



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Comunidades de práctica virtuales

Coto Chotto, Mayela; Corrales, Xinia; Mora, Sonia

Publication date:
2008

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Coto Chotto, M., Corrales, X., & Mora, S. (2008). Comunidades de práctica virtuales: Un enfoque para el desarrollo profesional docente. Paper presented at II Congreso Iberoamericano Virtual y Presencial. Educación y Sociedad del Conocimiento, Heredia, Costa Rica.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- ? Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- ? You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- ? You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Comunidades de práctica virtuales: un enfoque para promover el desarrollo profesional docente

MSc. Mayela Coto

Aalborg University
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica

mayelacoto@hum.aau.dk

Mág. Xinia Corrales

Universidad Nacional
Heredia
Costa Rica

xcorrales@una.ac.cr

Mág. Sonia Mora Rivera

Universidad Nacional
Heredia
Costa Rica

morasonia@gmail.com

INTRODUCCION

Una de las características de la sociedad del conocimiento en la que vivimos, es que el bienestar y la prosperidad están influidos por el nivel y la calidad de los conocimientos de sus miembros. Podríamos decir que vivimos en la sociedad del conocimiento y del aprendizaje, donde este último es continuo a lo largo de toda la vida, y en este aspecto las universidades juegan un rol fundamental, ya que tienen las posibilidades de potenciar el aprendizaje de sus estudiantes y proveerles de oportunidades para que sean aprendices permanentes (Brown & Duguid, 2000), y con esto generar sociedades más equitativas y prósperas.

Los nuevos avances en las Tecnologías para la Información y Comunicación (TIC) y los enfoques pedagógicos modernos crean nuevas oportunidades para diseñar ambientes innovadores de aprendizaje, transformando el rol de los docentes y de los estudiantes. Sin embargo a pesar de los esfuerzos significativos que se realizan para cambiar la naturaleza del aprendizaje, el modelo tradicional de educación es todavía ampliamente utilizado en las universidades (Fischer, Rohde, & Wulf, 2007), y una de las principales razones es que la mayoría de los docentes no se encuentran preparados para enfrentar estos nuevos retos.

En este proceso de cambios tecnológicos el docente universitario se ve forzado a adquirir un nuevo grupo de habilidades y conocimientos que le permitan cumplir con su nuevo rol; pero a su vez es deber de las universidades proveer a los docentes con opciones de desarrollo profesional que consideren nuevas prácticas pedagógicas y el uso de las TIC como un medio para potenciar estas nuevas prácticas.

Con tal fin un importante número de universidades alrededor del mundo, entre ellas la Universidad Nacional (UNA), están dedicando recursos financieros y humanos en la creación de programas de formación docente y en centros de tecnologías educativas, que tienen como objetivo apoyar al personal docente que desea integrar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Brogden & Couros, 2006). De acuerdo a las últimas investigaciones (Barab & Duffy, 2000; Karlsson, 2004; Schlager & Fusco, 2004) para que estos esfuerzos generen resultados positivos es fundamental considerar además la dimensión social y ofrecer a los docentes oportunidades para colaborar e intercambiar experiencias y conocimientos con otros colegas, lo cual plantea una perspectiva interesante para nuestro medio docente.

Con estas necesidades en mente, el presente artículo describe el proyecto “Comunidad de Práctica Virtual para la Innovación Académica en las Sedes Regionales de la

Universidad Nacional” para el desarrollo profesional de los docentes de la Universidad Nacional (UNA) en Costa Rica, específicamente en lo concerniente a la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una parte importante de los docentes de la UNA mantienen una práctica docente tradicional enfocándose en modelos centrados en el docente, además, no existe en la universidad una cultura arraigada por compartir experiencias y conocimiento entre docentes y aún menos entre docentes de diferentes campus de la Universidad. Es en este contexto se plantean las dos metas principales del proyecto:

- Contribuir al proceso de transformación de la práctica docente.
- Promover una cultura de aprendizaje colaborativo y de conocimiento compartido.

