje para mejorar la enseñanza universitaria y el aprendizaje de sus estudiantes liderada por el secretario académico. Desde esas consideraciones, se decide crear un espacio de aprendizaje para aprehender a coordinar y liderar una comunidad práctica con profesores.

Los participantes representan a las carreras de Pedagogía en Educación Básica –primaria-, Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Matemática y Estadística, Pedagogía en Biología y Pedagogía en Educación Física, además de las carreras de Educación Diferencial y Educación Parvularia. Todos los participantes tienen un promedio 10 años de experiencia docente. Todos con título profesional de profesor o educador y grado académico de Magíster en Educación, excepto el representante de Pedagogía en Biología que tiene un doctorado en ciencias.

El grupo de profesores participantes, en sí, se reconocen como miembros de una comunidad de aprendizaje que comparte el propósito de aprehender a coordinar una comunidad de práctica en

la carrera que tiene a cargo, como de aprender sobre un contenido en discusión, en esta oportunidad sobre las actividades de aprendizaje. Ahora bien, en cada una de las sesiones participa un docente moderador -quien modela la coordinación de una comunidad- miembro del equipo de investigación, junto a él, un observador no-participante, responsable de las notas de campo (Figura 1). Cada sesión es audio-grabada para un análisis cualitativo del contenido con uso de codificación abierta (Andréu, García-Nieto y Pérez, 2007).

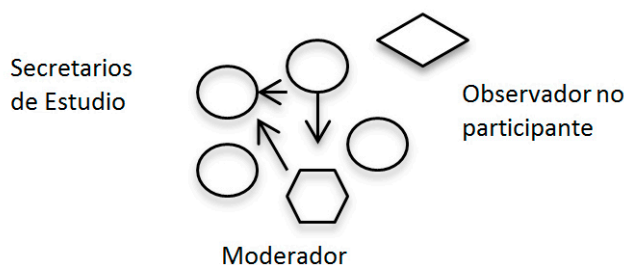


Figura 1. Estructura espacial de la sesión para coordinadores de Comunidad de Aprendizajes

6.2 Estructura metodológica de cada sesión de trabajo

Con el objetivo de favorecer la apropiación de la metodología sugerida para liderar una comunidad de aprendizaje, se diseña un módulo de 4 sesiones de trabajo de 70 minutos cada una. El contenido del módulo fue definido por los participantes en una sesión preliminar y correspondió a “las actividades de aprendizaje y el desarrollo de competencias” fundamentalmente, por el currículum imperante en la Universidad.

Cada sesión de trabajo, a excepción de la sesión 1, distingue tres momentos:

Momento 1. Recuperación conceptual, entendida como el momento inicial de la sesión de trabajo, en el cual el moderador comparte las ideas centrales y de consenso de la sesión anterior. Se sugiere compartir entre 3 y 5 ideas, además de explicitar los objetivos de la sesión que se inicia. El tiempo estimado para su desarrollo es a lo más 10 minutos, dado que en ocasiones algunas ideas se discuten.

Momento 2. Abordaje de la tarea, espacio en que los participantes abordan la(s) consigna(s) de trabajo. Luego socializan sus ideas en forma personal, y posteriormente, en forma colectiva para debatirlas, juzgarlas y problematizarla. Esta fase busca la toma de consciencia y acuerdos conceptuales o metodológicos y, es relevante el rol del moderador o coordinador de la sesión. El tiempo para esta sesión es entre 40 y 50 minutos.

Momento 3. Evaluación sobre la sesión de trabajo, concebido como un momento para detenerse y tomar distancia de lo realizado en la sesión. Este momento se concibe como un espacio metacognitivo orientado a buscar a la persona profesor sobre lo que le ha ocurrido como participante de la sesión de trabajo en comunidad. Se espera tránsitos metacognitivos en planos personales, profesionales y/o afectivos. Se estima un tiempo de 5 a 10 minutos.

6.3 Estructura de contenido y propósitos de cada sesión

El trabajo de discusión y reflexión sobre las actividades de aprendizaje y el desarrollo de competencia para la apropiación metodológica y de contenido por los participantes se resume en la tabla 1 y 2.

