



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Las comunidades de práctica virtuales como estrategia de formación continua para fortalecer la práctica docente en preescolar

Nimbe Arellanos Beauregard



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Las comunidades de práctica virtuales como estrategia de formación continua para fortalecer la práctica docente en preescolar

Nimbe Arellanos Beauregard
Doctoranda

Dra. Anna Maria Escofet Roig
Directora y tutora



Programa de Doctorado en
Educación y Sociedad

Facultad de Educación

Barcelona, 2019

*Lo que distingue al maestro no es que enseña,
sino que aprende continuamente.*

Pablo Latapí, 2003, p. 15

AGRADECIMIENTOS

Los pensamientos son como semillas que, si las sembramos en nuestras mentes y les damos energía, terminarán germinando y floreciendo.

Marta Sánchez, 2014, p. XIV

A mi madre, por su aliento y motivación constante para realizar este reto académico. A Xalli, mi hija, por su comprensión, desprendimiento e independencia, los cuales permitieron que pudiera destinar todos mis esfuerzos a esta tarea. A mi padre quien, aunque físicamente ya no está con nosotros, está conmigo siempre en forma de memorias, palabras e inspiración.... A ellos dedico este logro.

A mi tutora y directora de tesis, Dra. Anna Maria Escofet Roig, por su orientación, guía y apoyo constante en este proceso, no solo en lo académico, donde aprendí mucho, sino también en lo personal, sobretodo, por darme las palabras de sabiduría y aliento que me brindaban paz mental en mis momentos de angustia y preocupación.

A David, a la familia Zamora Lumbreras y a las amistades hechas en esta latitud, quienes me acogieron y ayudaron a que la distancia fuera menos dura.

A mis amistades y familiares y cuyos límites se mezclan, quienes me acompañaron en este proceso de manera virtual, con mensajes de texto, conversaciones e imágenes que me hacían sentir cerca de ellos y de mi país.

A Fanny, Brenda y Maritza, amigas y colegas que me brindaron escucha y apoyo mientras nos acompañamos en esta travesía doctoral.

A las maestras que aceptaron participar en la comunidad de práctica, por compartir sus conocimientos y experiencias, su tiempo y su esfuerzo de manera generosa y desinteresada, especialmente a Pao, Paty, Pame y Ulda, por ser el corazón que hizo latir a nuestra comunidad de práctica virtual.

Por último, pero no menos importante, a la Secretaría de Educación de Veracruz. Gracias a su respaldo estuve en la posibilidad de realizar esta investigación y la estancia que me han permitido crecer como profesional y como persona.

¡GRACIAS!

ÍNDICE

| | |
|---|-------------|
| AGRADECIMIENTOS..... | III |
| ÍNDICE..... | V |
| ÍNDICE DE TABLAS | XI |
| ÍNDICE DE FIGURAS | XIII |
| RESUMEN..... | 1 |
| SECCIÓN I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN..... | 3 |
| CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN | 5 |
| 1.1. Justificación..... | 5 |
| 1.2. Planteamiento del problema | 9 |
| 1.3. Preguntas de investigación | 10 |
| 1.4. Objetivos de Investigación..... | 11 |
| 1.4.1. Objetivo general | 11 |
| 1.4.2. Objetivos específicos..... | 11 |
| 1.5. Esquema general del documento | 12 |
| SECCIÓN II. MARCO TEÓRICO..... | 13 |
| CAPÍTULO 2. LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA..... | 15 |
| 2.1. Las comunidades de práctica. Orígenes | 15 |
| 2.2. Concepto de Comunidad de Práctica | 18 |
| 2.3. El sustento teórico de las comunidades de práctica..... | 20 |
| 2.3.1. El aprendizaje situado y la participación periférica legítima..... | 20 |
| 2.3.2. La teoría social del aprendizaje | 21 |
| 2.4. Características de las comunidades de práctica | 25 |
| 2.4.1. Elementos esenciales..... | 25 |
| 2.4.2. Participantes..... | 31 |
| 2.4.3. Coordinador..... | 35 |
| 2.4.4. Estrategias dentro de las comunidades de práctica | 36 |
| 2.4.4.1. La gestión del conocimiento | 37 |
| 2.4.4.2. El trabajo colaborativo | 38 |
| 2.4.4.3. Elaboración de productos | 39 |
| 2.5. Diferencias entre las comunidades de práctica y otras estructuras colectivas | 42 |
| 2.5.1. Comunidades de interés..... | 42 |
| 2.5.2. Comunidades de aprendizaje | 43 |
| 2.5.3. Otras estructuras colectivas | 46 |
| 2.6. Diseño y desarrollo de las comunidades de práctica..... | 48 |
| 2.6.1. Principios para el diseño de una comunidad de práctica..... | 48 |
| 2.6.2. Metodologías para diseñar y desarrollar comunidades de práctica | 52 |
| 2.6.3. Fases de desarrollo de las comunidades de práctica | 56 |
| 2.6.4. Claves de éxito de las comunidades de práctica..... | 60 |
| 2.6.5. Desafíos de las comunidades de práctica | 63 |
| 2.7. Las comunidades de práctica en la era digital..... | 65 |
| 2.7.1. Las comunidades virtuales | 66 |
| 2.7.2. Las comunidades de práctica virtuales..... | 67 |

| | |
|--|------------|
| 2.7.2.1. Ventajas de las comunidades de práctica virtuales | 68 |
| 2.7.2.2. El coordinador de una comunidad de práctica virtual | 70 |
| 2.7.2.3. Las plataformas tecnológicas como herramienta para gestionar una comunidad de práctica virtual | 73 |
| 2.8. Las comunidades de práctica en las organizaciones | 79 |
| 2.9. Las comunidades de práctica en el ámbito de la formación continua docente | 83 |
| 2.9.1. La formación continua docente..... | 85 |
| 2.9.2. Aspectos que inciden en la formación continua docente | 88 |
| 2.9.3. Las comunidades de práctica como una alternativa para la formación continua docente..... | 91 |
| 2.9.3.1. Las comunidades de práctica y la formación continua de los docentes mexicanos | 97 |
| SECCIÓN III. MARCO METODOLÓGICO..... | 103 |
| CAPÍTULO 3. PARADIGMA, METODOLOGÍA, CONTEXTO Y ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN..... | 105 |
| 3.1. Posicionamiento paradigmático..... | 105 |
| 3.2. Metodología de investigación | 108 |
| 3.2.1. Investigación evaluativa..... | 109 |
| 3.2.1.1. Algunas críticas a la metodología evaluativa | 110 |
| 3.2.2. Modelo CIPP: la evaluación orientada a la toma de decisiones | 110 |
| 3.3. Contexto de la investigación..... | 116 |
| 3.3.1. Población y muestra | 117 |
| 3.4. Ética de la investigación | 121 |
| CAPÍTULO 4. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS | 123 |
| 4.1. Instrumentos y técnicas para recoger información | 123 |
| 4.1.1. El cuestionario | 125 |
| 4.1.1.1. Confección del cuestionario..... | 126 |
| 4.1.1.2. Validez del cuestionario..... | 127 |
| 4.1.1.3. Validación del cuestionario | 127 |
| 4.1.2. Grupo de discusión..... | 131 |
| 4.1.2.1. Organización del grupo de discusión. Etapa Contexto | 132 |
| 4.1.2.2. Organización del grupo de discusión. Etapa Producto | 134 |
| 4.1.3. La entrevista | 137 |
| 4.1.3.1. Construcción de la guía de la entrevista | 137 |
| 4.1.3.2. La selección de informantes | 139 |
| 4.1.4. Observación participante | 139 |
| 4.1.4.1. Las notas de campo | 140 |
| 4.1.5. Escala de Likert | 140 |
| 4.1.5.1. Construcción de la escala de Likert..... | 142 |
| 4.1.5.2. Validación de la escala de Likert | 142 |
| 4.2. El análisis cualitativo de los datos | 144 |
| SECCIÓN IV. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN | 149 |
| CAPÍTULO 5. ETAPA CONTEXTO | 151 |
| 5.1. A manera de introducción..... | 151 |
| 5.2. Etapa Contexto..... | 152 |
| 5.3. La recolección de datos..... | 153 |