El proyecto busca un cambio en el enfoque de desarrollo profesional, de una formación tradicional a un aprendizaje en la práctica, por lo que parte del principio: “el aprendizaje como parte de una comunidad de práctica puede ser un modelo poderoso y útil para el desarrollo profesional de los docentes” (Barab & Duffy, 2000; Barab, MaKinster, & Scheckler, 2004).

CONTEXTO

La incorporación de las TIC a los contextos universitarios representa un reto y un cambio de paradigma de pensamiento y acción, ya que las posibilidades que nos ofrecen son muy significativas y enriquecen el quehacer académico.

La Universidad Nacional cumpliendo con lo establecido en el Plan Global institucional (2004-2011) que menciona “La inserción de nuevas tecnologías en la educación y en la vida hace que las nuevas generaciones incorporen capacidades de utilización de recursos tecnológicos cada vez más complejos. La acción de la Universidad Nacional en esta área consistirá, precisamente, en consolidar equipos de trabajo en programas interdisciplinarios que contribuyan a cerrar la brecha tecnológica mediante la búsqueda de adaptaciones tecnológicas al contexto de pequeñas unidades productivas. (“Plan Global Institucional 2004 -2011”), desarrolla un proceso formal y ordenado de incorporación de TIC en la academia, mediante un trabajo coordinado desde la Vicerrectoría Académica, la Dirección de Docencia, en conjunto con las Direcciones de Extensión y Dirección de Investigación, las unidades académicas y otras unidades administrativas, como la Dirección de Tecnologías de Información.

Por otra parte, la Universidad Nacional ha definido políticas y procedimientos para la incorporación de las TIC en los procesos académicos, en la oferta educativa y en la actividad docente, lo que da mayor formalidad a las iniciativas de incorporación de TIC de las autoridades universitarias.

En ese sentido cabe destacar que el Programa UNA Virtual, es el responsable de promover la incorporación crítica, reflexiva y creativa de los recursos tecnológicos en la academia y como parte de esta responsabilidad ha desarrollado y promueve actividades para alcanzar el objetivo propuesto, para ello trabaja en dos componentes integrados, el componente pedagógico y el componente tecnológico, en el pedagógico introduce estrategias metodológicas innovadoras y el apoyo del recurso tecnológico tomando como actores principales de este proceso al estudiante, al docente y a la tecnología como un medio que facilita la interacción entre profesores, alumnos y contenidos de aprendizaje

("Modelo Pedagógico", 2007), y desde la perspectiva tecnológica se plantean actividades como la constante investigación tecnológica, el desarrollo continuo, la implementación y administración de sistemas y aplicaciones de apoyo a la docencia por lo que se mantiene un proceso sostenible de innovación tecnológica con la premisa de que una aplicación tecnológica es funcional, si se apoya en la consecución de objetivos pedagógicos congruente con lo establecido en el modelo pedagógico.

Como parte de la estrategia institucional para la incorporación de TIC en la vida académica de la UNA, el programa UNA Virtual ha diseñado dos módulos de capacitación: un módulo básico de Apropiación de Herramientas Tecnológicas en la Academia y un módulo de Innovación Docente con la Incorporación de TIC. Esto implica un proceso de capacitación que va desde la propia decisión de utilizar tecnología en el aula, el planteamiento de objetivos, metodología, estrategias didácticas, recursos tecnológicos, evaluación, rol del docente, del estudiante y de la tecnología así como el planteamiento de cursos presenciales con el apoyo de las TIC.

Para la Universidad Nacional es de suma importancia que procesos de formación docente lleguen a la totalidad de los académicos de la UNA, lo que sin duda incluye a los docentes de las Sedes Regionales y otros espacios académicos como la Estación de Biología Marina. Dentro de ese contexto, el proyecto mencionado busca habilitar las competencias necesarias en los académicos de las Sedes Regionales en cuanto a la información, uso y apropiación de los recursos tecnológicos para ser aplicados en el quehacer académico, lo que potenciará la creación de entornos más flexibles para el aprendizaje, eliminación de las barreras de espacio y tiempo para la interacción entre el docente y el estudiante, incrementará las posibilidades de comunicación, favoreciendo tanto el autoaprendizaje como el aprendizaje colaborativo. Además, los docentes tendrán la oportunidad de cambiar su rol de transmisor de conocimientos para convertirse en un dinamizador y orientador del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y con el apoyo de las TIC, mejorar su práctica docente y la calidad de la educación universitaria.

