

La conformación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje con miras al fortalecimiento de la formación integral del estudiante

Norma Galván & Sofía de Jesús González

N. Galván & S. González

Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic, Nayarit. México.

J. Peña, J. Rivera y A. Bernal (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

Introducción

El personal docente funge como agente y factor de cambio en los ámbitos de la docencia y la investigación, en la implementación de los planes y programas de estudio en un contexto pertinente y actualizado. Según Krichesky y Murillo (2011), en los años 70 con el surgimiento del movimiento de mejora en la escuela en el ámbito educativo, fue identificada la importancia de contar con profesorado formado de una mejor manera y con más oportunidades de crecimiento.

En este sentido la formación del profesorado debe ser un proceso continuo, planteado desde dos dimensiones: la primera referida a la actualización disciplinar y la segunda a lo didáctico-pedagógico. También se ha configurado como una de las principales estrategias para el logro de la tan esperada calidad educativa. En este mismo discurso se encuentra la necesidad imperante de fortalecer la formación profesional e integral de los estudiantes, como un elemento medular de las instituciones de educación superior, por ello resulta importante innovar y diseñar estrategias que permitan su fortalecimiento. Estos procesos de fortalecimiento tanto de docentes como de estudiantes, permiten optar por estrategias innovadoras que permitan no sólo contar con mejores profesionales en las diferentes profesiones sino por tener como eje articulador el trabajo colegiado y colaborativo.

Comunidades Profesionales de Aprendizaje y la formación del profesorado.

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) han tomado un gran auge en los últimos años, pues, el sentido de pertenencia y de identidad no sólo la fortalece en los profesores, sino en toda la comunidad que forma parte de éstas, aporta elementos de articulación, vinculación y beneficio en diferentes ámbitos. En este sentido las CPA son consideradas una estrategia de formación que permite de manera bidireccional fortalecer no sólo la formación del profesorado sino contribuir en la formación integral de las y los estudiantes.

Anteriormente se asociaba el funcionamiento de los centros educativos como meros entes burocráticos, donde el trabajo colaborativo no era una tarea prioritaria y se advertía un escaso compromiso hacia la innovación. Sin embargo, esta situación ha ido diluyéndose en los últimos años, recientemente se ha observado y estudiado a las organizaciones educativas desde otra perspectiva, con un alto grado de adaptabilidad a los cambios y compromiso por el aprendizaje.

Flecha y Larena (2008) en su descripción de las Comunidades de Aprendizaje (CA), explican que éstas se rigen en la actualidad por los principios de aprendizaje dialógico. Lo anterior implica una contribución a la argumentación y la construcción de significados colectivos, en donde todos y todas son iguales y tienen el derecho de opinar y participar activamente. Según Escudero (2009, p. 9) “La expresión comunidades de aprendizaje, al igual que otras equivalentes como comunidades de práctica, de discurso o de participación, pueden sonar a algo sofisticado, fuera de la vida normal y, en particular, ajenas a los centros escolares” y a los mismos sujetos que la integran.

De acuerdo con Bolívar (2012) “en la formulación educativa actual las CPA recogen el saber acumulado tanto de las organizaciones que aprenden como de las llamadas culturas de colaboración y de otros enfoques como las comunidades de práctica” (p. 146). El desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje permite contar con:

“...una escuela comprometida con el desarrollo de una cultura de aprendizaje colectivo y creativo, caracterizada por unos valores y una visión en común, signada por un liderazgo distribuido y por normas de trabajo colaborativas que fomentan la indagación sobre la práctica en condiciones organizativas que facilitan todos los procesos” (Pankake y Moller, 2002 citado por Krichesky y Murillo en 2011, p. 69).

Ahora bien, desde la perspectiva del profesorado, el rol que éste asume como integrante de una CPA contribuye a la reflexión y mediación en el aprendizaje de toda la comunidad. Bolívar (2012), menciona que las CPA son una fuente de recopilación de saberes acumulados, promoviendo además de un aprendizaje profesional, un aprendizaje organizacional impulsado a partir del liderazgo distribuido. La razón fundamental para promover las comunidades profesionales de aprendizaje es que cuando los docentes y otros colegas trabajan y aprenden juntos centrados en el aprendizaje, propio y de los alumnos, la capacidad total del centro educativo y por tanto, del sistema queda establecida, ayudando a crear valores y fomentar un abanico más amplio de resultados, generando y manteniendo estas mejoras (Stoll, s.f). Diversos estudios e investigaciones muestran la importancia y resultados favorables que se han obtenido con la implementación de las CPA en los centros escolares (Bloom, 2012; Stoll, s.f.; Krichesky, 2013, Valls y Munte, 2000; DuFour, DuFour, Eaker y Many, 2010).