Tabla 1. Contenido de las sesiones para la formación de coordinadores de Comunidad de Práctica

Sesión	Título de la sesión	Objetivos
1	¿Qué entender por una actividad de aprendizaje?	Explorar la representación inicial, sobre una actividad de aprendizaje.
2	¿Qué implica una actividad de aprendizaje?	Explorar las exigencias cognitivas para un estudiante a la hora de abordar una actividad de aprendizaje.
3	Actividad de aprendizaje: Análisis y sugerencias	Identificar criterios de análisis para ejemplos de actividades de aprendizaje.
4	Actividad de aprendizaje y el desarrollo de competencias	Identificar indicadores para el diseño de actividades de aprendizaje y de evaluación para el desarrollo de competencias.

Tabla 2. Situaciones y preguntas orientadoras para iniciar la sesión

S	Situaciones que inician la discusión	Pregunta(s) orientadora(s)	Propósitos de la sesión en el marco de la investigación
1	Se presenta la definición textual de actividad de aprendizaje propuesta por la Vicerrectoría Académica de la Universidad.	¿Cuál(es) es (son) el/los propósito(s) de una actividad de aprendizaje? ¿Cuál(es) es (son) el/los atributo(s) de una actividad de aprendizaje?	Por cierto la idea central está en identificar los momentos de una sesión de trabajo. La importancia del saber escuchar comprensivamente y el valor de las preguntas emergentes en una sesión de discusión y reflexión. Ahora bien, el contenido de la sesión son: las actividades de aprendizaje.
2	Se presenta una situación de diálogo entre un padre y su hija, para evidenciar distintos niveles de representación sobre un hecho o fenómeno.	¿Qué provoca la conversación entre la niña y el padre? Desde el punto de vista cognitivo, ¿qué hace la niña para comunicarse con su padre? Si pensamos en las preguntas que formuló la niña, ¿qué conocimiento tenía en su “cabecita” que permitieron elaborarlas?	Considerando aquello, el primer objetivo es relevar la importancia de los propósitos asociados a un actividad. Como plantea Grossman 1990), la conceptualización de la enseñanza está mediada inicialmente por los propósitos que un profesor o profesora defina. Por ello, el énfasis está en identificarlos. El motor de la enseñanza es la actividad (Pro, 2011), por su parte la comprensión o representación que se tenga de ella puede ser un obstáculo de enseñanza. Jorba, Gómez y Prat (2000) planteaban, una misma actividad es simple para unos, compleja para otros, por lo tanto, no se pueden esperar los mismos resultados en los estudiantes. En ese marco, identificar las exigencias cognitivas para los alumnos o lo que creemos nos dirán (conjeturas) son valiosas contribuciones al diseño, implementación y regulación de una actividad.
3	Se presentan 5 tipos de actividades de aprendizaje sobre las cuales los participantes definen criterios de selección.	¿Qué de hacer el/la estudiante a la hora de abordar la actividad? ¿Cuál es el problema que debe abordar el estudiante? ¿Cuál(es) es (son) el(los) objetivo(s) declarado(s) en la actividad? ¿Qué tendría que saber y saber hacer el estudiante para abordar la actividad?	Finalmente, identificar descriptores e indicadores de desempeño como insumo para ajustar la enseñanza y la evaluación en un enfoque por competencia, son necesarios.
4	Se presenta la descripción de una competencia de profesor declarada en el perfil de egreso de la Facultad.	A su juicio, ¿qué atributos percibe en la propuesta que permite afirmar que estamos hablando de una competencia? ¿Qué acciones específicas nos permitirían evidenciar el logro de ella? ¿Qué debe considerar un docente universitario para promover el desarrollo de una competencia?	Los aspectos antes descritos, representan para un coordinador un requerimiento, es decir, “un algo por saber”, dado que ello, influye en la regulación y abordaje de las preguntas directrices como de las emergentes en pos de construir conocimiento.

7. RESULTADOS

Percepción sobre las sesiones de trabajo en el marco de una comunidad de práctica.

A partir de un análisis de contenido derivado del momento de evaluación de cada una de las sesiones de trabajo, se resume la percepción de los participantes en la figura 2.