| | |
|--|------------|
| 5.3.1. La aplicación del cuestionario..... | 153 |
| 5.3.2. El grupo de discusión | 153 |
| 5.3.2.1. Participantes..... | 154 |
| 5.3.2.2. El desarrollo del grupo de discusión | 154 |
| 5.4. El análisis de datos..... | 156 |
| 5.4.1. El análisis del cuestionario | 156 |
| 5.4.2. El análisis del grupo de discusión..... | 168 |
| 5.5. Resultados. Etapa Contexto | 177 |
| CAPÍTULO 6. ETAPA ENTRADA | 179 |
| 6.1. Etapa Entrada..... | 179 |
| 6.2. La recolección de datos..... | 181 |
| 6.2.1. Las entrevistas | 181 |
| 6.2.1.1. Informantes..... | 181 |
| 6.2.2. La observación. Visita a una comunidad de práctica..... | 182 |
| 6.2.3. El grupo de discusión | 183 |
| 6.2.4. La exploración de las plataformas tecnológicas educativas | 184 |
| 6.2.4.1. Ecaths..... | 185 |
| 6.2.4.2. Edmodo | 185 |
| 6.2.4.3. Schoology..... | 186 |
| 6.2.5. Metodologías para la implementación y desarrollo de una comunidad de práctica | 186 |
| 6.3. El análisis de datos..... | 188 |
| 6.3.1. El análisis de las entrevistas..... | 188 |
| 6.3.2. El análisis de la visita de observación | 189 |
| 6.3.3. El análisis del grupo de discusión..... | 189 |
| 6.3.4. El análisis de las plataformas tecnológicas educativas | 199 |
| 6.3.4.1. Ecaths..... | 200 |
| 6.3.4.2. Edmodo | 200 |
| 6.3.4.3. Schoology..... | 201 |
| 6.3.5. Selección de la metodología para el diseño y desarrollo de una comunidad de práctica | 206 |
| 6.4. Resultados. Etapa Entrada..... | 207 |
| CAPÍTULO 7. ETAPA PROCESO | 211 |
| 7.1. Etapa Proceso | 211 |
| 7.2. Módulo 0 o <i>Warm up</i> | 213 |
| 7.2.1. Desarrollo del <i>warm up</i> | 216 |
| 7.2.2. Resultados del <i>warm up</i> | 217 |
| 7.2.2.1. Netiqueta | 217 |
| 7.2.2.2. Expectativas | 218 |
| 7.3. La guía de trabajo..... | 220 |
| 7.4. La organización de la comunidad de práctica virtual | 225 |
| 7.4.1. Módulo 1. Impacto de la tecnología en la educación | 227 |
| 7.4.1.1. Videoconferencia | 227 |
| 7.4.1.2. Plataforma | 228 |
| 7.4.2. Módulo 2. Las tecnologías digitales en educación preescolar. Beneficios y críticas en su uso..... | 230 |
| 7.4.2.1. Videoconferencia | 230 |
| 7.4.3.2. Plataforma | 230 |

| | |
|--|-----|
| 7.4.3. Módulo 3. El rol del docente en la utilización de las tecnologías digitales en el aula | 232 |
| 7.4.3.1. Videoconferencia | 232 |
| 7.4.3.2. Plataforma | 232 |
| 7.4.4. Módulo 4. Las tecnologías digitales y la normativa pedagógica ¿Qué dice el Plan y Programa de Estudios del nivel en relación al uso de tecnologías digitales? | 234 |
| 7.4.4.1. Videoconferencia | 234 |
| 7.4.4.2. Plataforma | 234 |
| 7.4.5. Módulo 5. ¿Qué debemos tomar en cuenta para trabajar con tecnologías digitales en preescolar? | 236 |
| 7.4.5.1. Videoconferencia | 236 |
| 7.4.5.2. Plataforma | 236 |
| 7.4.6. Módulo 6. ¿Qué queremos lograr con los niños que atendemos? Habilidades digitales. | 238 |
| 7.4.6.1. Videoconferencia | 238 |
| 7.4.6.2. Plataforma | 238 |
| 7.4.7. Módulo 7. Conozcamos experiencias del uso de tecnologías en el nivel preescolar. | 240 |
| 7.4.7.1. Videoconferencia | 240 |
| 7.4.7.2. Plataforma | 240 |
| 7.4.8. Módulo 8. ¿Qué aplicaciones comerciales podemos utilizar en preescolar? | 242 |
| 7.4.8.1. Videoconferencia | 242 |
| 7.4.8.2. Plataforma | 242 |
| 7.4.9. Módulo 9. ¿Qué más podemos hacer con las tablets? Realidad aumentada | 244 |
| 7.4.9.1. Videoconferencia | 244 |
| 7.4.9.2. Plataforma | 244 |
| 7.4.10. Módulo 10. Diseñemos nuestras propias estrategias. Campos formativos | 246 |
| 7.4.10.1. Videoconferencia | 246 |
| 7.4.10.2. Plataforma | 246 |
| 7.4.11. Módulo 11. Mejoremos nuestros diseños a partir de la práctica | 248 |
| 7.4.11.1. Videoconferencia | 248 |
| 7.4.11.2. Plataforma | 248 |
| 7.4.12. Módulo 12. Diseñemos nuestras propias estrategias II. Áreas de desarrollo personal y social | 250 |
| 7.4.12.1. Videoconferencia | 250 |
| 7.4.12.2. Plataforma | 250 |
| 7.4.13. Módulo 13. Mejoremos nuestros diseños a partir de la práctica II | 251 |
| 7.4.13.1. Videoconferencia | 251 |
| 7.4.13.2. Plataforma | 251 |
| 7.4.14. Módulo 14. Desafío: Hagamos un proyecto compartido | 252 |
| 7.4.14.1. Videoconferencia | 252 |
| 7.4.14.2. Plataforma | 252 |
| 7.5. El análisis de datos | 254 |
| 7.5.1. Algunos datos descriptivos | 254 |
| 7.5.2. El desarrollo de la comunidad de práctica virtual | 255 |
| 7.5.2.1. Las videoconferencias | 255 |
| 7.5.2.2. El trabajo en la plataforma Schoology | 256 |
| 7.5.2.3. El grupo de Whatsapp | 257 |
| 7.5.2. La participación | 258 |
| 7.5.3. La valoración continua de la comunidad de práctica virtual | 261 |

