

LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA DE PROFESORES COMO UN MEDIO PARA LA MEJORA DE SU PRÁCTICA DOCENTE. EL CASO DEL GRUPO ESCUELAS DE CLASE MUNDIAL EN EL ESTADO DE NUEVO LEÓN, MÉXICO

MARÍA DEL PILAR VALDÉS RAMÍREZ / MANUEL FLORES FAHARA
Escuela de Graduados en Educación, Universidad Virtual-ITESM

RESUMEN: En esta investigación se presentan los hallazgos principales acerca de la forma en que colaboran los miembros de un grupo denominado Escuela de Clase Mundial ECM bajo un enfoque de investigación cualitativa. El propósito central era conocer si la forma en que se organizan y colaboran posee las características de una comunidad de práctica.

Se realizaron entrevistas, observaciones y análisis de documentos de cuatro escuelas cuyos miembros aceptaron participar en el estudio. Al analizar los datos, se encontró que el grupo ECM se aproxima a tener las características de una comunidad de práctica, ya que sus formas de colaboración de manera continua y libre en un espacio favorable para sus miembros, reducen las barreras para su interacción con la ayuda de un liderazgo positivo distribuido

entre directores y profesores, lo que fortalece de manera horizontal sus vínculos mientras cumplen con metas que van más allá de una necesidad en particular. Los hallazgos principales consistieron en diez categorías, entre las que destacan: aportar y compartir, las barreras del tiempo, aplicación del conocimiento, rotación vs. continuidad de profesores, promoción del liderazgo, del aislamiento a la colaboración, cambio en ambientes de trabajo, de la resistencia a la colaboración, incentivos extrínsecos e intrínsecos y juntas formales vs. informales. Estos hallazgos, al parecer, caracterizan al grupo ECM como una comunidad de práctica.

PALABRAS CLAVE: Comunidades de práctica, Comunidades de aprendizaje, Práctica docente, Aprendizaje cooperativo.

Introducción

El mundo se ha caracterizado por experimentar cambios constantes. Pero es en los últimos años en donde estos cambios se han producido en forma vertiginosa, ya que a partir del invento de las computadoras y su posterior interconexión a través de la red Internet, la necesidad de evolucionar se ha convertido en una realidad que requiere de acciones continuas.

Dentro del sistema educativo, los docentes se enfrentan al reto de ajustar o cambiar sus prácticas educativas a las exigencias del mundo moderno (Buysse *et al.*, 2003; Wenger *et al.*, 2002; Iles, 1994). Buysse *et al.* (2003) concuerdan con Wenger *et al.* (2002), en que se requiere un cambio que invite a volver a pensar desde un marco participativo. Comentan que la organización educativa actual necesita de una estructura que encaje con la forma en la que se desarrolla el mundo globalizado y que debe interactuar con todos los elementos fronterizos que la circundan.

Las comunidades de práctica son los elementos de la organización que, desde su concepción, llevan implícito el relacionarse e interactuar con toda la variedad de organizaciones y comunidades internas y externas a la empresa. Wenger *et al.* (2002), comentan que entre los miembros de una comunidad de práctica se va creando un círculo de aprendizaje que es diferente a la típica matriz organizacional en donde se distribuye la autoridad y se administran los recursos. Iles (1994) explica que para llevar a cabo un aprendizaje de la organización a largo plazo se requiere de cambios estructurales en ella. Cambios como una mayor descentralización en las responsabilidades, aptitudes para participar en trabajos de equipos auto dirigidos y el desarrollo de nuevas competencias para aprender a aprender.

Antecedentes

Desde que Henry Ford implementó con eficacia la línea de montaje para la fabricación de autos, se empezó a aplicar en las escuelas una lógica similar al producir ciudadanos educados con un enfoque del estudiante como si fuera un producto. Dentro del salón de clases, bajo esta lógica de producción, el profesor experimenta una forma de trabajar regida por una cultura basada en el aislamiento (Steel y Craig, 2006). Supovitz (2002) explica que los sistemas de producción industrial del siglo 20 empatan con el modelo educativo tradicional de la enseñanza basada en la memorización. Esta práctica ha permanecido en las escuelas durante cerca de 100 años y bajo ella, los profesores han sido premiados más por su obediencia que por participar en diálogos críticos, inquisitivos e innovadores (Wood, 2007).