De esta forma el proyecto pretende promover un cambio cualitativo en la práctica docente de los académicos de las sedes regionales, mediante el desarrollo y aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras y las TIC. El proyecto se basa en los principios sociales de aprendizaje de las comunidades de práctica, por lo tanto parte fundamental del mismo es facilitar las condiciones sociales y tecnológicas que permiten impulsar el desarrollo de dicha comunidad. Se toma como punto de partida el trabajo iniciado por el Proyecto ELAC¹, en el cual se estableció la base para una estrategia de desarrollo basada en la integración de pedagogía, tecnología y cambios organizacionales (Dirckinck-Holmfeld & Illera, 2006) así como otras experiencias desarrolladas en la UNA y relacionadas con la incorporación de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El proyecto es una iniciativa de colaboración entre el Programa UNA Virtual de la Universidad Nacional, Costa Rica y el programa doctoral Human Centered Informatics (HCI) de la Universidad de Aalborg, Dinamarca².

¹ Proyecto financiado por la Unión Europea en el que participaron Dinamarca, España, México, Honduras y Costa Rica.

² La Universidad de Aalborg se crea en 1974 con un perfil innovador. El elemento clave, tanto en investigación como en docencia, es la interdisciplinariedad y el enfoque pedagógico de aprendizaje basado en proyectos, concepto bajo el que se organizan sus más de 60 programas de estudio. La Universidad tiene un énfasis especial en la investigación y en la cooperación con empresas, organizaciones e industrias.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La teoría que sustenta la investigación se basa en la relación entre los conceptos de comunidades de práctica y desarrollo profesional docente. El desarrollo profesional se conceptualiza actualmente como un proceso largo y continuo, en un contexto específico, basado en el propio trabajo del docente, adaptado a su nivel de desarrollo profesional y centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Debe ser el resultado de un esfuerzo colaborativo en el que los docentes reciben apoyo de redes de colegas, de la administración, de investigadores y de expertos externos (Rhodes & Beneicke, 2002; Schlager & Fusco, 2004).

Aún cuando esta definición apunta a la necesidad de que las universidades brinden a los docentes los espacios necesarios y adecuados para la formación de comunidades de aprendizaje, en la mayoría de las universidades, el desarrollo profesional docente sigue caracterizado principalmente por programas de actualización desconectados de la práctica, fragmentados e inconexos, que han demostrado ser insuficientes para suplir las necesidades concretas de los docentes en el aula; ya que posteriormente les resulta difícil correlacionar la teoría y la realidad del aula. Partiendo de esta situación, se empiezan a buscar propuestas innovadoras que resulten más efectivas para el desarrollo profesional de los docentes y para la positiva transferencia de lo aprendido al aula, y aquí es donde surge el concepto de comunidades de práctica como una alternativa efectiva y a largo plazo (Wing Lai, Pratt, Anderson, & Stigter, 2006).

El término Comunidad de Práctica (Wenger, 1998) proviene de teorías basadas en la idea del aprendizaje como una participación social (Vygotsky, 1978) y se refiere al aprendizaje como el proceso que ocurre cuando un grupo de personas con un interés común, colaboran por un amplio período de tiempo para compartir ideas, valores, creencias, lenguaje y formas de hacer las cosas. De acuerdo a Brown y Duguid (2000) “únicamente inmersos en el trabajo, y hablando sobre el trabajo que uno realiza, se llega a ser un profesional competente. La práctica es un profesor efectivo y la comunidad de práctica un medio ideal de aprendizaje”