| | |
|---|------------|
| 7.5.2. La elaboración del producto de la comunidad de práctica virtual | 263 |
| CAPÍTULO 8. ETAPA PRODUCTO | 265 |
| 8.1. Etapa Producto..... | 265 |
| 8.2. La valoración final de la comunidad de práctica virtual | 267 |
| 8.2.1. El desarrollo del grupo de discusión | 268 |
| 8.3. El análisis de datos..... | 271 |
| SECCIÓN V. CONCLUSIONES..... | 279 |
| CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN | 281 |
| 9.1. Para comenzar | 281 |
| 9.2. Conclusiones y discusión | 282 |
| 9.2.1. Integrar un diagnóstico de necesidades de formación de los docentes participantes | 282 |
| 9.2.2. Establecer los elementos para desarrollar una comunidad de práctica virtual ... | 283 |
| 9.2.3. Valorar y elegir una plataforma tecnológica educativa que permita desarrollar una comunidad de práctica virtual | 285 |
| 9.2.4. Implementar una comunidad de práctica virtual como estrategia de formación continua y valorar sus elementos | 286 |
| 9.2.5. Evaluar los resultados de una comunidad de práctica virtual como estrategia de formación continua | 287 |
| 9.3. Conclusión de la investigación | 291 |
| CAPÍTULO 10. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA..... | 293 |
| 10.1. Limitaciones identificadas en esta investigación | 293 |
| 10.2. Prospectiva..... | 294 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 297 |
| ANEXOS..... | 317 |
| Anexo 1 | 319 |
| Anexo 2 | 321 |
| Anexo 3 | 323 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Diferencias entre comunidades de práctica, comunidades de interés y comunidades de aprendizaje. | 46 |
| Tabla 2. Cuadro comparativo de las propuestas metodológicas para desarrollar comunidades de práctica. | 55 |
| Tabla 3. Funciones y actividades del coordinador virtual. | 72 |
| Tabla 4. Etapas del Modelo CIPP de Daniel Stufflebeam. | 114 |
| Tabla 5. Selección de técnicas/instrumentos de recogida de datos por etapa. | 125 |
| Tabla 6. Docentes que participaron en el grupo de discusión de la etapa Contexto. | 154 |
| Tabla 7. Categorías y subcategorías de las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario. | 166 |
| Tabla 8. Detalle de las categorías y subcategorías de las preguntas abiertas del cuestionario. | 167 |
| Tabla 9. Resumen de las metacategorías, categorías y subcategorías obtenidas a partir del grupo de discusión de la etapa Contexto. | 170 |
| Tabla 10. Detalle de las metacategorías, categorías y subcategorías del grupo de discusión de la etapa Contexto. | 172 |
| Tabla 11. Informantes que participaron en las entrevistas. | 182 |
| Tabla 12. Resumen de las metacategorías, categorías y subcategorías obtenidas mediante las entrevistas. | 191 |
| Tabla 13. Detalle de las metacategorías, categorías y subcategorías de las entrevistas. | 194 |
| Tabla 14. Cuadro comparativo de las plataformas tecnológicas educativas analizadas. | 203 |
| Tabla 15. Diseño del warm up. | 213 |
| Tabla 16. Detalle de la categorización de expectativas. | 218 |
| Tabla 17. Componentes de la fase de diseño. | 222 |
| Tabla 18. Módulos y contenidos de la guía de trabajo. | 223 |
| Tabla 19. Miembros de la comunidad de práctica virtual registrados en la plataforma Schoology. | 254 |
| Tabla 20. Participación durante los módulos de la comunidad de práctica virtual. | 258 |
| Tabla 21. Medias de los resultados de la escala Likert por ítem y por módulo. | 261 |
| Tabla 22. Resumen de las metacategorías, categorías y subcategorías identificadas en el grupo de discusión de la etapa Producto. | 272 |
| Tabla 23. Detalle de las metacategorías, categorías y subcategorías del grupo de discusión de la etapa Producto. | 273 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Componentes de la teoría social de aprendizaje de E. Wenger..... | 23 |
| Figura 2. Dimensiones de la práctica como propiedad de una comunidad | 28 |
| Figura 3. Estrategias de las comunidades de práctica..... | 41 |
| Figura 4. Fases de desarrollo de una comunidad de práctica | 58 |
| Figura 5. Fases de desarrollo de una comunidad de práctica | 59 |
| Figura 6. Ubicación del Estado de Veracruz en la República Mexicana | 116 |
| Figura 7. Ubicación aproximada de los docentes participantes en el Estado de Veracruz..... | 120 |
| Figura 8. Cuestionario aplicado. Etapa Contexto. | 129 |
| Figura 9. Guión para el grupo de discusión. Etapa Contexto..... | 133 |
| Figura 10. Preguntas guía para el grupo de discusión. Etapa Producto | 136 |
| Figura 11. Guión para entrevista. Etapa Entrada. | 138 |
| Figura 12. Escala Likert para valorar cada módulo. Etapa Proceso | 143 |
| Figura 13. Proceso general llevado a cabo para el análisis de datos..... | 147 |
| Figura 14. Etapa Contexto dentro del Modelo CIPP | 152 |
| Figura 15. Perfil profesional de las docentes encuestadas..... | 156 |
| Figura 16. Años de servicio de las docentes encuestadas | 157 |
| Figura 17. Tipo de comunidad donde laboran las docentes encuestadas..... | 157 |
| Figura 18. Acceso a Internet de las docentes encuestadas..... | 158 |
| Figura 19. Formación sobre el uso de tecnología de las docentes encuestadas..... | 158 |
| Figura 20. Razones por las que las docentes encuestadas no se han formado en el uso de tecnologías digitales | 159 |
| Figura 21. Tipo de formación que han recibido las docentes encuestadas..... | 160 |
| Figura 22. Razones de las docentes encuestadas para formarse en el uso de tecnología. | 160 |
| Figura 23. Tiempo transcurrido desde la última formación de las docentes encuestadas..... | 161 |
| Figura 24. Tipo de la última formación recibida de las docentes encuestadas. | 161 |
| Figura 25. Docentes encuestadas que utilizan tecnología en el aula. | 162 |
| Figura 26. Tipo de tecnología que utilizan en el aula las docentes encuestadas..... | 163 |
| Figura 27. Tipo de software que las docentes encuestadas utilizan en el aula..... | 163 |
| Figura 28. Tipos de actividades donde las docentes encuestadas utilizan tecnología en el aula..... | 164 |
| Figura 29. Frecuencia en la que las docentes encuestadas utilizan tecnología en el aula. | 165 |
| Figura 30. Etapa Entrada dentro del Modelo CIPP | 180 |
| Figura 31. Etapa Proceso dentro del Modelo CIPP..... | 212 |
| Figura 32. Metodología y Modelo conjugados para la elaboración de la Guía Orientativa de Trabajo | 221 |
| Figura 33. Presentación del módulo 1 en la plataforma Schoology..... | 229 |
| Figura 34. Presentación del módulo 2 en la plataforma Schoology..... | 231 |
| Figura 35. Presentación del módulo 3 en la plataforma Schoology..... | 233 |
| Figura 36. Presentación del módulo 4 en la plataforma Schoology..... | 235 |