En las escuelas hay una fuerte tendencia a operar de la forma tradicional, por el afán de la organización de tener el control de los tiempos, los lugares, los contenidos y los modos de aprender y de enseñar (Moreno Castañeda, 2005). El aislamiento del profesor y la menta-

lidad sobre las prácticas individualistas siguen estando muy arraigados en la cultura de la escolarización. Los profesores se pueden sentir incómodos al colaborar, ya que están acostumbrados a trabajar con una autonomía casi exclusiva (Gajda y Koliba, 2008). Para Wenger (1998), el ambiente donde se produce el aprendizaje es en la práctica. Se requiere de un cambio que invite a pensar desde un marco participativo, pues el aprendizaje que los profesores necesitan adquirir se puede definir desde su participación dentro de una comunidad de práctica.

Marco teórico

El término comunidad de práctica, fue utilizado por primera vez para describir las formas en que los grupos generan un conocimiento compartido y reflexionan sobre sus prácticas (Gajda y Koliba, 2008). Wenger (1998) indica que en las comunidades de práctica, cada uno de sus miembros tiene su propia teoría de lo que es el mundo y su propia forma de entenderlo. Explica también que en ellas comparten recursos históricos y sociales, y que su objetivo primordial es el de generar un aprendizaje significativo, ése que cambie al ser humano al dejar de ser lo que era antes y adquiera una nueva identidad.

Es dentro de estas comunidades en donde se desarrollan ideas, las cuales se negocian y se comparten. Sus miembros deben de tener un compromiso mutuo, trabajar por una misma meta y compartir un inventario. El inventario puede comprender las acciones o conceptos que la comunidad produce o adopta durante el curso de su existencia.

Otra característica de las comunidades de práctica es que éstas no están aisladas, por lo que el mundo se convierte en su mejor recurso educativo (Wenger, 1998). Sin embargo, hay algunas comunidades que, aun teniendo una configuración social, viven situaciones de aislamiento al no salir de sus fronteras. Por lo tanto, este aislamiento no permite que puedan ser consideradas como comunidades de práctica, sino que más bien se pueden identificar como redes de prácticas de alguna entidad organizacional cuyo ciclo de vida termina. Para que el ciclo de vida de las comunidades de práctica sea de renovación y continuación, requieren de un esquema organizacional y de una cultura institucional que permita su evolución. Una evolución que pide que los profesores trabajen en equipo, colaboren y aprendan, significativamente, como grupo (Buysse *et al.*, 2003).

Es la institución quien debe promover la formación de comunidades de práctica de profesores ya que como apunta Mai (2004), el desafío de los líderes educativos es el de pro-

mover actividades donde se puedan extraer o hacer explícitos los valiosos conocimientos tácitos de los profesores para con ellos enriquecer el pensamiento de las demás miembros de la institución, y con ello, posiblemente renovar la escuela. Mai sugiere que al promover estas actividades se busquen los espacios en donde los profesionales prefieran reunirse.

Problema del estudio

Para que los profesores participen colaborativamente en una comunidad, se requiere, además del lugar, del tiempo y de los recursos necesarios. El lugar para que sea ahí donde compartan su inventario, es decir, las acciones o conceptos producidos o adaptados entre ellos; los docentes. El tiempo para que los profesores puedan llegar a establecer relaciones duraderas que se traduzcan en un compromiso mutuo por alcanzar la meta. Y los recursos, para que el cambio producido dentro de las comunidades de práctica se renueve cuando sea necesario y para que la comunidad perdure a través del tiempo.

En Monterrey N.L., México, un grupo de profesores, directores y técnicos pedagógicos de nueve escuelas públicas primarias y secundarias del estado de Nuevo León vivieron una experiencia comparable a lo que se identifica como una comunidad de práctica, y por este motivo se propuso estudiarlo al adentrarse en el contexto del grupo denominado Escuela de Clase Mundial (en adelante ECM).