En una comunidad de práctica, los miembros participan voluntariamente y buscan mejorar su práctica académica, tienen acceso pleno a la práctica profesional, a la cultura y a las herramientas. Se busca un proceso de reflexión colectiva, continuo rediseño y experimentación que permitan resolver retos profesionales. Las TIC contribuyen a la creación y mantenimiento de comunidades de práctica eliminando las barreras del tiempo y el espacio, y ofreciendo, con un costo razonable, experiencias de aprendizaje colaborativo de alta calidad para docentes geográficamente separados. Si una comunidad de práctica utiliza las tecnologías de redes para establecer procesos de colaboración entre sus miembros, decimos que es una comunidad de práctica virtual (Palloff & Pratt, 2005).

Las comunidades de práctica virtuales en el ámbito del desarrollo profesional docente tienen entonces el potencial de mejorar y transformar la práctica docente, brindando a los profesores oportunidades para aprender, compartir y reflexionar sobre los aspectos relacionados con su quehacer diario. Adicionalmente la participación en estos espacios sociales y el uso de tecnologías en los procesos de formación motiva a los docentes a aprender nuevas normas, valores y prácticas (Coto & Dirckinck-Holmfeld, 2007).

Ahora, no cualquier grupo de personas forman una comunidad de práctica, para que una comunidad de práctica exista deben estar presentes el compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido. El compromiso mutuo se refiere al hecho que los miembros de una comunidad de práctica se comprometen con una actividad común y negociada. La empresa conjunta implica que todos los miembros trabajan para conseguir un objetivo común, y un repertorio compartido significa que hay una base de recursos que los miembros no sólo comparten sino que también contribuyen a crear y renovar (Wenger, 1998).

Bajo estas perspectivas el presente proyecto busca estimular el desarrollo profesional del académico en un ambiente cercano a su práctica docente. Los docentes participantes son motivados a formar una comunidad en línea con el objetivo de que se apoyen mutuamente en el proceso de aplicar lo aprendido y les permita construir una identidad profesional, mejorar su desarrollo personal y sostener su aprendizaje más allá del alcance de una capacitación formal.

METODOLOGIA

La metodología utilizada para el logro de los objetivos propuestos es la investigación basada en diseño, que surge como un paradigma para el estudio del aprendizaje en contexto a través del análisis y diseño sistemático de herramientas y estrategias educativas (Design-Based Research Collective, 2003). Wang y Hannafin definen esta metodología como flexible pero sistemática, cuyo fin es mejorar las prácticas educativas en contextos reales a través de un proceso iterativo de análisis, diseño, desarrollo e implementación. El proceso es guiado por teorías y principios de diseño sensitivos al contexto y se basa en un proceso participativo de colaboración entre investigadores y los profesionales involucrados en el ejercicio de la práctica educativa (Wang & Hannafin, 2005)

Se dice que esta metodología es intervencionista, participativa y teórica en el sentido que posibilita la realización de una intervención en un contexto educativo, está basada en el trabajo conjunto entre investigadores y docentes y se apoya en la teoría para diseñar la intervención. Dichas intervenciones se diseñan basadas en teorías específicas acerca de la enseñanza y el aprendizaje y reflejan un compromiso para entender las relaciones entre la teoría seleccionada, los elementos diseñados y la práctica (De la Orden, 2007).

La razón de seleccionar esta metodología, deriva en el hecho de que la acción de diseñar nos brinda oportunidades para impactar en la educación, a la vez que profundizamos en nuestra comprensión de la dinámica entre las TIC, el desarrollo profesional docente y las comunidades de práctica (Coto & Dirckinck-Holmfeld, 2008). A través de un proceso continuo de refinamiento, esta metodología nos permite monitorear el desarrollo de la comunidad, analizar las posibles discrepancias entre el diseño realizado y el comportamiento que de él se derive, y a partir de esto ejecutar revisiones que logren un aprendizaje más eficiente.

