

4. COMUNIDADES DE PRÁCTICA: POSIBILIDADES Y DIFICULTADES EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

M^a José Méndez Lois

M^a del Mar Sanjuán Roca

Universidad de Santiago de Compostela

Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Dpto. Didáctica y Organización Escolar

4.1. INTRODUCCIÓN

La sociedad del conocimiento es una sociedad de aprendizaje y son varios los fenómenos que caracterizan esta situación pues cada vez son más las personas que pueden acceder a niveles educativos superiores, han surgido nuevas ocupaciones intensivas en conocimiento y el aprendizaje se da a lo largo de toda la vida.

Este modelo social ha roto la distinción del ciclo vital tradicional en el que había un tiempo para educarse y aprender y un tiempo, posterior, para aplicar lo aprendido al mundo laboral (Maragall, 2002). Hoy se aprende a lo largo de toda la vida y en todo momento. La complejidad de los problemas actuales exige respuestas holísticas por parte de las personas que aprenden, de las personas que se forman y de las organizaciones.

En la educación de personas adultas distinguimos dos modelos de actuación: el modelo escolar, más tradicional e imperante en la actualidad y el modelo social, que es en el que este trabajo se apoya y el que consideramos más adecuado para llevar a cabo experiencias de comunidades de práctica en la Universidad.

El modelo escolar, se fundamenta en un sistema meritocrático, discriminatorio, rígido y excluyente; no tiene en cuenta la inclusión de todas las personas, ni el trato igualitario de las mismas; parte de la base que el aprendizaje a lo largo de la vida es algo competitivo e individual. El currículo que ofrece no tiene en cuenta las necesidades sociales; basándose en habilidades instrumentales y académicas que hacen que se identifique con el modelo tradicional de educación obligatoria. El aprendizaje que se tiene en cuenta es el que se desenvuelve en la enseñanza formalizada, es decir, lo que se aprende en el aula. De ahí que no se preste atención ni a otros contextos, ni a las aportaciones, ni a las experiencias previas de las personas. Se parte de lo que las personas no saben, de sus déficits; por lo que el profesorado es considerado como el experto y el alumnado es un mero receptor pasivo de información. Todo lo apuntado supone, por un lado, que no se dé un diálogo igualitario entre alumnado y profesorado y por otro que no se posibilite la participación de las personas en igualdad y logrando que se muestren reacias a participar e interactuar, ya que están convencidas de que no van a conseguir el éxito educativo.

El modelo social, en contraposición al modelo escolar, es la respuesta más acorde para la educación de las personas adultas, ya que a través de él se potencia una educación democrática, igualitaria y participativa. Esta educación se construye a través de las interacciones entre el profesorado y el alumnado, y del alumnado entre sí, partiendo de la idea de que toda persona posee habilidades y competencias. El profesorado aporta sus conocimientos a la clase en un papel de diálogo igualitario con el alumnado, potenciando su participación y aprendiendo de sus aportaciones; por su parte los alumnos/as adoptan una actitud crítica y ofrecen a la clase todas sus experiencias. Desde este modelo se trabaja con el objetivo de transformar el contexto social y mejorar la educación de las personas. Lo que hace que éstas se sientan identificadas, motivadas y con expectativas hacia su formación.

En la Figura 1 se muestran, de modo esquemático, las principales diferencias entre uno y otro modelo de enseñanza.

Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Sólo se aprende en el aula – aprendizaje formal. • Reprodutor de la situación de desigualdad social. • Currículo cerrado/ rígido/burocrático • El profesorado es considerado como experto. • Los participantes son meros receptores pasivos de información • Se centra en los déficits 	Social	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia del aprendizaje basado en la experiencia. • Educación para el cambio • Currículo abierto • El profesorado es considerado como mediador en los aprendizajes • Se centra en las personas participantes • Es autónomo • de organización participativa
----------------	---	---------------	--

Figura 1. Características básicas de los modelos de enseñanza escolar y social (Méndez y Zamora, 2004)

Al igual que afirma Wenger (2001: 22) el interés del modelo social de enseñanza reside en el aprendizaje como participación social y esa “no sólo se refiere a los eventos locales de compromiso con ciertas actividades y con determinadas personas, sino también a un proceso de mayor alcance consistente en participar de una manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y en construir identidades en relación con esas comunidades”. El mismo autor nos habla de los componentes necesarios para caracterizar la participación social como un proceso de aprender y conocer que, tal como se recoge en la figura 2, son cuatro: significado, práctica, comunidad e identidad.