| | |
|--|-----|
| Figura 37. Presentación del módulo 5 en la plataforma Schoology..... | 237 |
| Figura 38. Presentación del módulo 6 en la plataforma Schoology..... | 239 |
| Figura 39. Presentación del módulo 7 en la plataforma Schoology..... | 241 |
| Figura 40. Presentación del módulo 8 en la plataforma Schoology..... | 243 |
| Figura 41. Presentación del módulo 9 en la plataforma Schoology..... | 245 |
| Figura 42. Presentación del módulo 10 en la plataforma Schoology..... | 247 |
| Figura 43. Presentación del módulo 11 en la plataforma Schoology..... | 249 |
| Figura 44. Presentación del módulo 12 en la plataforma Schoology..... | 250 |
| Figura 45. Presentación del módulo 13 en la plataforma Schoology..... | 251 |
| Figura 46. Presentación del módulo 14 en la plataforma Schoology..... | 253 |
| Figura 47. Instrumento de valoración de participación en la comunidad de práctica virtual..... | 259 |
| Figura 48. Portada de la página web “Uso de tablets en preescolar” | 264 |
| Figura 49. Etapa Producto dentro del Modelo CIPP | 266 |
| Figura 50. Desarrollo del grupo de discusión | 269 |
| Figura 51. Entrega de reconocimientos a las participantes de la comunidad de práctica virtual..... | 270 |
| Figura 52. Convivencia de cierre de la comunidad de práctica virtual..... | 270 |

RESUMEN

Actualmente, la sociedad requiere que las personas y los diversos tipos de colectivos, trabajen y aprendan en redes y comunidades donde se generen nuevos conocimientos y se fomenten procesos de innovación. La formación continua docente no es la excepción.

El desarrollo de comunidades de práctica se presenta como una alternativa para apoyar la formación continua de los docentes, ya que el intercambio constante de conocimientos y prácticas que se establece dentro de ellas las convierte en una herramienta potente para la consolidación de saberes teóricos, para su aplicación ante situaciones concretas y para promover la reflexión necesaria que posibilite pensar y elaborar nuevos saberes entre los maestros que participen en ellas.

Bajo esta mirada se realizó esta investigación cuyo propósito principal fue promover y evaluar una comunidad de práctica virtual como estrategia de formación continua entre docentes de educación preescolar en servicio en el Estado de Veracruz, en México, a fin de ofrecer una alternativa que permita fortalecer sus competencias docentes y la práctica que realizan en el aula. Para ello, se implementó una comunidad de práctica virtual teniendo como línea temática el uso de tablets en educación preescolar. Además, como producto de esta comunidad, se obtuvo la página web “Uso de tablets en preescolar”, donde se recoge el fruto de las investigaciones, diálogos y experiencias de las docentes que participaron en la comunidad.

Tomando el Modelo CIPP de la investigación evaluativa como guía metodológica para este estudio, se desarrolló y valoró la comunidad de práctica virtual tomando en cuenta las cuatro etapas que propone el modelo: la etapa Contexto, para identificar la necesidad a atender; la etapa Entrada, a fin de conocer los elementos que se deben tener en consideración para ponerla en marcha; la etapa Proceso, para poner en funcionamiento a la comunidad de práctica en sí; y la etapa Producto, donde se valora el resultado de todo el trabajo realizado. Por otro lado, la página web se obtuvo como resultado del desarrollo de las estrategias empleadas en las comunidades de práctica: la gestión del conocimiento, el trabajo colaborativo y la elaboración de productos.

Las conclusiones a las que se han arribado apuntan, a grandes rasgos, que si se cuenta con personas que tengan un interés genuino por su propia formación y se establecen

algunas condiciones diferentes a las existentes actualmente, referentes al tiempo destinado a la formación, tanto para los participantes como para los coordinadores, las comunidades de práctica virtuales son una estrategia factible en la formación continua docente.

SECCIÓN I.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.1. Justificación

Mejorar la calidad del servicio educativo es una de las demandas principales que, en términos generales, se le hace al Sistema Educativo Mexicano. Una de las líneas que se proponen para contribuir a este cometido es aquella que refiere al desempeño docente, debido al papel central que tiene en los procedimientos y situaciones que suceden dentro del aula, siendo un factor sustancial en los resultados escolares de los alumnos. Además, “para mejorar la calidad de la educación se requiere transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente, que estimule el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización” (Gobierno de la República, 2013a, p. 61). Los maestros de educación básica constituyen un universo complejo con necesidades de formación profesional diversas y cambiantes, y la formación continua en sí plantea problemas que es necesario atender tales como escasa institucionalización de su desarrollo, una limitada oferta para algunos grupos de maestros, niveles y modalidades o la poca coordinación entre las instituciones encargadas de los procesos de la formación continua y la superación profesional (Secretaría de Educación Pública, 2010).

Adicionalmente, las transformaciones que ha sufrido la sociedad actual tienen una gran incidencia en el quehacer de los profesionales de la educación; por ejemplo, que promuevan competencias para la ciudadanía, que incorporen al aula tecnologías digitales con fines educativos, que conozcan y apliquen las nuevas teorías pedagógicas y didácticas, que desarrollen nuevos modelos de gestión del conocimiento escolar y de interacción con sus colegas y la comunidad educativa, por mencionar algunas (Ídem, 2010).

Por estas razones, la formación continua plantea un gran reto para instaurar un modelo pertinente de profesionalización que permita actualizar los saberes y capacidades docentes e invite a la reflexión sistemática sobre las características, necesidades y

aportes de los maestros como agentes para la mejora educativa y el desarrollo social (SEP, 2010).

Valorando los logros que han tenido las políticas de formación continua y desarrollo profesional docente en el país, es importante reconocer que las propuestas que se han implementado, así como la operación de las acciones planteadas han enfrentado algunas situaciones que han limitado el cabal logro de los propósitos propuestos (Roux y Mendoza, 2014). En consecuencia, si se tiene como propósito asegurar oportunidades de formación continua a todos los maestros de educación básica y que esta formación tenga un impacto sustantivo en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y en el logro educativo de los estudiantes, es necesario replantearse los modos y formas tradicionales de la actualización y capacitación (SEP, 2010).