El estudio se llevó a cabo con el fin de investigar si las prácticas del grupo ECM eran, o pudieran llegar a ser, una comunidad de práctica. Cuatro de las nueve escuelas formaron parte del contexto estudiado y se entrevistaron a ocho profesores, dos por escuela, así como a los directores, administradores y a la coordinadora y promotora del grupo, quien representa y labora dentro de una escuela privada.

Pregunta de investigación

La pregunta principal que guió a la investigación fue:

¿La forma de colaboración que se ha establecido entre los profesores y administradores del grupo ECM tiene las características de una comunidad de práctica?

Objetivos

El objetivo general fue:

Identificar de qué manera la colaboración que se ha establecido entre los profesores y directivos del grupo ECM tiene las características de una comunidad de práctica.

Los siguientes fueron los objetivos específicos del estudio:

1.1 Distinguir cuáles son las estrategias colaborativas que acontecen entre los profesores (participantes) miembros de una posible comunidad de práctica, desde la perspectiva de la práctica (compromiso mutuo), la comunidad (meta compartida), el dominio (inventario compartido) y la comunicación (relaciones entre sus miembros).

1.2 Identificar de qué manera los profesores generan conocimiento en una posible comunidad de práctica y lo usan en su práctica.

1.3 Reconocer qué aprenden los profesores al participar en una posible comunidad de práctica y utilizar el conocimiento generado en sus prácticas docentes.

1.4 Determinar cómo cambian las relaciones entre los profesores miembros de una posible comunidad de práctica al comunicar y compartir intereses y valores y saber cómo este cambio repercute entre sus miembros, dentro y fuera de sus respectivas escuelas.

Metodología

Para la realización de este estudio se empleó el enfoque metodológico cualitativo que recae en el paradigma naturalista. Para el naturalismo, la realidad es compleja, por lo que se tomaron en cuenta la pluralidad en las respuestas que se obtuvieron de los participantes sujetos de estudio con el fin de entender y resolver el problema planteado. Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron la entrevista semi estructurada, la observación participante, el grupo de discusión, el análisis de documentos y el diario de reflexión. El procedimiento llevado a cabo durante el estudio fue el siguiente:

- Se realizó una inmersión inicial del contexto a estudiar al conocer a los directores de las nueve escuelas del grupo ECM y al presentar la propuesta de estudio en noviembre del 2010.

- Posteriormente se realizó una prueba piloto que permitió realizar mejoras en los instrumentos aplicados.
- A partir de enero del 2011, se entrevistaron a los ocho profesores participantes para luego llevar a cabo el proceso de observación en los salones de clase dentro de tres de las cuatro escuelas participantes y en seis salones de clase.
- Más adelante se llevó a cabo una discusión grupal con algunos de los miembros del grupo ECM y, por último, se realizó una entrevista a la coordinadora del grupo. Simultáneamente, se analizaron documentos que los miembros del grupo proporcionaron con el fin de conocer lo ocurrido en sus reuniones y en sus clases, tal y como fue registrado (Lincoln y Guba, 1985).
- Una vez registrados los datos se codificaron y se generaron categorías que reflejaran la cultura del grupo, buscando llegar a relaciones o resultados que permitieran responder a la pregunta principal: ¿La forma de colaboración que se ha establecido entre los profesores y administradores del grupo ECM tiene las características de una comunidad de práctica?

Hallazgos principales

Se generaron en total diez categorías de análisis que se describen a continuación.

La categoría 1: aportar o compartir opiniones y conocimientos. Ilustrada en frases como “Dos cabezas piensan mejor que una” indicaron un cambio de pensamiento en los profesores, un efecto multiplicador de su aprendizaje y la percepción de que su necesidad de aportar se ha vuelto lo más común y cotidiano en las escuelas participantes.

La categoría 2: interpretaciones de los profesores respecto a las barreras del tiempo se generó con expresiones como: “La verdad yo sí me tomo el tiempo para hablar con mis compañeros y preguntar dudas... trato de dosificar mi tiempo”. Se identificó que los profesores requieren dosificar su tiempo para poder realizar actividades colaborativas, que la falta de tiempo es un sentir colectivo y que el uso de su tiempo libre representa un sacrificio que perciben como redituable al participar en el grupo.