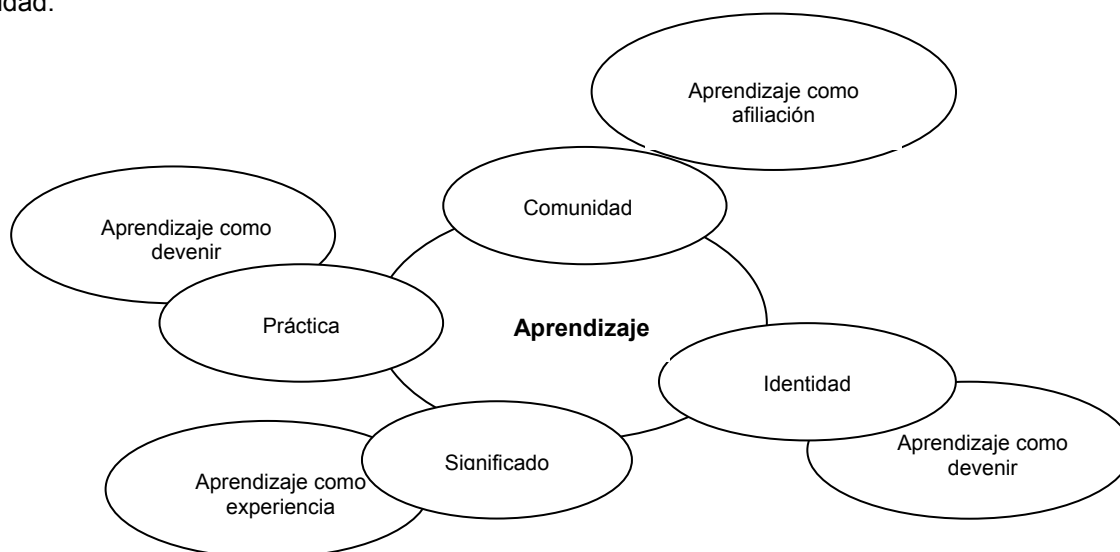


Figura 2. Inventario inicial de los componentes de una Teoría Social del aprendizaje (Wenger, 2001: 23)

Así, el *significado* es una manera de hablar de la capacidad individual o colectiva, de vivenciar las experiencias como algo significativo; la *práctica* permite hablar de los recursos históricos y sociales, los marcos de referencias y las perspectivas compartidas para sustentar el compromiso mutuo en la acción; la *comunidad* se refiere a las configuraciones sociales de nuestro entorno y en las que, erróneamente, a menudo se confunde participación con competencia desleal y por último, la *identidad* para referirse al cambio que provoca el aprendizaje en nosotros mismos y como se construye un individuo en relación a su comunidad.

En el nuevo contexto social que nos ha tocado vivir, la sociedad de la información y de la comunicación, donde la información se difunde a gran velocidad, donde las barreras de tiempo y espacio han desaparecido, donde ya no priman los recursos materiales, y lo prioritario son los recursos humanos y de información, la formación es un factor determinante por dos aspectos clave, por un lado, supone poder incorporarse al mercado laboral y, por otro lado, permite poder escapar de situaciones de desigualdad social.

Además a las ventajas formativas debemos unir que la información que se genera, en si misma, carece de importancia si no hay personas que quieran utilizarla para intercambiar y compartir ideas y visiones del mundo que a menudo no están documentadas. Conseguir que las personas expliciten ese tipo de conocimiento es muy difícil y a menudo sólo está presente cuando un grupo se enfrenta a la resolución de un determinado problema, constituyendo lo que Jonassen (2000) denomina entornos de aprendizaje constructivista (EAC) y que otros/as autores/as han dado en llamar comunidades de práctica o de aprendizaje.

Nuestro interés en este trabajo es acercarnos a la aplicabilidad de esta metodología de trabajo grupal dentro del Espacio Europeo de Educación Superior y más concretamente, describir una experiencia, que podríamos considerar “piloto”, en la que se utiliza este método de trabajo en la formación del alumnado de último curso de la Licenciatura en Psicopedagogía, lo que nos permitirá ver sus posibilidades e identificar las dificultades y/o los requerimientos que exige.