Las comunidades profesionales de aprendizaje tienen tres aportes principales para los profesores: ellos suman a su conocimiento base, ellos mejoran su forma de instrucción y lo más importante, ellos facilitan el incremento del aprendizaje del estudiante. Se remueven barreras psicológicas y físicas que propiciaban el aislamiento y de esta manera se crean oportunidades de compromiso (Bond, 2013).

Si se desea mejorar la educación de los estudiantes debe buscarse la manera de que en los centros escolares los profesores aprendan permanentemente a mejorar su práctica. Algunos instrumentos para el diagnóstico inicial y procesual de una CPA a partir de varios autores, por ejemplo Bolívar (2012b) establece:

- Descriptores de las comunidades de aprendizaje profesional.
- Evaluación como comunidades profesionales de aprendizaje plca.
- Evaluación revisada como comunidades profesionales de aprendizaje plca-r.
- Rúbrica de desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje.

Según Mercer (citada en Hernández, 2006) desde la perspectiva sociocultural existen 3 tipos de conversación que se pueden promover para la construcción del conocimiento en el aula. En este sentido, la conversación exploratoria busca la asimilación constructiva del discurso áulico de los demás integrantes del grupo, tratando de llegar a consensos a partir de las contribuciones o discusiones basadas en argumentos y en la construcción de alternativas, se promueve "pensar en forma conjunta" (p. 171). Entre algunas de las principales características de la conversación exploratoria según Hernández (tomado de Coll, 2001, p. 410) son las siguientes:

- Los participantes utilizan el lenguaje para hablar de forma crítica, pero constructiva, de las aportaciones propias y ajenas.
- Los intercambios comunicativos contienen afirmaciones, propuestas y sugerencias que se ofrecen a la consideración conjunta de los participantes y cuya aceptación depende de las justificaciones esgrimidas.
- Los participantes construyen un conocimiento compartido que se justifica abiertamente y que se manifiesta de forma "visible" en la conversación.

Según Huffman y Kipp (2003) la reciente investigación constructivista sobre la cual se basa la creación de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, está soportada en teóricos contemporáneos (DuFour, Eaker, Hord, McLaughlin, Newman, Wehlage, Senge, entre otros), la cual representa un acercamiento para interesar a quienes forman parte de los centros escolares y mediante el aprendizaje significativo encabezan el incremento en el logro y formación estudiantil. Esta oportunidad ha permitido que la implementación en diversos contextos internacionales de cuenta de la experiencia positiva y favorable que se ha vivido en cada uno de los centros escolares.

Según Díaz-Barriga y Hernández (s/f) en el constructivismo, el proceso de formación del docente debe partir de su propio "pensamiento didáctico espontáneo" respecto a su práctica docente; sin embargo, enfatizan los autores que este proceso sería más fructífero en la medida que se dé de forma colectiva, es decir involucrando a otros profesores o bien especialistas de manera permanente. Las áreas de oportunidad derivadas de las CPA en el contexto escolar son abundantes y apuestan por procesos educativos constructivista y bajo la perspectiva del aprendizaje situado y colaborativo, lo cual resulta interesante su integración en los centros escolares como una estrategia no sólo para la formación del profesorado sino con miras al fortalecimiento de la formación integral e integrada de la comunidad estudiantil. Al concentrar las CPA saberes acumulados de las organizaciones, como del contexto y de las individualidades de los participantes, se convierte en una fuente de riqueza cultural e intelectual donde todos aprenden de todos y de todo, pues tienen una visión en común y compartida por todos y todas, en este sentido fortalecen y facilitan los procesos formativos, en este sentido se ubica un concepto muy acertado y pocas veces es enunciado, la participación periférica legítima que no solo mantienen relación con las CPA y las comunidades de práctica. El estudiante al ser el centro del proceso educativo, éste debe de tener una participación plena en su propio aprendizaje de tal forma que no sólo sea un recipiente lleno de conocimiento sin algún significado en su práctica profesional y su vida diaria. Una de la problemáticas que se vive en la actualidad es la dicotomía entre la teoría y la práctica, las cuales parecen ser dos dimensiones separadas en los procesos formativos, cuando éstos son dos elementos inseparables en la formación de profesionistas indistintamente de la profesión que éstas tengan.