Por otro lado, los avances que se han logrado y las aplicaciones que se han desarrollado en el campo de la tecnología permiten que los dispositivos que han surgido en los últimos años aparezcan como medios importantes para comunicarse y compartir información y conocimiento, por lo que se aprecia la capacidad transformadora que las tecnologías digitales representan para la educación en general. De esta manera, se considera que estas tecnologías ofrecen formas innovadoras de abordar la formación continua de los maestros en servicio. Sin embargo, desde que se iniciaron estos esfuerzos para mantener a los docentes actualizados en su quehacer profesional, la tecnología ha estado presente, en mayor medida, como un apoyo de gestión o apoyo administrativo. Por lo anterior, las tecnologías digitales aplicadas en la formación continua de los docentes son, en primer lugar, una oportunidad, pues “las TIC son herramientas que permiten el desarrollo de una nueva modalidad en la educación a través de su mediación tecnológica” (Martínez, 2008, p. 20). En este sentido, el campo de la formación continua docente es una oportunidad idónea para hacer uso de la tecnología digital, como un apoyo en estos procesos, aprovechando las características de la educación a distancia, en su vertiente de educación virtual o *e-learning* como modalidad educativa alternativa, tales como la conexión profesor-alumno separados por el espacio y el tiempo, la interacción sincrónica y asincrónica entre estos y la disponibilidad de contenidos y actividades en tiempos y espacios variados, por mencionar algunas, las cuales favorecen un aprendizaje flexible (Cabero, 2006a). Esto podría significar un mayor alcance en cobertura y participación de los maestros.

En segundo lugar, son una necesidad. La sociedad actual requiere el desarrollo de habilidades que permitan aprovechar de manera crítica la información disponible y, en el caso particular de los docentes, es necesario que conozcan los recursos digitales disponibles y los nuevos ambientes de enseñanza, así como la mejora de las habilidades didácticas propios de estos ambientes (Garay, 2012). Además, tanto en el anterior Plan de Estudios de Educación Básica 2011, como en el nuevo Modelo Educativo¹ que entró en vigor durante el ciclo escolar 2018-2019, se contempla el desarrollo de competencias digitales (Secretaría de Educación Pública, 2011) o habilidades digitales (Secretaría de Educación Pública, 2017b), por lo que el docente no puede permanecer ajeno y requiere involucrarse en procesos de actualización que le permitan hacer uso, particularmente de las tecnologías digitales como objeto de estudio y como recurso didáctico (SEP, 2011).

Por último, pueden ser una solución, ya que la aplicación de las tecnologías podría aminorar algunas problemáticas o limitantes de las experiencias previas en la formación continua, al posibilitar el aumento en el número de docentes atendidos, acortar la distancia entre los diseñadores de cursos y los destinatarios y reducir costos en la reproducción de materiales y en la disponibilidad de una variedad más amplia de opciones formativas.

La tesis doctoral tiene por finalidad ofrecer y evaluar una alternativa a la formación continua de los docentes a través de implementar y desarrollar una comunidad de práctica virtual para maestros en servicio del nivel preescolar como medio para fortalecer su formación continua.

Además, este planteamiento es congruente con mi trayectoria profesional, pues me he desempeñado desde el año de 1998 como apoyo técnico-pedagógico en la Subdirección de Educación Preescolar Estatal de la Secretaría de Educación de Veracruz, donde una de las acciones sustantivas ha sido la impartición de cursos para la formación continua de los docentes del nivel preescolar de la entidad en la modalidad presencial.

Finalmente, con ello se espera contribuir al mejoramiento de la formación continua de los docentes del nivel preescolar en servicio, pues si se conjugan adecuadamente los

¹ Este nuevo Modelo Educativo es un replanteamiento y actualización en materia curricular, resultado de un proceso de Reforma Educativa iniciado en diciembre de 2012, cuyo propósito general es “mejorar la calidad y la equidad de la educación para que todos los estudiantes se formen integralmente y logren los aprendizajes que necesitan para desarrollar con éxito su proyecto de vida” (SEP, 2017b, p. 15).

elementos involucrados, se amplía la posibilidad de responder de mejor manera a los desafíos que la sociedad impone a la educación, cuidando que la formación continua de los maestros sea oportuna y tenga un impacto en el aula, para estar más cerca de lograr la tan anhelada mejora en la calidad educativa que se ofrece en el Estado de Veracruz.

1.2. Planteamiento del problema

El Sistema Educativo Mexicano está viviendo, desde el año 2013, una reforma educativa que aspira a mejorar la calidad y fortalecer la equidad de la educación que ofrece a partir de una política que busca, entre otras acciones, asegurar la obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación pública obligatoria, la creación de un servicio profesional docente y el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (Gobierno de la República, 2013b).

A partir de esta reforma, la formación continua de los docentes en servicio compete al Servicio Profesional Docente, cuya creación responde a la demanda de una evaluación justa y de opciones de formación continua y actualización pertinentes, que aseguren la dignificación de la profesión docente (Gobierno de la República, 2013b).

Sin embargo, tanto en sus objetivos como en la práctica, se le ha dado un peso mayor al área de evaluación, pues se pretende “asegurar que el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio se regulen conforme a mecanismos que permitan a los maestros acreditar sus conocimientos, aptitudes y capacidades” (Gobierno de la República, 2013b, p. 11). De esta manera, se aplican evaluaciones para conocer, entre otras cosas, el nivel de desempeño y el cumplimiento de los requerimientos propios de la función que los docentes realizan y, en el caso de que sean detectadas insuficiencias, la ley prevé apoyos para cursar programas remediales (Gobierno de la República, 2013b), que apoyen a los docentes a alcanzar los indicadores de desempeño en la siguiente evaluación.

Por otro lado, la reforma ha valorado la importancia de que sean los maestros quienes planteen, escojan y decidan aquellos programas que se adecuen de mejor manera a los desafíos de cada centro educativo, pues se considera que “la formación continua de los maestros tendrá mejores condiciones para llevarse a cabo en el modelo que ubica a la escuela al centro del sistema educativo y estimula el buen desempeño profesional” (Gobierno de la República, 2013b, p. 9).

Por lo anterior, se considera importante buscar estrategias alternas y/o paralelas que apoyen la formación continua de los docentes en servicio, de tal forma que puedan seguirse preparando a partir de sus necesidades específicas e intereses particulares, a fin de obtener resultados positivos tanto en su quehacer profesional como en el aprendizaje de los pequeños que atienden.

1.3. Preguntas de investigación

De lo anterior se derivan las siguientes preguntas de investigación:

- 1.- ¿Cuáles son los elementos que se deben considerar para desarrollar una comunidad de práctica virtual como estrategia de formación continua?
- 2.- ¿Qué características debe tener una comunidad de práctica virtual para impactar tanto la formación continua como la práctica docente de los participantes?
- 3.- ¿Cuáles son las implicaciones para el moderador de una comunidad de práctica virtual para apoyar a los participantes a alcanzar sus objetivos de formación continua?
- 4.- ¿Qué efectos pueden tener las comunidades de práctica virtuales en la formación continua de los docentes de educación preescolar en servicio del Estado de Veracruz?