4.2. LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Somos conscientes de que si en algo se debiera caracterizar la nueva Universidad, según el modelo de Bolonia, no es en la repetición enciclopédica de contenidos prefijados por un equipo docente sino en la consecución, por los discentes, de herramientas para gestionar con eficacia el conocimiento desde una perspectiva comunicativa del aprendizaje, bajo la supervisión de los/as docentes que contribuyen a apoyar las nuevas argumentaciones conectándolas con lo ya consolidado en el corpus científico y destacando las nuevas y originales aportaciones del grupo.

Como afirman Bozu e Imbernon (2009:1) “la misión de la Universidad en los inicios del siglo XXI sigue siendo la difusión del conocimiento científico, considerando que, la creación de comunidades de práctica es un reto necesario a asumir por todos los profesionales de la educación y la formación, dado que a través de ellas se puede, por una parte, transferir y generar nuevo conocimiento y, por otra, lograr mejores prácticas en el campo de la investigación y la docencia”.

Dicha forma de trabajo académico quizás no pueda ser considerada una innovación en sentido estricto, pues ya en la Grecia Clásica, Platón y otros filósofos utilizaban el *Ágora* para desarrollar los diálogos de la Academia y, de ese modo, hacer avanzar el conocimiento y conseguir nuevas leyes que fortalecieran sus *polis*; pero sí es una actualización de ese modo de entender el conocimiento humano, durante años bastante aletargado, pues a diferencia de nuestros antepasados debe incorporar todos los puntos de vista sin diferenciación de género, raza, etnia, edad, etc. y además utiliza nuevas y potentes herramientas tecnológicas que hacen posible compartir, casi en tiempo real, nuestra forma de pensar con la de cualquier otra persona del planeta.

Pero, ¿qué entendemos por comunidades de práctica? Son grupos heterogéneos de personas con distintas experiencias vitales y distintos niveles de formación que comparten entre si información, reflexiones, ideas, etc. con el objetivo de desarrollar las capacidades e intercambiar conocimientos entre sus miembros a través del trabajo en equipo y de forma colaborativa. En palabras de Wenger, McDermott y Snyder (2002) es un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en ese área a través de la interacción continuada.

Según el criterio de análisis que se utilice se puede hablar de diferentes tipologías de comunidades de práctica: según su intencionalidad, podrían estar centradas en la realización de una tarea, centradas en la mejora de una práctica y centradas en la producción de conocimiento (Riel y Polin, 2004, cit. en Gross, 2008); según la proximidad de sus participantes, se podría hablar de comunidades de práctica presenciales o virtuales. Entendiendo, así mismo, la posibilidad de distintas modalidades de comunidades en virtud de las múltiples combinaciones de todas las posibilidades de estas clasificaciones.

Otra pregunta fundamental es ¿Qué tipo de aprendizaje se desarrolla a través de las comunidades de práctica? Sin duda un aprendizaje dialógico, encuadrado en el paradigma comunicativo (Méndez y Zamora, 2004) donde lo que el individuo adquiere a través de la experiencia propia debe ser compartido y debatido para generar un capital intelectual de grupo, en el que se integran las distintas experiencias individuales y esto aporta un valor añadido que sintetiza las consecuciones y consensos que, como dice Carrillo (1996) se desarrolla en un proceso cíclico a través del cual se potencia el desarrollo de los individuos y de las organizaciones.

Se aprende por tanto a través de las interacciones que se establecen con otras personas del grupo que también están aprendiendo. Se aprende a partir de la construcción de las estructuras cognitivas y estas se crean a partir de la interacción del/la aprendiz/a con su entorno, especialmente el inmediato, y con los procesos de aprendizaje.

Todos los procesos de aprendizaje se dan en el marco de un contexto social, donde influye la cultura y la interacción social, los cuales facilitan la interiorización de lo aprendido. Las personas aprenden realmente cuando comparten sus experiencias sobre lo trabajado con otras personas que se encuentran en situaciones similares. De esta manera el aprendizaje es, primero, un proceso interpersonal que luego se transforma en intrapersonal.