En la fase inicial del proyecto, el grupo investigador y miembros del Programa UNA Virtual desarrollaron un marco pedagógico que guía el diseño y la ejecución del programa de formación virtual, así como la definición e implementación de la infraestructura y de los servicios que apoyarían la comunidad de práctica. El proceso de diseño partió del concepto fundamental de que el aprendizaje no se diseña (Goodyear, Jones, Asensio, Hodgson, &

Steeple, 2001; Wenger, 1998), sin embargo se hizo un esfuerzo consciente en la creación de actividades, espacios y organización que ofreciera a los académicos posibilidades de diálogo, discusión, negociación y trabajo en grupo. En este proceso se consideraron además de criterios pedagógicos y tecnológicos, criterios sociales que constituyen la base para la creación de comunidades en línea funcionales (Barab, Thomas, & Merrill, 2001).

El proyecto inicia en marzo del 2008 con un grupo de 30 docentes que laboran en las sedes regionales Chorotega, Brunca y la Estación de Biología Marina de la UNA. Comienza con el desarrollo de un proceso virtual de formación docente como elemento dinamizador de la comunidad de práctica virtual y concluye en octubre, con una duración de 32 semanas. Dada la ubicación geográfica de los docentes, la comunidad de práctica tiene un fuerte componente virtual, pero considera en su diseño inicial cuatro sesiones presenciales como elemento fundamental para crear un ambiente de confianza entre los docentes. De las cuatro sesiones presenciales, dos se realizaron en cada uno de los cuatro campus y dos en la Sede Central con todos los académicos participantes. Como centro de "reunión virtual" de la comunidad se creó un espacio denominado Sistema de Aula Virtual de la Comunidad de Práctica Virtual de la UNA, bajo la plataforma Moodle por sus siglas en inglés (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*)

El proceso de formación es facilitado por una asesora pedagógica de UNA Virtual, cuyo rol ha sido guiar las discusiones, motivar e involucrar a todos los participantes y proporcionarles realimentación, así como contribuir a que estos profundicen en sus experiencias de aprendizaje mediante reflexiones críticas de su práctica docente. Los docentes han sido expuestos a una serie de actividades diseñadas para el aprendizaje de nuevos contenidos y habilidades, para el trabajo colaborativo, así como espacios para compartir con expertos y para reflexionar e integrar nuevo conocimiento en su práctica docente diaria.

Los docentes tienen la oportunidad de formar parte de un proceso de actualización y aprendizaje constante, en donde ellos tienen un rol protagónico, dinámico, comprometido y reflexivo cuando participan en las diferentes actividades en línea tales como blog, foros académicos, foros para compartir ideas, avances y dudas, foros sociales, que se caracterizan por puntos de vista personales y por un diálogo pragmático donde la intención última es construir, desde distintas miradas, significados de un mismo tema, también participan en reuniones sincrónicas virtuales para hablar y preguntar con libertad sobre cualquier tópico estudiado en la comunidad de práctica virtual, permitiendo el intercambio social por medio del Chat y las videoconferencias con la herramienta skype.

En esa búsqueda y construcción del conocimiento los docentes tienen la posibilidad de diseñar de manera colaborativa una innovación pedagógica, que integre las tecnologías para la información y comunicación en los procesos de aprendizaje. De esta forma los docentes vivencian una experiencia de aprendizaje flexible en un entorno para el aprendizaje en la red, caracterizado por una variedad de recursos de aprendizaje que les permite autoaprender, tomar decisiones, seleccionar y analizar información, resolver problemas, adaptarse a ambientes de aprendizajes mediados por la tecnología pero que requieren de una participación y responsabilidad directa del docente en su propio proceso de formación.

LOGROS Y DIFICULTADES

La experiencia analizada en este artículo no ha finalizado, por lo que los logros y dificultades que se exponen a continuación son los vivenciados durante los primeros cinco meses del proyecto. Los resultados obtenidos se basan en la observación y análisis de la evolución de la comunidad, la actividad de los participantes registrada en el sistema Aula Virtual de la Comunidad de Práctica, la participación de los docentes en foros, chat, sesiones presenciales y el resultado de una evaluación individual de la experiencia realizada a finales de junio 2008.