Del proceso de generación de categorías se obtuvieron ocho más: aplicación del conocimiento en la práctica, rotación vs. continuidad de profesores ante el cambio educativo,

cambio positivo en el aprendizaje de los alumnos, director como promotor del liderazgo entre los profesores, del aislamiento a la colaboración, cambio en el ambiente de trabajo, de la resistencia a la colaboración, incentivos extrínsecos e intrínsecos y juntas formales vs. informales.

Posteriormente se procedió a realizar el “member checking” para construir la validez del estudio al verificar que las frases o datos proporcionados por los entrevistados correspondieran con su realidad (Erlandson *et al.*, 1993; Lincon y Guba, 1985). Ya validados los datos se triangularon al confrontarlos con los datos provenientes del proceso de observación, del análisis de documentos y del diario de reflexión. Con la triangulación se verificó la confiabilidad del estudio dada por la credibilidad, transferibilidad y fiabilidad de los resultados al comprobar convergencias, inconsistencias o contradicciones (Mayan, 2001).

Discusión de los resultados

Doyle (2004) indica que los administradores que construyen comunidades están abiertos a ideas alternativas y crean un ambiente en el cual sus miembros se sienten a gusto y confiados de expresar sus ideas u opiniones, aunque sean contrarias a las del administrador. Y así lo experimentaron, aunque una profesora comentó: “La desventaja para nosotros es el tiempo, porque no tenemos mucho tiempo para reunirnos”. Collinson y Fedoruk (2001) aseguran que no se trata de simplemente encontrar más tiempo para el profesor, sino que se requiere encontrar tiempo para el aprendizaje colectivo.

Los miembros del grupo ECM percibieron los beneficios intrínsecos de reunirse al ver el resultado en el salón de clases, ya que el cambio en su estilo de enseñanza los hizo sentirse renovados. Para los autores, cuando el profesor ve que el resultado de su nueva práctica refleja el interés y el entusiasmo de sus alumnos, quiere compartir esta experiencia con sus colegas. Esto se confirma con la frase de un docente: “Los alumnos comparten y respetan sus puntos de vista, llegando a darse en el salón clases dinámicas, interesantes y polémicas”.

En cuanto a la percepción del rol del director, los profesores los perciben como líderes positivos, compañeros, colaboradores, que los motivan a seguirlos. Lo mismo opinan de sus colegas y expresan que ha cambiado el ambiente de trabajo, del aislamiento a la colaboración, que se resume con esta frase: “Los mexicanos, aunque somos muy solidarios, a veces nos cuesta mucho compartir. Sin embargo una vez que lo hacemos y vemos los

beneficios tan grandes que nos trae a nosotros como docentes y sobre todo a los alumnos, yo creo que ya no vamos a parar de seguir haciendo esto”.

Sin embargo, no basta con formar parte de un grupo de docentes que funcione temporalmente mientras busca un cambio en su práctica docente para que después se separe hasta dejar de operar, sino que se deben formar comunidades de práctica de profesores, aquellas donde la colaboración docente sea continua y duradera y en donde los resultados en el aprendizaje de los alumnos sean cada vez mejores. Actualmente, el grupo continúa extendiéndose más allá de sus fronteras, pues se han adherido nuevas escuelas buscando una mejora continua en su práctica docente.

Conclusiones

El grupo de profesores, directores y técnicos pedagógicos conocido como Escuela de Clase Mundial (ECM) al parecer tienen las características de una comunidad de práctica porque colaboran continua y libremente en un espacio adecuado para el grupo, reduciendo las barreras para su interacción con la ayuda de un liderazgo positivo que surge de entre sus miembros así como el fortalecimiento horizontal de vínculos, mientras cumplen con metas que van más allá de una necesidad en particular.