¿Cuál es la herramienta de trabajo por excelencia? Las comunidades de prácticas, desde este enfoque de aprendizaje que destacamos, acostumbran a utilizar el Mapa Conceptual como herramienta básica de trabajo pues permite clarificar relaciones entre nuevos y antiguos conocimientos y fuerza el aprendizaje para exteriorizar estas relaciones. O expresado de otro modo y en palabras de Ausubel (1968) *“Si tuviera que reducir toda la Psicología educativa a un solo principio enunciaría este: El factor más importante que influyen en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñese consecuentemente”*.

El aprendizaje comunicativo se caracteriza por los siguientes principios:

- Importancia de la construcción del conocimiento: el fin último del que aprende es transformar el conocimiento que ya posee, añadiéndole nuevo material y acomodando al que ya posee, que algunas veces se complementará y otras se actualizará.
- Interés en el contenido y atención: el alumnado comprenderá mejor cuanto más envuelto esté en tareas y temas que cautiven su atención. Será labor del profesorado saber cuáles son sus intereses, elaborar el currículo para apoyar y expandir dichos intereses e implicar al alumnado en el proyecto de aprendizaje.
- Libertad responsable: El profesorado deberá potenciar el trabajo autónomo del alumnado y la libertad responsable para conseguir el desarrollo, en el alumnado, de un alto nivel de autonomía a través de las interacciones recíprocas que integren las opiniones de todos/as.
- Cooperación y diálogo igualitario: las relaciones entre el alumnado y entre este y el profesorado son esenciales. Para conseguir un aprendizaje significativo será necesario un clima de cooperación constante, libertad para expresar lo que uno piensa y siente y que en todo momento se tenga en cuenta la opinión de todos/as los participantes atendiendo a la validez de los argumentos y no en función de las relaciones o posiciones jerárquicas o de poder. La validez de los argumentos vendrá dada por la inteligibilidad de las emisiones, esto es, la comprensividad de su sentido; por la verdad del enunciado; por el reconocimiento de la rectitud de la norma; y, por último, porque no se pone en duda la veracidad de los sujetos implicados.

Por último también debemos destacar que las comunidades de práctica poseen un ciclo con etapas claramente establecidas y que Wenger (1998) sintetizó en cinco, tal como se recoge en la figura 3: potencial, unión actividad, dispersión y recuerdo.



Figura 3. Fases del desarrollo de las comunidades de práctica (Adaptado de Wenger, 1998)

Cuando las personas deciden emprender una comunidad de práctica se encuentran en la denominada fase de *potencial* ya que se enfrentan a situaciones individuales pero no tienen el beneficio de compartir las prácticas. Pasan tras un período de organización a la fase de *unión* en la que se pone en evidencia su potencial, incluso en áreas particulares (redactan bien, argumentan, expresan oralmente, etc.) y compartiéndolo aprenden y avanzan juntos. En la fase de *actividad* se cristaliza el conocimiento grupal como producto de la interacción de sus miembros que están comprometidos en desarrollar una práctica. Por último, en el declive de la comunidad de práctica tenemos una fase de *dispersión* en la que las personas integrantes de la misma, con menos tiempo para comprometerse intensamente, hacen lo que pueden e intentan mantener la experiencia que fue satisfactoria, y una fase de *recuerdo* en la que la comunidad ya no es el aspecto central pero las personas que la integraron la recuerdan como una parte significativa de sus identidades.

4.3. ROL DE LOS AGENTES EN LOS PROCESOS FORMATIVOS DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Los referentes nuevos sobre el aprendizaje obligan a repensar el papel de los agentes de los procesos formativos, en particular el papel de los agentes de las comunidades de práctica que son, nominalmente, de dos tipos: los/as aprendices como agentes activos del proceso de aprendizaje y el/la formador/a que, en lugar de ser el que aporta sólo información sobre contenidos, es el que ayuda a las personas a construir su propio proceso de aprendizaje.

El formador construye las estrategias que utilizará el/la aprendiz para desarrollar aquellas actividades que permitan resolver los problemas que han motivado su proceso de aprendizaje. Y sin duda es este uno de los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) cuando se afirma que el formando debe tener un mayor control sobre su propio proceso de aprendizaje y ser más responsable de sus propios itinerarios para aprender, concediéndole un importante espacio en la formación al estudio autónomo del alumnado.