1.4. Objetivos de Investigación

Para tratar de responder las interrogantes anteriores, se plantean los siguientes objetivos.

1.4.1. Objetivo general

- Promover y evaluar una comunidad de práctica virtual como estrategia de formación continua entre docentes de educación preescolar en servicio del Estado de Veracruz, a fin de ofrecer una alternativa que permita fortalecer sus competencias docentes y la práctica que realizan en el aula.

1.4.2. Objetivos específicos

- Integrar un diagnóstico de necesidades de formación de los docentes participantes.
- Establecer los elementos para desarrollar una comunidad de práctica virtual.
- Valorar y elegir una plataforma tecnológica educativa que permita desarrollar una comunidad de práctica virtual.
- Implementar una comunidad de práctica virtual como estrategia de formación continua y valorar sus elementos.
- Evaluar los resultados de una comunidad de práctica virtual como estrategia de formación continua.

1.5. Esquema general del documento

| | | | | |
|--|---|-------------------|---|-------------------|
| Agradecimientos | | | | |
| Resumen | | | | |
| Sección I Planteamiento de la investigación | Capítulo 1 | | | |
| | Justificación Objetivos de investigación | | | |
| Sección II Marco teórico | Capítulo 2 | | | |
| | Las comunidades de práctica | | | |
| Sección III Marco metodológico | Capítulo 3 | | Capítulo 4 | |
| | Paradigma, metodología, contexto y ética de la investigación | | Técnicas e instrumentos de recogida de información | |
| Sección IV Desarrollo de la investigación | Capítulo 5 | Capítulo 6 | Capítulo 7 | Capítulo 8 |
| | Etapa Contexto | Etapa Entrada | Etapa Proceso | Etapa Producto |
| Sección V Conclusiones | Capítulo 9 | | Capítulo 10 | |
| | Discusión y conclusiones | | Limitaciones y prospectiva | |
| Bibliografía | | | | |
| Anexos | | | | |

SECCIÓN II.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2. LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Todos pertenecemos a comunidades de práctica. En casa, en el trabajo, en la escuela, en nuestras aficiones: pertenecemos a varias comunidades de práctica en cualquier momento dado. Y las comunidades de práctica a las que pertenecemos cambian en el curso de nuestra vida. En realidad, las comunidades de práctica están por todas partes.

Etienne Wenger (2001a, p.23)

2.1. Las comunidades de práctica. Orígenes

Para referirse a las *comunidades de práctica* es preciso mencionar al científico computacional Etienne Wenger, referente reconocido mundialmente en el ámbito de teoría del aprendizaje. Él junto a la antropóloga Jean Lave acuñaron el término comunidades de práctica² al realizar un estudio sobre aprendizaje, observando y analizando cómo se instruían en el oficio de la sastrería algunos aprendices en África. Este análisis apuntaba a ver cómo podían participar en un patrón estructurado común de experiencias de aprendizaje sin recibir enseñanza, presentar exámenes, ni reducirse a reproductores automáticos de las tareas cotidianas de un sastre, y cómo se convertían, con muy pocas excepciones, en diestros y respetados maestros sastres (Lave y Wenger, 1991). Así, reconocían la idea del aprendizaje como un hecho colectivo frente a la concepción tradicional que lo suscribe a un proceso individual (Sanz, 2012), es decir, notaron que el aprendizaje era más que la relación que se daba entre el

² Se le puede atribuir la gestación de este concepto a Etienne Wenger, cuando fue utilizado junto a Jane Lave en el libro *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Sin embargo, autores como Sergio Vásquez, atribuyen el término a John Seely Brown y Paul Duguid, quienes hacen uso del término en su artículo *Organizational learning and communities of practice* (Sanz, 2012). Resulta curioso como el mismo Wenger no tiene claro quién creó el término. Él menciona “Hace tiempo le pregunté a mi colega Jean Lave en que publicación había presentado por primera vez la expresión *comunidad de práctica*. Habíamos empleado esta expresión en un libro que habíamos escrito conjuntamente, pero quería darle el crédito merecido por haberla acuñado. Para mi sorpresa, me contestó: ‘Creía que habías sido tú quien la había propuesto’. La verdad es que, diga lo que diga, sigo pensando que fue ella” (Wenger, 2001a, p. 13).

estudiante y el maestro, sino que involucraba relaciones sociales más complejas (Wenger y Trayner, 2015).

Por otro lado, en la década de los ochenta, un evento ayudó a consolidar la noción de comunidades de práctica. La compañía Xerox (el proveedor más grande del mundo de fotocopiadoras), sufrió un revés debido a la competencia. Esta situación los obligó a actuar para contrarrestar la rivalidad empresarial, creando su propio producto para combatir a sus adversarios y reduciendo costes. En esta reducción de presupuesto, se incluía la formación de los reparadores de fotocopiadoras, pues implicaba una suma financiera importante por la gran cantidad de técnicos que tenían, además de sus respectivos gastos de transporte y viáticos para trasladarlos a la única sede donde se realizaba la formación presencial. En la búsqueda de estrategias para abaratar los gastos en formación, John Seely Brown, quien era el director científico del Centro de Investigación Palo Alto (PARC) de Xerox y cofundador del Instituto de Investigación del Aprendizaje (IRL) (donde Wenger y Lave eran investigadores), invitó algunos antropólogos para analizar el trabajo de los reparadores, observándolos y trabajando con ellos, a fin de conocer cómo llevaban a cabo su praxis diaria, haciendo a un lado la simple descripción que los mismos hacían de su propio trabajo o la idea que sus responsables tenían sobre este trabajo. Durante el estudio se observó que, al momento de reparar las máquinas, los técnicos no seguían los manuales de procedimientos y no utilizaban el manual de reparaciones. En cambio, cuando se reunían para comer o bien en torno a alguna máquina expendedora narraban historias, es decir, compartían sus experiencias, desastres y triunfos, reparando las fotocopiadoras descompuestas. Algunas veces tomaban notas de lo que se decía, en otras, apuntaban el número telefónico de los mejores reparadores para poder contactarles en caso de necesidad. Así, estos técnicos desarrollaron sus propias soluciones, creando un modelo propio de intervención, distinto del modelo que tenían los formadores, el cual no les era útil en realidad. Trabajando y discutiendo juntos acerca de sus problemas, los reparadores compartieron e hicieron circular el conocimiento necesario para reparar las fotocopiadoras. En otras palabras, formaron lo que hoy se conoce como una comunidad de práctica (Vásquez, 2011).