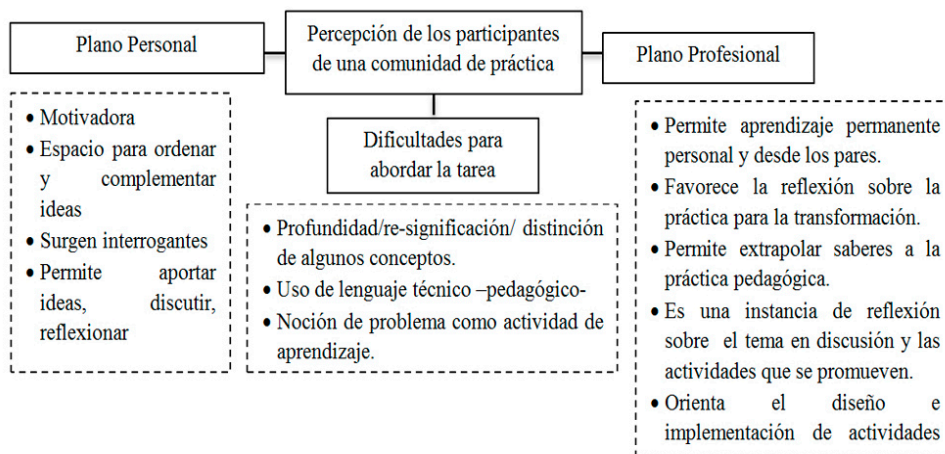


Figura 2. Percepción general sobre las sesiones de trabajo

7.1. Potencialidades y dificultades a la hora de liderar una comunidad de práctica

Los participantes –coordinadores de una comunidad de práctica- abordan la tarea de reflexión junto a colegas de su especialidad o carrera afin – Educación Física, Biología, Educación Diferencial, Educación de Párvulos, Matemática- sobre dos temas en particular: Práctica pedagógica y su efectividad en el aprendizaje e Instrumentos de evaluación para el desarrollo de competencias.

De los participantes, el 60% (4) de ellos usa la propuesta metodológica para orientar la coordinación de una comunidad de práctica; uno de ellos (Educación Física) modifica la metodología, luego de coordinar tres sesiones, dado que los objetivos de la comunidad de práctica cambian hacia el diseño de una investigación. No obstante, queda de manifiesto que el cambio es más bien de método, descuidando por decirlo de alguna manera, el guion reflexivo que ayude a otros a construir un saber.

“La metodología utilizada en nuestra comunidad, fue de discusión grupal persistente sobre la temática a desarrollar por parte de nuestra comunidad. En este contexto se llevó a efecto un proceso iterativo de acercamiento a la búsqueda de antecedentes fiables y válidos en torno a la temática definida por la comunidad...” (Coordinador de Educación Física).

La propuesta metodológica para la coordinación de comunidades de práctica, se destaca por favorecer el trabajo colaborativo y por constituirse en un espacio auténtico para generar propuestas de mejoramiento sobre los asuntos en discusión. No obstante ello, se perciben algunas restricciones, que a nuestro juicio son oportunidades de desarrollo profesional, entre ellas, tener la capacidad de identificar el nivel en que está o ha ocurrido la reflexión para ajustar la coordinación según sus propósitos o disponer de ejemplos paradigmáticos, derivados de la experiencia, que ayuden a

regular la reflexión desde la coordinación, especialmente cuando el relato de los participantes es emergente, situado, anecdótico y biográfico en muchos casos.

“Como desarrollo de esta comunidad se privilegió la perspectiva narrativa y se legitimó la discusión y reflexión emergente, desde y en la forma y contenido de los relatos, acorde a la premisa que es en este discurso en que se verdaderamente se desarrolla la experiencia de la comunidad de aprendizaje conformada, y en la idea que es necesario ser fiel a un modo cotidiano de “decir” la experiencia...” (Coordinadora de Educadora Diferencial).

La propuesta metodológica orienta la tarea, permite el desarrollo continuo de la actividad de reflexión y co-construcción en el marco de la comunidad de práctica, pero no resuelve las limitaciones teóricas, propias por cierto, de un docente coordinador; conocemos el guion, no así las ideas que expresan los participantes, por lo tanto, la preparación teórica y metodológica para promover una coordinación en comunidad es una tarea que debemos seguir explorando y desarrollando, sobre todo si buscamos favorecer la reflexión para la comprensión en el contexto universitario.