La información obtenida hasta el momento parece indicar que los objetivos que el proyecto se propuso, hasta este momento se han cumplido únicamente en forma parcial:

- Los docentes han construido conocimiento que consideran pertinente y útil para su práctica docente. Un buen número de ellos ha diseñado y está experimentado procesos de innovación en sus cursos durante este segundo ciclo 2008.
- Los docentes no han logrado identificarse y comprometerse con la comunidad. El proceso de aprendizaje deriva principalmente de un propósito y esfuerzo individual y no de un proceso de aprendizaje colaborativo o compartido.

Con respecto a los logros, es importante destacar la iniciativa tomada por la UNA para innovar los procesos de desarrollo profesional docente, siendo esta la primera iniciativa institucional que introduce un cambio tanto en el ámbito de la modalidad (de presencial a virtual) como en la conceptualización de los procesos de formación docente. Además se cuenta con un grupo de académicos que por pertenecer a las sedes regionales, usualmente tienen mayor dificultad para acceder a procesos de formación profesional y que al decidir voluntariamente participar en el proceso se han dado la oportunidad de compartir con expertos nacionales e internacionales sobre temáticas novedosas, de analizar con colegas su práctica diaria y el contexto universitario y que han tomado la decisión de innovar su práctica docente mediante la incorporación de TIC y de nuevas estrategias didácticas, asumiendo los retos que esto conlleva.

Ahora bien, algunos elementos que han dificultado el proceso y la evolución de la comunidad de práctica, son:

1. La participación periférica

En una comunidad de práctica se pueden encontrar dos diferentes tipos de participación: pasiva o periférica y activa o central. Ambos tipos de participación son legítimos, explorar la comunidad, leer los mensajes, revisar los foros y perfiles de los compañeros son todas acciones participativas periféricas que ayudan a crear y a fortalecer una cultura de participación entre los docentes. Pero para mantener “viva” la comunidad, para poder construir aprendizaje y crecer como comunidad, se necesita de un grupo de participantes con participación central, que muestren un alto grado de compromiso y que se encarguen de promover y mantener un intercambio y negociación constante de experiencias y conocimiento.

Un elemento que impacta el tipo de participación en ambientes virtuales es el carácter permanente de lo expresado. Lo que un docente expresa queda patente en el espacio virtual, este hecho puede motivar o disuadir a los docentes a participar, sobre todo con respecto a una temática que les es novedosa. Se considera entonces relativamente normal

que en un período inicial los académicos tiendan a mostrar una participación periférica, especialmente si los temas discutidos son nuevos para muchos de ellos o sienten que lo que pueden aportar no tiene suficiente peso.

Durante los primeros cinco meses del proyecto la participación ha sido muy inestable, con altos y bajos. La mayoría de los docentes continúa mostrando una participación periférica y luego de varios meses esto empieza a impactar negativamente la motivación de los docentes que han mostrado una participación central a lo largo del proyecto. Sin embargo la mayoría de los docentes que participan, aún cuando sea de forma periférica, expresan el deseo de incorporarse como miembros activos incrementando sus niveles de participación.

2. Competencia tecnológica

El manejo de las herramientas de comunicación y del aula virtual que poseen los académicos es muy variado, esto se ha convertido en una limitante para muchos de ellos. Al inicio del proyecto se estableció una sesión presencial de inducción y durante todo el proceso la facilitadora ha ofrecido espacios ayudar a los docentes con más dificultades en esta área, sin embargo queda en evidencia que se necesita un proceso de inducción al uso de herramientas más profundo y continuo. Las dificultades tecnológicas que los docentes expresan, les exige un mayor esfuerzo y una mayor disposición de tiempo, que usualmente no tienen, lo que los lleva a desmotivarse y a asumir un rol de observador periférico.