Figura 5 Configuración de las CPA y sus finalidades



Fuente: Elaboración propia

El concepto de Participación Periférica Legítima (PPL) se introduce en este discurso de las comunidades y del proceso formativo como un proceso que permite comprender y analizar la participación y actuar de los sujetos involucrados (docentes, estudiantes y comunidad) en el desarrollo del aprendizaje in situ, donde las prácticas educativas son auténticas, las cuales requieren de ser coherentes, significativas y propositivas, simplemente definidas como las practicas ordinarias de la cultura (Derry, Levin y Schauble, 1995).

Busca desarrollar habilidades, conocimientos, valores y actitudes propios de la profesión, así como la participación en la solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia, enfatiza la funcionalidad de lo aprendido y el aprendizaje en escenarios reales (Díaz, 2003). La PPL se integra por dos elementos: la práctica social y el aprendizaje como elementos incluyentes e integrados, no excluyentes o complementarios del proceso educativo, por ello Leave y Wenger (1991) proponen a éste como un descriptor del compromiso en la práctica social, que acarrea al aprendizaje como constituyente integral y ubica al sujeto en el mundo social. Esta participación integrada que hace el aprendiente en comunidades, contextos, situaciones y/o problemáticas de la realidad en la que se sitúa, permiten y constituyen una forma de generar aprendizajes significativos, situados y como resultado conforman en un primer momento comunidades profesionales de aprendizaje para dar paso a la integración de la comunidades de práctica.

Según Vigotsky (citado por Hernández, 2006) las prácticas sociales y culturales con las que interactúa el sujeto son esenciales en el propio desarrollo cultural, pues ocurre una construcción en conjunto del individuo con las personas que interactúa, es decir una co-construcción mediada por la cultura. Entonces pues, se habla de la relevancia que la interacción promueve entre los sujetos y que a su vez, genera intercambios que enriquecen. En la propuesta de Vigotsky sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se relaciona la actividad de aprender con el contexto social y/o cultural en la reconstrucción colectiva (Hernández, 2006). Según este autor, en el constructivismo social "existe un firme interés en indagar los procesos de interacción social construidos conjuntamente y cómo éstos son internalizados (reconstruidos) por los objetos participantes", es ahí donde surge el propósito de conocer la manera en que el conocimiento "se comparte y negocia entre los actores-profesores y alumnos del proceso educativo" (p.24). Es importante señalar las perspectivas y enfoques predominantes en la función y formación del profesor, entre ellas la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social se plantea como enfoque principal el de la investigación acción y la correspondiente formación del profesorado para la comprensión. En este sentido, se reconoce pues que mediante la formación en la escuela se puede promover una sociedad justa. La función del profesor es ser un transformador social y con ello concientizar a los estudiantes de su quehacer y compromiso para con la sociedad. Al tener como precedente este marco en el que se desglosa la importancia de fortalecer al docente por medio de la conformación de las CPA y de considerar a éstas como una estrategia innovadora, permitiendo con ello formar integralmente al aprendiente, se destaca un elemento articulador de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior y de sus finalidades educativas: la responsabilidad social.

Responsabilidad social e intervención universitaria.

De acuerdo con Días Sobrihno y Goergen (2006, p.38) "la educación superior no sólo tiene la misión de formar ciudadanos y profesionales con cualidades necesarias para la construcción de sociedades democráticas y desarrolladas, dotadas de las capacidades técnicas que potencialmente pueden generar avances económicos, sino que también es una referencia básica para el fortalecimiento de la memoria y profundización de las culturas e identidades nacionales, que respeta la pluralidad de las expresiones y los proyectos de los distintos grupos sociales". En este sentido la formación que se brinda en la educación superior debe trascender el plano del desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes de la profesión sino desde una perspectiva integral y con ello contribuir a la mejora de la sociedad a través de la participación activa y comprometida de los sujetos formados, caracterizando los procesos como pertinentes.