7.2. Aprendizajes – a modo de consideraciones- derivados de cada sesión sobre las actividades de aprendizaje y el desarrollo de competencias

Para esta comunicación sólo presentaremos las ideas centrales y de consenso de la sesión anterior propias del momento de Recuperación Conceptual. Para favorecer la comprensión de los hallazgos hemos usados los títulos generales de cada sesión de trabajo.

7.2.1. ¿Qué entender por una actividad de aprendizaje?

Para los docentes participantes –coordinadores- una actividad de aprendizaje es una instancia para evaluar, aplicar, demostrar, resolver, activar y movilizar habilidades e integrar el conocimiento, por cierto, propósitos con un nivel de representación, en cada uno de los docentes particular y por momentos remitidos a planos conceptuales operativos.

Desde una perspectiva cognitiva, resulta interesante comprender que el aprendizaje para los docentes transitan desde el nivel de conocimiento –demostrar- hasta el nivel de utilización –aplicación- como plantea Marzano y Kendall (2007). En esta línea, nos parece importante orientar la discusión y reflexión hacia el aprendizaje –profesional docente- de diseño de actividades de aprendizaje que atiendan los niveles de dominio del conocimiento, por cierto algo trivial, que aún no está resuelto por muchos de los docentes universitarios participantes.

Durante el desarrollo de la tarea, se deja entrever que movilizar, activar y transferir – todos atributos de una actividad de aprendizaje según la política académica de la Facultad en un enfoque curricular por competencia- son conceptos complejos de comprender y distinguir, sobre todo cuando se debe pensar en estrategias para desarrollarlos. Finalmente, se ha consensuado que las estrategias para promover la movilización, activación y transferencias de los aprendizajes, son: los casos clínicos, estudio de caso, elaboración de ensayo y experimentación, esto último como “medio” de verificación teórica. Sobre estas propuestas, creemos importante discutir qué implica el diseño e implementación de cada una de ellas –estrategias-, así como su regulación en el aula universitaria, aspecto pobremente discutido por los docentes.

7.2.2. ¿Qué implica una actividad de aprendizaje?

Para los docentes una actividad de aprendizaje debe vincularse con un hecho, situación o fenómeno

menos del mundo cotidiano, con el objeto de provocar al estudiante para construir. “La niña vio una paloma en el parque y formuló una pregunta” plantea uno de los participantes –evocando la actividad propuesta en la sesión 2-. En la discusión, reiteradamente, se releva el uso del lenguaje como medio para el desarrollo del pensamiento; “usar el lenguaje para concretizar el pensamiento”. En ese marco, los docentes reconocen que el rol del profesor/a es de mediador y, a su vez, responsable de generar espacios ad hoc para el aprendizaje a partir de las actividades que promueva. De lo anterior, el colectivo de profesores comparte las siguientes preguntas ¿qué exige al profesorado su rol de mediador? ¿qué debe hacer? ¿qué debe decir? ¿cómo debe actuar? A pesar de que las preguntas no fueron discutidas, son un antecedente importante de desarrollo en el marco del proyecto y sus propósitos.

En la discusión, se plantea que una actividad de aprendizaje debe promover el conflicto en el estudiante; como responder a ciertas consideraciones, por ejemplo, generar actividades simples-concretas inicialmente que transiten hacia actividades complejas –abstractas. Esto nos lleva a pensar que una actividad de aprendizaje se diseña e implementa considerando una secuencia que favorezca la construcción de un saber, asunto que hemos advertidos en algunas propuestas de enseñanza para la educación secundaria (Sanmartí, 2002).

Para los docentes participantes de una comunidad práctica, una actividad de aprendizaje debe surgir de un hecho o situación cotidiana –de los hechos a la teoría-, en ese marco, la actividad debe provocar y, a la vez, tener sentido para los estudiantes, quienes a su vez movilizan –en un plano cognitivo- ideas y conocimientos previos para ayudar a “leer” la actividad propuesta, así como para contribuir a buscar maneras de abordarla.

Ka. Estoy de acuerdo, pero por eso digo que de pronto empezar por lo más simple que sería como lo concreto y luego, a lo mejor, complejizarlo entrando en la abstracción, pienso que es empezar desde lo más simple a lo más complejo.

Pr. Eso es, si es que no mal entiendo, eso es lo que tú estás proponiendo, de que vayamos a una situación concreta de la vida donde ellos vean y de ahí empezar a derivar o aprender a usar.