3. El tiempo disponible

Los docentes han encontrado difícil hacer compatible su carga académica con las demandas que el proyecto les impone. En este proceso puede verse la tensión que surge entre los objetivos del proyecto (aprendizaje de nuevas estrategias didácticas y de nuevas herramientas tecnológicas, diseño, puesta en marcha y evaluación de una innovación pedagógica, trabajo en grupo) y la realidad de los docentes universitarios (tres o más grupos de 30 estudiantes, un currículo basado en contenidos y en evaluaciones tradicionales, estudiantes orientados a calificaciones y no al aprendizaje).

Es difícil para los académicos encontrar tiempo para aprender modelos pedagógico nuevos, para reflexionar sobre su práctica actual, para decidir cambiar su enfoque en el aula y para participar en una comunidad que les exige el desarrollo de unas competencias que en muchos de los casos no poseen. Esto obliga a establecer un balance entre el proceso de construcción y consolidación de la comunidad versus el proceso de formación docente.

4. Acceso a los recursos tecnológicos

En algunas sedes universitarias el acceso a los recursos tecnológicos es limitado, además de ser intermitente, por las condiciones del país, esto le dificulta a los docentes el tener un acceso oportuno y conveniente al proceso de formación virtual.

5. Balance entre virtualidad vs presencialidad

Es importante considerar que para muchos de los docentes la presencialidad está muy arraigada y esta es su primera experiencia de aprendizaje virtual, lo que implica el esfuerzo de aprender a conceptualizar la comunicación y el trabajo colaborativo en forma diferente que en los espacios de aprendizaje presenciales. Aunado a esto se encuentran los problemas de conectividad, acceso y competencia tecnológica comentados anteriormente.

Dado la distribución geográfica de los académicos participantes, la aceptación e interiorización por parte de ellos del uso de las tecnologías para establecer comunicación, sea sincrónica o asincrónica, se convierte en un elemento indispensable para desarrollar el clima de confianza tan necesario para fortalecer el espíritu de compartir y la consolidación de la comunidad.

6. La cultura del individualismo

En el centro del concepto de comunidades de práctica está el aprendizaje colaborativo, un compartir de experiencias y conocimientos. Sin embargo la cultura del individualismo parece muy arraigada en los docentes, lo que ocasiona que la comunicación abierta y el trabajo colaborativo sea más difícil de conseguir, especialmente si a esto le agregamos la dimensión de la virtualidad.

REFLEXIÓN FINAL

Como se mencionó anteriormente el proyecto tiene como objetivo promover el desarrollo de una comunidad de práctica que apoye a los académicos participantes en el proceso de innovar su práctica docente. Se busca brindar a los académicos la oportunidad de compartir experiencias, problemas y soluciones, herramientas y metodologías. Pretende ser un proceso de aprendizaje colaborativo donde el conocimiento global es mayor que la suma de los conocimientos individuales.

Si partimos de la definición de aprendizaje como un proceso social que se produce mediante la interacción de personas que comparten sus experiencias y conocimientos, podríamos concluir que las personas que más participan tienen mayores probabilidades de aprender, ya que establecen mayores contactos con la comunidad que los rodea. Hasta la fecha un 75% de los académicos participantes muestra una participación periférica inestable, lo que reduce significativamente sus posibilidades de desarrollo profesional.

El reto de cultivar y sostener una comunidad de práctica es muy grande. Su éxito depende de los participantes de la comunidad, de su participación voluntaria y autodeterminación. Los miembros deben poder identificar sus metas en las de la comunidad, sentirse dueños de ellas y trabajar en pro de conseguirlas. Cada participante debe estar convencido de que siendo parte de la comunidad aprende nuevas competencias tales como: capacidad de análisis y síntesis, de comunicación, de trabajar en equipo, de demostrar compromiso ético, capacidad de planificar, organizar y evaluar su práctica docente para mejorar la calidad institucional, educativa y profesional. Los miembros deben sentirse valorados y comprometidos con los otros participantes, deben aprender a trabajar colaborativamente construyendo nuevo conocimiento y encontrando nuevas soluciones y deben sentirse libres de expresar opiniones sin miedo, de plantear preguntas y de explorar ideas creativas.