Lo aquí descrito se plasmó en un estudio etnográfico³ donde quedó de manifiesto que las prácticas llevadas a cabo por los trabajadores diferían de la forma en que las

³ "Talking about machines: an ethnography of a modern job" de Julian Orr (uno de los antropólogos invitados a participar), elaborado como tesis doctoral en 1990 y publicado como libro en 1996.

organizaciones describían esas prácticas en sus manuales, organigramas y descripción de puestos. Esta situación generaba una brecha entre la organización y las valiosas prácticas de sus miembros, siendo que las prácticas reales son las que determinan el éxito o fracaso de las organizaciones. Los programas de formación seguían ese mismo patrón, razón por la cual los técnicos consideraban los cursos infructuosos. Sabían que para poder realizar su trabajo debían aprender a entender o darle sentido a las máquinas con las que trabajaban, lo cual no sucedía en los cursos de formación, sino en la actividad real de su labor cotidiana. Para los técnicos, aprender mientras trabajaban era una necesidad ocupacional (Brown y Duguid, 1991).

Por tanto,

las comunidades de práctica son una parte integral de nuestra vida diaria. Son tan informales y omnipresentes que rara vez son un centro de interés explícito, pero por las mismas razones también son muy familiares. Aunque el término puede ser nuevo, la experiencia no lo es (Wenger, 2001a, p. 24).

2.2. Concepto de Comunidad de Práctica

Citando a Wenger (2001a), se aprende como resultado de interaccionar con los demás y con el mundo y ajustar nuestras relaciones mientras se participa en la consecución de una empresa. Este aprendizaje tiene como consecuencia prácticas que plasman, por un lado, la búsqueda del logro en la tarea emprendida y, por otro lado, las relaciones sociales que van con ella. Así, “estas prácticas son la propiedad de un tipo de comunidad creada, con el tiempo, mediante la intención sostenida de lograr una empresa compartida” (op.cit., p. 69).

Asociar práctica con comunidad ayuda a tener una idea más clara del concepto “práctica” y define un tipo especial de comunidad. Así, estos dos “términos constitutivos se especifican mutuamente, la expresión *comunidad de práctica* se debe ver como una unidad” (Wenger, 2001a, p. 99).

Wenger y Trayner (2015) afirman que una vez articulado el término de comunidad de práctica, empezaron a advertirlas en todos lados, incluso en sistemas de aprendizaje no formales, viéndolas como las comunidades que actúan como un currículo viviente y dinámico para los aprendices, en donde todos aprenden.

Es importante aclarar que las comunidades de práctica, como un espacio donde se genera aprendizaje gracias a la actividad social, han existido desde que el ser humano lleva a cabo acciones colectivas para tener dominio de una función específica. Por ejemplo, los talleres de herrería, ebanistería o laudería han sido, desde la antigüedad, comunidades donde se aprende haciendo y reflexionando sobre lo que se hace (González, 2015). “El concepto de ‘comunidad de práctica’ no es nuevo ni viejo. Tiene al mismo tiempo el carácter sorprendente de la novedad y la familiaridad olvidada de lo evidente” (Wenger, 2001a, p. 25).

Las comunidades de práctica se definen como “grupos de personas que comparten un interés o una pasión por algo que hacen y aprenden a hacerlo mejor mientras interactúan regularmente”⁴ (Wenger y Trayner, 2015, p. 1).

Posteriormente, otros autores han planteado definiciones ampliadas, más elaboradas y matizadas, tal vez, por sus propias experiencias, pero con la misma esencia. Bozu e Imbernón (2009) señalan que las comunidades de práctica se conforman de “un grupo

⁴ Traducción propia.

heterogéneo de personas con distintas experiencias y niveles de formación que comparten un interés común por una problemática concreta de estudio” (p. 4). González (2015) considera que la comunidad de práctica es “un grupo no institucional creado expreso con el objetivo de que sus miembros, quienes comparten intereses por la actividad realizada, dispongan de un espacio para interactuar e intercambiar experiencias y competencias voluntariamente sobre los temas que los congregan” (p. 4). Gairín (2015a), por su parte, ve a estas organizaciones como “comunidades donde, a través del intercambio de conocimiento, se buscan respuestas a problemas profesionales. No sólo se busca el intercambio sino también la creación de nuevo conocimiento y su concreción explícita en productos” (p. 11).

Como se puede observar, las dos primeras visiones comparten la característica del interés compartido por una situación problemática también común, la cual será atendida gracias a los diferentes puntos de vista, frutos de la diversidad de conocimientos y experiencias. Sin embargo, en el primer caso, los autores resaltan la importancia de la diversidad que debe haber en el grupo de participantes y, en el segundo, se hace hincapié en lo informal del espacio y en la voluntariedad de los miembros. Por último, en el tercer caso, además de mencionar la búsqueda de soluciones, agrega otro punto relevante, la creación de conocimiento y la elaboración de productos donde este conocimiento pueda quedar plasmado. Sintetizando, se puede decir que una comunidad de práctica es un grupo de personas interesadas en mejorar su ejercicio profesional que, a través de la interacción, el trabajo colaborativo y haciendo uso de sus conocimientos, habilidades y experiencias, generan soluciones que permiten enfrentar de manera eficaz y oportuna las problemáticas que se presentan en su quehacer laboral cotidiano.

2.3. El sustento teórico de las comunidades de práctica

Las ideas que dan sustento y enmarcan a las comunidades de práctica tienen como punto de partida las nociones de, por un lado, el aprendizaje como consecuencia de la acción situada o contextualizada y, por otro, el aprendizaje como resultado de la interacción social, desarrolladas por Wenger y Lave (1991).

2.3.1. El aprendizaje situado y la participación periférica legítima

Jean Lave y Etienne Wenger (1991) promueven la noción de aprendizaje situado a partir, como ya se mencionó anteriormente, del estudio que realizaron con los aprendices de sastre.

El carácter situado de la actividad, en esta perspectiva teórica general, sirve de base para los argumentos sobre la relación entre conocimiento y aprendizaje, sobre el carácter negociado del significado y sobre la naturaleza comprometida de la actividad de aprendizaje de la gente involucrada. Esa visión significa que no hay actividad que no esté situada, lo que enfatiza la comprensión de la implicación de la persona en su totalidad, en lugar de solo ser un receptor del conocimiento, y en la propuesta de que el agente, la actividad, y el mundo se constituyen mutuamente (Lave y Wenger, 1991).

De esta manera, se puede ver que el conocimiento es situado, es decir, que forma parte y es producto de la actividad, del contexto y de la cultura donde se desarrolla y se le da utilidad. Además, se genera y se recrea en una situación concreta. De esta manera y en caso de ser necesario, el conocimiento podrá transferirse a otras situaciones cercanas o diferentes, dependiendo de lo significativo y motivante que resulte, de la relevancia cultural que tenga o del tipo de interacciones colaborativas que propicie (Díaz Barriga, 2006).

Las perspectivas que centran su atención en la característica de “situado”, generalmente, sugieren una reformulación del aprendizaje donde la práctica no se concibe como independiente del aprendizaje y donde el significado no es considerado como algo aparte de las prácticas y contextos en donde se genera (Barab y Duffy, 2000).