En tanto, el docente universitario cumple al menos dos roles: i) aporta con información relevante para los estudiantes y, ii) diseña e implementa actividades de aprendizaje que contribuyan a construir un saber para el desarrollo de una competencia (ver Figura 3).

7.2.3. Actividades de aprendizaje y el desarrollo de competencias

Las ideas derivadas sobre las actividades y el desarrollo de competencias surgen de la discusión y análisis de actividades de aprendizaje pensadas para el desarrollo de competencias en carreras de pedagogía. Al respecto los docentes plantean que la mayor dificultad de los estudiantes a la hora de abordar una actividad de aprendizaje es la aplicación. Junto con ello, destacan la idea de discutir sobre la noción de problema para el aprendizaje y distinguirlo de los problemas referidos a la falta de recursos por ejemplo, en ese plano, surge la necesidad de profundizar en qué y cómo identificar o diseñar problemas auténticos de aprendizaje.

En un plano más estructural, los profesores plantean que un estudiante cuando aborda una actividad de aprendizaje debe saber y saber hacer de manera integrada, esto último una cuestión que conceptualmente debe ser resuelta, dado que, no se expresa con claridad en los profesores participantes. La primera aproximación está en concebirla como la “suma” –interconectada- de tipos de conocimientos.

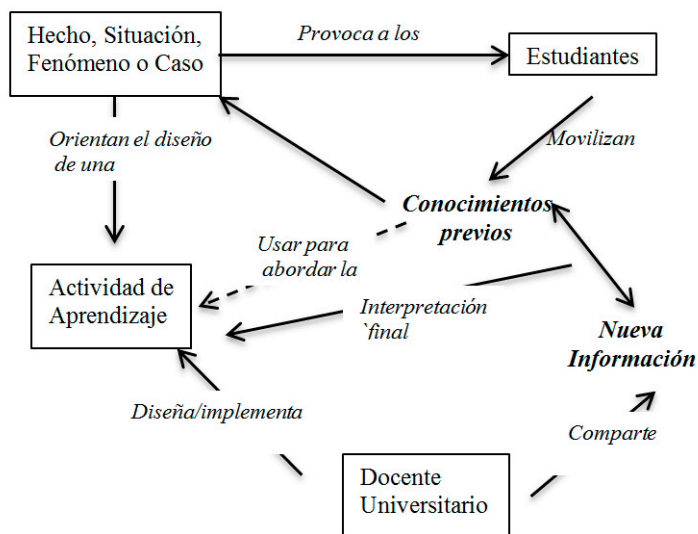


Figura 3. Rol del docente y una actividad de aprendizaje según los docentes universitarios

Ahora bien, cuando los participantes discuten sobre las acciones –indicadores- que evidencien de manera objetiva el aprendizaje y su integración, encontramos una gama de indicadores que algunos reconocen complejos de identificar y plantear, por lo anterior se propone pensar en familia de indicadores, noción no discutida por cierto, y que esperamos comenzar a desarrollar. Sí, podemos concluir que la discusión sobre el aprendizaje e indicadores es un tema que merece atención en los docentes universitarios. Lo se puede evidenciar en las siguientes citas:

62-R: ... problematizar eso otro ejemplo

63-Pr: uno de dos, de las acciones puse reflexionar la práctica por un proceso de metacognición y a partir de ahí hay un relato para poder evidenciar, o sea lenguaje...

64-R: ok.

67-C: yo puse igual más o menos como eeh, puse, problematiza su práctica y lo puse más específico como identifica situaciones críticas, después, formula soluciones a la problemática, diseña y aplica acciones para la mejora, sistematiza y analiza resultados, y evalúa pr resultados para una nueva acción.

71-Ti: eeh, es muy en la línea de lo que plantearon aquí las chiquillas, eehm pero la ideas es que en primer lugar es capaz de identificar situaciones problemáticas en la medida que las identifica debería ser capaz de plantear un problema porque tiene que problematizar, que debe ser capaz de interrogarse es decir plantearse ya sea hipótesis o supuestos respecto de esa situación problemática que identificó, y que es capaz de analizar fortalezas y debilidades de su quehacer, en la línea de lo que planteó Pablo.

72-Pa: coevaluación.