¿Cuáles han de ser, en este nuevo escenario, las funciones del formador/a? Como ya apuntaban Wenger et al. (2002) deben entre otras ser las siguientes: la identificación de temas importantes a tratar, la planificación y facilitación de las actividades de la comunidad de práctica así como el apoyo y la potenciación del desarrollo de los miembros de la comunidad que aprende dialógicamente.

En el rol del profesorado mediador destacan, sin lugar a dudas, las siguientes características:

- Actualización de los conocimientos, conceptos y principios de la materia que debe presentar al alumnado y que son utilizados como organizadores previos.
- Apertura a la participación activa del alumnado garantizándole por todos los medios, presenciales y/o virtuales el derecho a la intervención y a la cooperación entre los integrantes del grupo.
- Habilidad para descubrir las ideas novedosas, las diferentes y las contradictorias
- Incentivación de la discusión crítica y la profundización de los argumentos expuestos.
- Orientación en la búsqueda de material bibliográfico, equipamiento y materiales.
- Evaluación eficaz y eficiente de la productividad de cada una de las personas que conforman el grupo de trabajo.
- El conocimiento sobre las estrategias para dar continuidad al trabajo de la comunidad en el tiempo.

Para concluir afirmaremos que para el desarrollo de un proceso educativo a través de las comunidades de práctica y considerando los principios del aprendizaje comunicativo hay que establecer adecuadamente las reglas de juego y poner a disposición del alumnado todas las herramientas que favorezcan su implicación, esfuerzo, autonomía, etc. y así consideramos que la combinación de la enseñanza presencial y el uso de plataformas virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a que se cree un clima idóneo para desarrollar dicho modelo de aprendizaje y construir comunidades de práctica de las que se puede esperar no sólo un trabajo durante la formación académica sino también el establecimiento de canales de colaboración y apoyo que pueden perdurar en el futuro tanto de nuevas experiencias académicas como en lo profesional.

4.4. RELATO DE INICIO DE UNA EXPERIENCIA

Para presentar la experiencia de comunidad de práctica que se está desarrollando en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela y que, como ya les anticipábamos, no puede considerarse más que como un ensayo de lo que en el futuro podría ser una apuesta metodológica de trabajo para el desarrollo de la docencia en el EEES, nos gustaría comenzar por indicar que la inquietud nace de una doble motivación, por un lado, el descontento general del alumnado con las clases tradicionales, meramente instructivas y que no promueven su participación ni cautivan su atención y, por otro lado, el convencimiento profesional de que para desarrollar el rol laboral de los/as especialistas en psicopedagogía, cuyas principales herramienta de trabajo son el diálogo, la exposición de argumentos, la negociación y la cooperación con otros/as especialistas y profesionales, es necesario trabajar habilidades y destrezas en estos ámbitos.

Los objetivos de la experiencia son: activar la implicación del alumnado en su aprendizaje y lograr la producción de conocimientos consensuados por el grupo sobre la materia de estudio. Entendemos que esta práctica fomenta además la adopción de nuevas estrategias para trabajar en equipo, el desarrollo de la capacidad de expresión de las ideas propias, la escucha activa de las opiniones de los demás y el dominio de las técnicas de negociación y resolución de conflictos que tan necesarias son para los y las profesionales que desarrollan su labor profesional en el ámbito de la educación.

El proceso de comunidad de práctica comienza con la redacción de un proyecto de trabajo para la materia de orientación educativa y tutoría de quinto curso de la licenciatura en Psicopedagogía en el que se recoge una novedosa metodología para el alumnado, aunque no desconocida ya que el año anterior se trabajó con el mismo alumnado, en otra materia, con mapas conceptuales, puestas en común, debates para toma de acuerdos por consenso y redacción grupal de informes sobre los contenidos que habrían de incorporar a su bagaje conceptual previo.