Aún cuando ninguno de los académicos participantes en la comunidad niega el potencial de aprendizaje que les ofrece este nuevo espacio (un 60% de ellos ha iniciado el proceso de innovar en sus aulas), las dificultades en el camino han sido muchas, como se comentó en la sección anterior, y la respuesta a si la comunidad de práctica cumplió con el propósito propuesto al inicio del proyecto queda aún pendiente.

Para que los académicos de las sedes regionales de la UNA logren una comunicación efectiva entre ellos que permita que la comunidad crezca, evolucione y alcance sus

objetivos, es necesario que aprendan a valorar el potencial de la comunicación sincrónica y asincrónica. Sin dejar de lado la importancia de la presencialidad para impulsar el sentido de pertenencia, es importante que los académicos saquen partido de las tecnologías actuales que permiten incrementar la comunicación, la interactividad y la incorporación de enfoques de aprendizaje colaborativos. Deben empezar a conceptualizar la tecnología como un aliado y un medio productivo para compartir, aprender y enseñar.

REFERENCIAS

- Plan Global Institucional 2004 -2011.Universidad Nacional.
- Barab, S. A., & Duffy, T. (2000). From Practice Fields to Communities of Practice. In D. Jonassen & S. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments*:Mahwah, NJ:Erlbaum.
- Barab, S. A., MaKinster, J. G., & Scheckler, R. (2004). Designing System Dualities: Characterizing An Online Professional Development Community. In S. Barab, R. Klin & J. Gray (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*.Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Barab, S. A., Thomas, M. K., & Merrill, H. (2001). Online Learning: From Information Dissemination to Fostering Collaboration. *Journal of Interactive Learning Research*, 12(1), 105-143.
- Bredeson, P. (2002). The Architecture of Professional Development: Materials, Messages, and Meaning. *International Journal of Educational Research.*, 37(8), 661-675.
- Brogden, L. M., & Couros, A. (2006). *Technology in Education: A Literature Review*. Saskatchewan Instructional Development and Research Unit (SIDRU). University of Regina.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2000). *The social life of information*.Boston: Harvard Business School Press.
- Coto, M., & Dirckinck-Holmfeld, L. (2007). Diseño para un aprendizaje significativo. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. <http://www.usal.es/~teoriaeducacion>, 8(3).
- Coto, M., & Dirckinck-Holmfeld, L. (2008). *Facilitating Communities of Practice in Teacher Professional Development*. Paper presented at the Networked Learning 2008, Greece.
- De la Orden, H. (2007). El nuevo horizonte de la investigación pedagógica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1).
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Dirckinck-Holmfeld, L., & Illera, J. L. R. (2006). *Deliverable 4.1: Conceptual framework of the innovative teaching and learning methods*. ELAC project.Aalborg: e-Learning Lab Publication Series. Center for User-Driven Innovation, Learning & Design, No. 6.
- Fischer, G., Rohde, M., & Wulf, V. (2007). Community-based learning: The core competency of residential, research-based universities. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 2(1), 9-40.
- Goodyear, P., Jones, C., Asensio, M., Hodgson, V., & Steeples, C. (2001). *Effective networked learning in higher education: notes and guidelines*.Lancaster, England.: Centre for Studies in Advanced Learning Technology. Lancaster University.
- Karlsson, M. (2004). *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice*. Gothenburg University.
- Palloff, R., & Pratt, K. (2005). Online learning communities revisited, *21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning*.Madison, Wisconsin, United States.
- Rhodes, C., & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of In-Service Education*, 28(2), 297-310.
- Schlager, M. S., & Fusco, J. (2004). Teacher professional development, technology, and communities of practice: Are we putting the cart before the horse? In S. Barab, R. Klin & J. Gray (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*.Cambridge MA: Cambridge University Press.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, U.K.; New York, N.Y.: Cambridge University Press.
- Wing Lai, K., Pratt, K., Anderson, M., & Stigter, J. (2006). *Literature Review and Synthesis: Online Communities of Practice*. Dunedin, New Zealand: Faculty of Education, University of Otago.