En congruencia con lo anterior, la Universidad debe de ser el ente que contribuya a la reflexión sobre lo que sucede en el presente y visualizar la diversidad de escenarios que puedan emerger ante la o las situaciones en el futuro.

La responsabilidad social le da sentido al planteamiento y desarrollo de las denominadas funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la vinculación y extensión de los servicios, de tal forma que ésta se convierta en el eje articulador dando congruencia al quehacer universitario y desde una misma visión.

Por ello resulta importante poner en la mesa de discusión el papel actual de la Universidad y por ende los partícipes de la comunidad universitaria, pues se propone formar sujetos activos y de cambio social, que colaboren con los otros en miras de un bien común desde el plano personal, local, nacional y/o global; se debe de asumir "una nueva visión y misión de la educación superior, anclada en las circunstancias locales, pero plenamente comprometida con la búsqueda universal de la verdad y el progreso del conocimiento" (UNESCO, 1998).

Un elemento importante en la definición de la responsabilidad social universitaria es el diálogo, analizar las condiciones actuales de la sociedad no sólo se obtiene al ser un observador ajeno a las problemáticas de los grupos sociales y sus manifestaciones culturales, sino que al entablar procesos dialógicos que permita conocer el tejidos social de dichos grupos, permitirá que los sujetos universitarios tengan una participación activa no con fines de transformación social a grandes escalas sino pensar y consolidar el lograr una “intervención social dialógica que represente un andamio, un soporte para la construcción de sujetos diversos y autónomos [...]” (Muñoz, 2011, p. 21).

Y precisamente la docencia como una función sustantiva cumple una función muy importante en el cumplimiento de la responsabilidad social de la Universidad, al ser un factor esencial y motor principal de ello se refleja en el tipo de seres humanos y profesionistas formados y que al final son resultado del proceso educativo generado en el interior.

El docente como ya se ha enunciado en este escrito al ser pieza clave y agente de cambio en el proceso formativo del estudiante, su función debe estar en sintonía con esa responsabilidad social contraída, por ello la necesidad imperante de definir ejes de capacitación y formación que permitan dar cumplimiento a lo anterior.

Han sido bastantes las discusiones generadas en cuanto al nivel de intervención de las universidades ante las necesidades y problemáticas de la sociedad y si éstas deben de ser el ente regulado y restaurador de la sociedad. La anterior discusión se debe al origen etimológico cuyo significado se refiere a intromisión, injerencia, intrusión, así mismo puede asociar coerción y represión para el mantenimiento o restablecimiento de un orden dado (Ardoino, 1987).

La intervención social aparece como un mecanismo destinado a restaurar las fisuras de una sociedad, tendiendo a la integración social, por ello se hacen los siguientes planteamientos: ¿Quiénes? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Hasta dónde? debe de ser la intervención de la universidad en la sociedad. Ante la complejidad de esta situación, queda claro que la Universidad no debe de imponer y de tener a la sociedad como un objeto de estudio, sino debe de entrar en una dinámica de diálogos colaborativos.

De este modo la intervención social puede ser entendida como “un dispositivo que permite tener en cuenta la conformación de diferentes relaciones, estables e inestables, entre sus componentes [...]” (Carballeda, 2010, p. 21). Con ello se contribuye a no caer en una especie de autoridad donde la Universidad sea el ente que determina desde su perspectiva lo que la sociedad necesita o requiere, sino de entrar en una dinámica de trabajo colaborativo y cooperativo, de tal forma que se fortalezca este binomio sociedad-universidad.

5 Intervención social, CPA y formación integral del estudiante

¿Cuál es la relación de la intervención social con el proceso de formación y la conformación de las CPA? Sin duda el reto de las universidades e instituciones educativas es complejo, dada la dinámica social actual y la diversidad de sujetos involucrados.

La conformación de las CPA se da en diferentes niveles, no sólo es posible conformarlas dentro de los espacios institucionales sino desde diferentes niveles:

- Referidas al aula.
- Escuela o centro educativo.
- Ciudad o región o zona en la que reside una comunidad de personas y/o.
- En un entorno virtual.