Se presentó el proyecto, en la primera sesión de trabajo, así como las herramientas que se van a utilizar: un dossier básico de lecturas, seleccionadas por el profesorado; un guión de temas, contenidos y actividades a desarrollar y una amplia selección de bibliografía y otros recursos complementarios. También se estableció la forma de participación, tanto en las clases expositivas de la asignatura como a través del aula virtual de la misma, alojada en el campus virtual de la Universidad de Santiago de Compostela y al que todo el alumnado tiene acceso por el mero hecho de estar matriculado/a en la materia.

Establecido el consenso sobre diversos aspectos de la materia, se inicia el trabajo de la misma y se organizan los grupos, se distribuyen los tiempos y se dan unas simples instrucciones generales que marcan el inicio de la experiencia. Esas instrucciones indican que dado el número aproximado de alumnos/as asistentes a la materia, alrededor de cincuenta, y el número de bloques a abordar, diez; cada grupo deberá preparar un mapa conceptual de uno de los bloques, y aunque todos los grupos deben leer y trabajar sobre todos los textos seleccionados y aquellos complementarios que deseen, será el grupo encargado del mapa conceptual el que deba hacer una presentación a sus compañeros/as y coordinar el debate posterior que se suscite, además de redactar un informe final sobre lo trabajado y consensuado que se alojará en el aula virtual para que todo el grupo pueda disponer del mismo.

El profesorado adopta en todo momento una actitud colaborativa y cooperante; orienta y redirecciona, si es necesario, las ideas que se recogen en los mapas conceptuales que elaboran los diferentes grupos; aporta bibliografía complementaria y/o recursos necesarios para la preparación de las exposiciones y media en todas las situaciones de estancamiento, confusión y/o conflicto que pudiesen surgir en la sesión de presentación o en el debate posterior.

Además de este trabajo, que se desarrolla en las clases expositivas, la materia cuenta con un aula virtual que cumple las siguientes funciones:

- Depósito de información y lugar de intercambio, pues en ella se salvaguarda toda la documentación de la experiencia: programa, propuesta de trabajo, mapas conceptuales, fichas, informes de cada bloque, etc. y se intercambian archivos, exposiciones, actividades, etc.
- Espacio de organización de los grupos de trabajo pues utilizan el aula para crear opinión e intercambiar sugerencias en las distintas aulas abiertas para la confección de los mapas conceptuales de los diferentes bloques teóricos.

- Foro abierto al debate y la discusión donde, aprovechando las sugerencias del alumnado se trabaja, por todo el alumnado interesada temáticas que les preocupan y no están en el programa inicial de la materia: derechos y deberes del alumnado de secundaria, como preservar los datos confidenciales del alumnado, etc.
- Espacio de autoevaluación, evaluación de grupo y evaluación final de la materia.

El aula virtual también sirve al profesorado para corregir y/o reorientar los debates y suscitar en los foros determinadas cuestiones cuando estas no surjan de una manera espontánea en el trabajo de los distintos grupos y/o en las sesiones conjuntas.

La experiencia que se desarrolla durante un cuatrimestre, tiempo de docencia de la materia crea sin embargo fuertes sinergias que se mantienen en el tiempo y contribuyen a que muchos alumnos/as que, por ejemplo nunca antes se habían adentrado en el mundo del aprendizaje virtual acaben descubriendo sus ventajas e incorporándolo como una herramienta más en su trabajo.

La experiencia que seguimos desarrollando ya comienza a aportar un corpus común de conocimiento y contribuye a que el alumnado comprenda mejor la información y cuando no es así pueda, libremente, solicitar de su grupo y/o de la comunidad de práctica el apoyo que quizás de otro modo no se atreviese a solicitar del profesorado. En los foros de preguntas dispusimos a este respecto la posibilidad de que las preguntas se puedan hacer con el usuario como anónimo lo que ha incrementado considerablemente el número de cuestiones que se suscitan.

Por otro lado el trabajo con este modelo de aprendizaje requiere un fuerte compromiso de los integrantes del grupo para llevar al día la lectura de documentos y la elaboración de los guiones de preguntas y actividades para, así, poder colaborar de modo activo en los debates y discusiones (foros) que se organizan. También es importante que el trabajo consensuado sea devuelto a la comunidad de prácticas para que se vaya construyendo el corpus de conocimiento del grupo.