74-Ml:... yo lo veo más bien que esas son la etapas de la investigación que es parte de la competencia entonces, aparte eeh, porque el encontrar un problema son partes del proyecto de investigación es de lo que la investigación pero aparte siento que aparecen otros criterios o indicadores que me podrían decir que primero, que es parte de la investigación también pero que sepa y aplique los criterios de rigor que está súper clarito ahí como, como que se releva, eeh y que los procesos, estos de, etapas de la investigación sean coherentes con esta experiencia que manifiesta en su práctica, en el caso nuestro, no?

8. REFLEXIONES FINALES

Según los antecedentes, la propuesta metodológica es ampliamente aceptada y replicada por los participantes en sus respectivas comunidades de aprendizaje. No obstante aquello, la apropiación instrumental de cada momento no es suficiente para liderar y coordinar un taller de reflexión entre pares, porque las ideas emergentes y su abordaje demandan del coordinador un saber teórico y metodológico que contribuya a la construcción de conocimiento sobre la enseñanza universitaria, la que entre otras, exige a un coordinador de una comunidad mayor comprensión sobre aquello, como además, profundidad en los análisis para captar con amplitud el contenido de las intervenciones de sus pares y regular para la problematización.

En esa perspectiva, el dominio conceptual y experiencia docente, esto último no sólo entendido como la ejecución práctica, sino también como la comprensión profunda y consciente de lo que se hace, favorece el liderazgo en una comunidad de práctica, para ello, los profesores y profesoras deben ampliar su conocimiento y aprendizaje, dado que si lo logran, tendrán el poder necesario para ejercer un liderazgo dirigido a transformar a otros (Ávalos, 2011). En ese sentido, es importante reconocer que a los miembros de una comunidad práctica de docentes universitarios no los une la enseñanza, sino más bien, focos específicos de interés o dominios (Wenger, 2006 citado en Ávalos, 2011) sobre los cuales se trabaja en pos de una transformación propia del liderazgo distribuido (Salomon, 2001) que considere al profesor como sujeto de cambio (plano psicológico) y pragmático (plano epistemológico) y, que en el contexto de una comunidad de práctica integra el aprendizaje colectivo a través de la discursividad circulante (Wenger, 1998 citado en Marcelo y Vainllant, 2011, p. 89).

Uno de los roles de la coordinación de una comunidad práctica está en contribuir a la identificación de los dominios de discusión y la regulación de las interacciones entre los participantes para construir nuevos significados sobre los focos de discusión. Teniendo claridad en ello, el problema radica en la comprensión teórico asociada a un dominio sobre el cual se discute. Identificar focos de interés y preocupación, pueden constituirse en el eje de programas de desarrollo profesional, considerando que la voluntad de querer constituirse en comunidad es real y significativa y en especial, por el compromiso mutuo que se advierte en los participantes por compartir el conocimiento (Marcelo y Vainllant, 2011).

La discusión y reflexión con y entre docentes universitarios favorece el aprendizaje permanente en planos personales y profesionales, por ello, estas iniciativas son un espacio académico de desarrollo profesional, que acentúan su valor en los docentes universitarios sin formación pedagógica y que deben enseñar la disciplina de su especialidad. Para ellos, los ecólogos, las enfermeras, los comunicadores audiovisuales, los estadísticos y otros, comprender que el fenómeno de la enseñanza está por sobre la simple apropiación – a ratos superflua- de conceptos y definiciones que poco aportan a su estructura de saber. Entonces resulta oportuno pensar en espacios reales y significativos que ayuden a representar la enseñanza y su complejidad para la toma de buenas decisiones, ese es el desafío para la docencia universitaria.

REFERENCIAS

Abd-El-Khalick, F., y Lederman, G. (2000). Improving science teacher's conceptions of the nature of science: A critical review of the literature. *International Journal Science Education*, 22(7), 665 – 701.

Andreu, J., García-Nieto, A., y Pérez, A. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: CIS.

- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educación*, 47(2), 237-252.
- Cañal, P. (2011). Competencias científicas y competencia profesional en la enseñanza de la biología y la geología. En Cañal, P. (coord.) *Didáctica de la Biología y la Geología* (pp. 9 – 25). Ediciones GRAO, Barcelona: España.
- Chan, K.W., y Elliott, R.G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
- Cruz, L. (2001). *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal*. (Tesis doctoral) Universidad de Barcelona, España.
- De Vincenzi, A. (2010). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*, Teachers College Press: Columbia University.
- Jorba, J., Gómez, I., y Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender*. Madrid: Síntesis.
- Kemmis, S., y Mc Taggart, R. (2000). Participatory action research. En *Handbook of qualitative research* (pp 567-605). Thousand Oaks: Stage.
- Kuusisaari, H. (2013). Teachers' collaborative learning – development of teaching in Group discussions. *Teachers and Teaching*, 9(1), 50 – 62.
- Lawthorn, R. (2011). Developing learning communities: using communities of practice within community psychology. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 153 – 164.
- Marcelo, C. (2011). Evaluación del desarrollo profesional docente basado en competencias. En *Evaluación del Desarrollo Profesional Docente* (pp. 22-47). Barcelona: Editorial Davinci.
- Marcelo, C., y Vainllant, D. (2011). *Desarrollo Profesional Docente ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Margalef, L. (2011). Los encuentros de innovación docente universitaria: un entorno para el aprendizaje colaborativo del profesorado y del alumnado. Pulso. *Revista de Educación*, 34, 11-28.
- Marzano, R. J., y Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*, California: Corwin Press.
- Medina, J. L., y Jarauta, B. (2011). Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios. *Revista de Educación*. 360, 1-17. Doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-360-131.
- Meijer, P. De Graaf, G., y Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching*, 17(1), 115 – 129.
- Moreno, T. (2009). La enseñanza universitaria: una tarea compleja. *Revista de la Educación Superior*, 151(Nº XXXVIII), 115-138.
- Morton, T. (2012). "Classroom talk, conceptual change and teacher reflection in bilingual science teaching". *Teaching and Teacher Education*, 28, 101 – 110.
- Nelson, T. (2008). Teachers' collaborative inquiry and professional growth: Should we be optimistic? *Science Teacher Education*, 93(3), 548-580.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

- Park, S., y Oliver, S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research Science Education*, 38, 261 – 284.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona: Grao.
- Porlán, R., y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*, Sevilla: Diada.
- Pro, A. (2011). Conocimiento científico, ciencia escolar y enseñanza de las ciencias en la educación secundaria. En *Didáctica de la Biología y la Geología* (pp. 9 – 25), Barcelona: Ediciones Grao.
- Ravanal, E.; Camacho, J., Escobar, L., y Jara, N. (2014). ¿Qué dicen los profesores universitarios de ciencias sobre el contenido, metodología y evaluación? Análisis desde la acción educativa. *Revista Docencia Universitaria*, 12(1), 307-335.
- Ravanal, E., y Quintanilla, M. (2012). Concepciones del profesorado de biología en ejercicio sobre el aprendizaje científico escolar. *Enseñanza de las Ciencias*, 30(2), 33 – 54.
- Roblin, N., y Margalef, L. (2012). Learning from dilemmas: teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching*, 19(1), 18-32.
- Ruiz-Larraguivel, E. (2011). La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, II (3), 47-57.
- Salomon, G. (2001). *Cogniciones distribuidas: Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- San Antonio, D., Morales, N., y Moral, L. (2011). Module-based professional development for teachers: a cost-effective Philippine experiment. *Teacher Development*, 15(2), 157 – 169.
- Sanmartí, N. (2002). *Didáctica de las Ciencias en la Educación Secundaria*. Barcelona: Síntesis.
- Simon, S., y Campbell, S. (2012). Teacher Learning and Professional Development in Science Education. En Fraser, B.; Tobin, K. y Campbell, M. (eds). *Second International Handbook of Science Education* (307-321). New York.
- Tilema, H., y Orland-BARAK, L. (2006). Constructing knowledge in professional conversations: The role of beliefs on knowledge and knowing. *Learning and Instruction*, 16, 592 – 608.
- Tobin, K., y McRobbie, C. (1997). Beliefs about the nature of Science and the enacted science curriculum. *Science and Education*, 6, 355-371.
- Van Manen, M. (1999). Waiting in the chaotic place of unknowing: Articulating postmodern emergent. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21(3), 209 – 220.
- Wender, E., McDermont, R., y Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of Practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School.