Al tomar como referente el nivel de CPA referido a un centro educativo queda claro que éstas se pueden conformar a partir de docentes, docentes-estudiantes y estudiantes, cuyo elemento central en congruencia con la intervención social será su relación e integración con la comunidad y lo que sucede en ella. Una herramienta central para la conformación son los diálogos colaborativos, ésta herramienta permitirá dialogar, argumentar sobre las prácticas, el acontecer diario para identificar y re conceptualizar los problemas que surjan de manera cotidiana. La indagación sobre la práctica requiere combinar conocimiento teórico del profesor con el conocimiento práctico de los grupos de aprendizaje, de esta forma se permite la recuperación de eventos cotidianos, las mismas prácticas de enseñanza, estrategias de aprendizaje, entre otras. La formación integral e integrada del estudiante a partir de la configuración de este tipo de comunidades profesionales de aprendizaje, permiten no sólo cumplir con la responsabilidad que tiene ante sí la educación superior, sino de articular la formación de los aprendientes a partir de situaciones reales de su contexto, que se sientan identificados y comprometidos con su sociedad, que construyan aprendizajes situados. Así mismo la percepción de la sociedad sobre la responsabilidad social de las universidades e instituciones de educación superior se transformará, asociándose como un binomio indisoluble. Y donde la intervención social no se toma como un elemento donde la universidad interviene, hace y deshace a su antojo sino desde una perspectiva de colaboración y cooperación entre los involucrados.

Figura 5.1 CPA e intervención social



Fuente: Elaboración propia

5.1 Referencias

Arduino, J. (1987). *La intervención ¿imaginario del cambio o cambio del imaginario? La intervención institucional*. España: Ediciones Plaza y Valdez.

Bolívar, R. (2012). La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Reice. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 10(1) 143-162. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55123361010>

Bolívar, R. (2012b). *Comunidades profesionales de aprendizaje, instrumentos de diagnóstico y evaluación*. Recuperado de http://hum386.ugr.es/media/grupos/HUM386/cms/comunidades%20profesionales%20de%20aprendizaje%20Instrumentos_Rosel%20Bolivar.pdf

- Bond, N. (2013). Developing a professional learning community among Pre service teachers. *Current issues in education*, 16(2). Recuperado de <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1053>
- Carballeda, A. (2010). *La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales*. No. 1. (p. 46-59). Ciudad de México: UNAM.
- Derry, S., Levin, J. y Schauble, L. (1995). Stimulating statistical thinking through situated simulations. *Teaching of Psychology*, 22 (1), 51-57.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).
- Díaz-Barriga y Hernández, (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Didriksson, A. (2000). *La universidad del futuro: relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*. México: Editorial Plaza y Valdés.
- DiasSobrinho, J. (2008). *Calidad, Pertinencia y Responsabilidad Social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña*. Citado en Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Venezuela: UNESCO.
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el deporte*. 10, p. 7-31
- Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla, España: Fundación ECOEM
- Krichesky, G y Murillo, F. (2011). Las Comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*. 9(1), p. 65-83. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>
- Huffman, J., y Kipp, K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Leave, J. & Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica Legítima*. Recuperado de www.moodle.ufba.br/file.php/10203/colaboracao/Wenger.pdf
- Muñoz, G. (2011). *Contrapuntos Epistemológicos para Intervenir lo Social: ¿Cómo impulsar un diálogo interdisciplinar?* Recuperado de www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/40/munoz.pdf
- Stoll, L. (s.f.). *Creación y sostenimiento de comunidades profesionales de aprendizaje efectivas*. Recuperado de <http://diplomadocedes.flacso.edu.mx/repositorio/documentos/Stoll-Comunidades%20profesionales%20aprendizaje-1.pdf>
- Vallaes F. (2008) Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades, en: *Educación Superior y Sociedad*, Año 13, n°2, Septiembre 2008, Caracas, Instituto Internacional de UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/11974>

S/A. (2012). *Perspectivas epistemológicas y conceptos centrales*. Recuperado de www.fts.uner.edu.ar/catedras03/his_interv_social/.../ficha_nro1.pdf