Creemos además que el desarrollo de esta experiencia en más de un curso académico nos va a permitir comprobar como lecturas similares y alumnado del mismo nivel educativo pueden llegar a conclusiones de aprendizaje diferentes, en las que haya una línea común, que el profesorado se encargará de mantener, pero diversas líneas de acercamiento al tema y de conclusiones en función de los conocimientos previos y las experiencias de las personas integrantes del grupo.

Otro aspecto que constatamos es que esta metodología no será acta para el profesorado novel que inicie su trayectoria profesional en la Universidad pues la técnica requiere un cierto dominio de los contenidos a trabajar y soltura para apoyar el aprendizaje autónomo del alumnado. Desde nuestro punto de vista, en un primer acercamiento a este método el apoyo del aula virtual puede ser lo más adecuado, utilizándola como lugar de debate y discusión. Es decir, abrir un foro para que el alumnado vierta en el sus opiniones que el profesorado novel podrá leer, reflexionar sobre ellas y argumentar para contestar a las preguntas, reconducir ideas equivocadas, etc. parece más adecuado que establecer un debate abierto en el aula que le va a implicar una fuerte tensión y en ocasiones ponerse en evidencia si no consigue reconducir una conversación que se enquistas, presentar un nuevo argumento reflexivo y bien expresado y/o responder a preguntas del alumnado con la soltura que este espera de su mentor.

El resultado más importante que se ha logrado con esta experiencia es la creación de una comunidad de práctica presencial, virtual y reflexiva, con una organización horizontal en la que el profesorado actua como mediador del aprendizaje de un alumnado que se muestra dispuesto a construir su propio aprendizaje nutriéndose de la reflexión y el diálogo y como dice Habermas (1987, cit. en Bozu, 2009) organizada por la comunicación y no por la autoridad, el estatus o el rito.

Para concluir sólo apuntar lo novedoso de la metodología y la necesidad de probarla en contextos diferentes y distintos niveles de la formación para ver si se generalizan unos buenos resultados y de ese modo poder compartir, entre profesionales de la educación y la formación interesados en la misma, instrumentos y herramientas que contribuyan a que el alumnado desarrolle un aprendizaje más autónomo, estrategias de documentación adecuadas y una motivación por aprender que, por lo menos en algunos casos, se viene perdiendo en las últimas generaciones.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (1968). *The Psychology of Meaningfull Verbal Learning*. Nueva York: Grune and Stratton.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D. y Hanesian, H. (1997). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (10ª reimp.). México: Trillas.
- Bozu, Z. e Imbernón, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 6, núm. 1. UOC. En <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/20/12> (Consultado 21-2-2010).
- Carrillo, F. (1996). *Managing Innovation in a Knowledge-Based Economy*. Bielefeld: Center for Knowledge System.
- Gros, B. (2008). Las comunidades virtuales para la formación permanente del profesorado. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1, 1-10. En <http://www.raco.cat/index.php/REIRE> (Consultado 20-2-2010).
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Jonassen, D. H. (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En Ch. Reigeluth (Coord). *Diseño de la Instrucción: Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*, Parte I. Cap. 10, 225-249. Madrid: Mc Graw Hill/Aula XXI Santillana.
- Méndez, M. J. y Zamora, E. T. (2004). Enfoque comunicativo en educación de adultos. Ponencia presentada en el *IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social*. Santiago de Compostela. En <http://www.eduso.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c58.pdf> (Consultado 25-2-10).
- Novak, J. D. y Gowwwin, D. B. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Martinez Roca.
- Maragall Mira, E. (2002). Las comunidades de práctica como experiencia formativa para la mejora de las administraciones públicas. Trabajo presentado en el *VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Lisboa (Portugal). En <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0043914.pdf> (Consultado 26-2-2010).
- Riel, M. y Polin, L. (2004). OnLine Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Environments. En S. A. BARAB et al (Eds). *Designing Virtual Communities in the Service of Learning*. New York: Cambridge University Press, 16-50.
- Sanz Martos, S. (2005). Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos». En P. Lara Navarra (Coord.). *Uso de contenidos digitales: tecnologías de la información, sociedad del conocimiento y Universidad*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* (vol. 2, núm. 2). UOC. En <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/sanz.pdf> (Consultado 2-3-2010).
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning as a Social System*. En <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml> (Consultado 2-3-2010).
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad* (3ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Wenger, E.; McDermott, R. y Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.