Los profesores participantes del grupo ECM colaboran como una comunidad de práctica que está en continuo desarrollo (Wenger *et al.*, 2002; McLaughlin y Talbert, 2001; Furman, 1995), ya que al analizar las categorías que se generaron en el estudio se encuentran coincidencias al comparar la forma en que colaboran los profesores con la teoría sobre comunidades de práctica: Compromiso: Participan en cursos y en un proceso de supervisión y evaluación. Meta: mejorar la práctica docente y en consecuencia, el aprendizaje del alumno

Renovación: Cambio continuo, empezando por la cultura escolar. Dominio: los portafolios generados por los docentes y su página electrónica.

Recomendaciones para estudios futuros

Se recomienda comparar los resultados de los alumnos de las escuelas que pertenecen a la comunidad ECM con los resultados de pruebas estandarizadas como el Enlace, ya que si se encuentra que los resultados se han ido incrementando en los años posteriores al

inicio del grupo, reafirmaría aún más la conveniencia de promover la formación de comunidades de práctica de profesores.

También es recomendable determinar qué tanto se ha ido incrementando el liderazgo docente, qué función ejercen y qué beneficios se encuentran de obtener un liderazgo distribuido en estas escuelas.

Referencias

- Buysse, V., Sparkman, K.L., y Wesley, P.W. (2003). Communities of Practice: Connecting what we Know with what we do [Versión Electrónica]. *Exceptional Children*, 69(3), 263-277.
- Collinson, V., y Fedoruk, T. (2001). "I don't have enough time": Teachers' Interpretations of Time as a key to Learning and School Change [Versión Electrónica]. *Journal of Educational Administration*, 39(3), 266-281.
- Doyle, L.H. (2004). Leadership for Community Building: Changing How We Think and Act [Versión Electrónica]. *The Clearing House*, 77(5), 196-200.
- Erlanson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L., y Allen, S.D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, EUA: SAGE.
- Furman, G.C. (1995). Administrators' Perceptions of Outcome-Based Education: A Case Study [Versión Electrónica]. *The International Journal of Educational Management*, 9(6), 32-41.
- Gajda, R., y Koliba, C.J. (2008). Evaluating and Improving the Quality of Teacher Collaboration: A Field-Tested Framework for Secondary School Leaders [Versión Electrónica]. *NASSP Bulletin*, 92(2), 133-153.
- Iles, P. (1994). Developing Learning Environments: Challenges for Theory, Research and Practice [Versión Electrónica]. *Journal of European Industrial Training*, 18(3), 3-9.
- Lincoln, I., y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA, EUA: SAGE.
- Mai, R. (2004). Leadership for School Improvement: Cues from Organizational Learning and Renewal Efforts [Versión Electrónica]. *The Educational Forum*, 68(3), 211-221.
- Mayan, M. (2001) Una introducción a los métodos cualitativos. Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. Recuperado el 26 de diciembre de 2009, de <http://www.ualberta.ca/%7Eiiqm//pdfs/introduccion.pdf>
- McLaughlin, M.W., y Talbert, J.E. (2001). *Professional Communities and the work of high school teaching*. Chicago, USA: The University of Chicago Press.
- Moreno Castañeda, M. (2005). Comunidades de la sociedad del aprendizaje. Recuperado el 27 de abril de 2009, de <http://148.202.105.241/biblioteca/bitstream/123456789/180/1/XEI-Comunidades.pdf>

- Penuel, W.R., y Riel, M. (2007). The 'New' Science of Networks and the Challenge of School Change [Versión Electrónica]. *Phi Delta Kappan*, 88(8), 611-615.
- Steel, C., y Craig, E. (2006). Reworking Industrial Models, Exploring Contemporary Ideas, and Fostering Teacher Leadership [Versión Electrónica]. *Phi Delta Kappan*, 87(9), 676-680.
- Supovitz, J.A. (2002). Developing Communities of Instructional Practice [Versión Electrónica]. *Teachers College Record*, 104(8), 1591-1626.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press
- Wenger, E., McDermott, R., y Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*. Boston, MA, EUA: Harvard Business School Publishing.
- Wood, D. (2007). Teachers' Learning Communities: Catalyst for Change or a New Infrastructure for the Status Quo? [Versión Electrónica]. *Teachers College Record*, 109(39), 699-739.