El aprendizaje visto como una actividad situada tiene su característica central en un proceso llamado *participación periférica legítima*. Estos autores proponen la participación periférica legítima como un descriptor del compromiso en la práctica social, que implica al aprendizaje como constituyente integral. Este tipo de participación facilita

una forma para hablar acerca de las relaciones entre personas novatas y personas experimentadas, además de actividades, identidades, artefactos y comunidades de conocimiento y de práctica. La participación periférica legítima se refiere al proceso por el cual los recién llegados se convierten en parte de una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991).

Lo que estos autores quieren decir con esto es que los aprendices participan en comunidades de practicantes y para que logren manejar con maestría los conocimientos y habilidades, estos novatos deben moverse hacia la participación total en las prácticas socioculturales de la comunidad. Debido a este sistema, se comprometen los propósitos de aprender de una persona y se configura el significado del aprendizaje (Lave y Wenger, 1991).

Bajo esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso donde intervienen diversos agentes, a través del cual las personas se integran gradualmente en determinadas comunidades o en culturas de prácticas sociales. Esto permite reafirmar que el conocimiento es un fenómeno social (Díaz Barriga, 2006).

2.3.2. La teoría social del aprendizaje

Etienne Wenger propone una *teoría social del aprendizaje* a fin de comprender y posibilitar el aprendizaje pues considera que este es fundamental para el orden social en que nos desenvolvemos. Esta propuesta no sustituye a otras teorías; su intención es enmarcar una serie principios y recomendaciones generales para entender y facilitar el aprendizaje (Wenger, 2001a).

Teniendo como idea que, en general, todas las acciones que se diseñan para orientar métodos de aprendizaje están pensados desde el supuesto de que “aprender es un proceso individual, que tiene un principio y un final, que es mejor separarlo de nuestras restantes actividades y que es el resultado de la enseñanza” (Wenger, 2001a, p. 19), el aprendizaje se organiza, se diseña y se evalúa pensando en el esfuerzo unipersonal, logrando de esta manera que muchos estudiantes valoren la formación institucionalizada como irrelevante y aburrida.

Así, Wenger (2001a) considera que, como punto de partida, es necesario replantear el aprendizaje. Si bien se reconoce que el aprendizaje forma parte de los procedimientos cotidianos de la vida de los individuos y que éste se produce de formas variadas y por distintas razones, cambiar la concepción que se tiene del aprendizaje influye en la

manera de reconocerlo y en las acciones que se realizan cuando se decide que se tiene que hacer algo al respecto, ya sea como individuos o como organizaciones.

Para esto, se plantea dos cuestionamientos: ¿qué sucedería si pensáramos que el aprendizaje es parte de la naturaleza humana? y ¿qué pasaría si pensáramos que el aprendizaje es un fenómeno social que evidencia la propia naturaleza profundamente social como seres humanos capaces de conocer?

El aprendizaje como resultado de la participación social es el principal punto de interés de la teoría que este autor propone. Sus supuestos se resumen en cuatro premisas, las cuales versan sobre la importancia de aprender y sobre la naturaleza del conocimiento, del conocer y de los conocedores:

- un aspecto esencial del aprendizaje es que somos seres sociales;
- el conocimiento está relacionado con la pericia o habilidad para desempeñar tareas valiosas para la vida;
- conocer implica realizar estas tareas a través de una participación activa, de comprometerse;
- lo que debe producir el aprendizaje es que, nuestra capacidad de experimentar el mundo y nuestro compromiso con él, sea algo significativo (Wenger, 2001a).

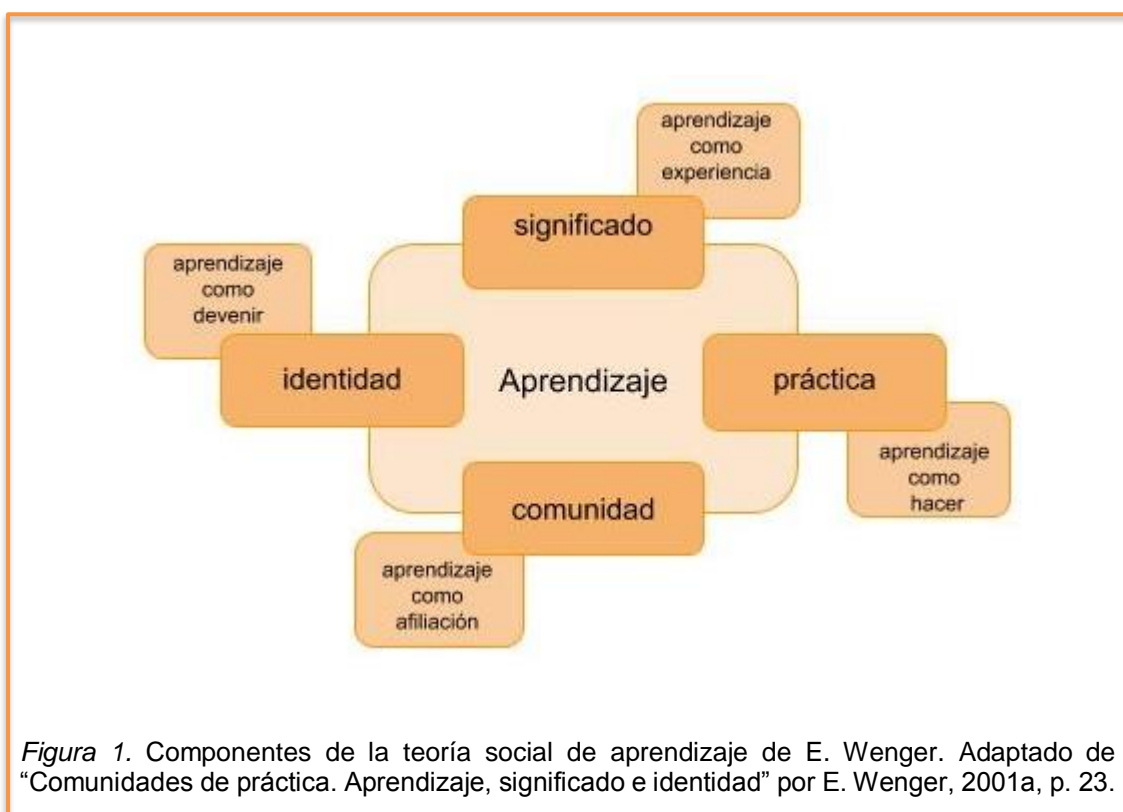
Aquí, la participación social mencionada se refiere a un proceso de mayores proporciones que radica en contribuir activamente en las prácticas de las comunidades sociales y en construir identidades relacionadas con estas comunidades. En otras palabras, esta participación moldea lo que hacemos y cómo lo interpretamos, además que constituye quiénes somos.

Por lo anterior, esta visión del aprendizaje integra cuatro componentes que caracterizan la participación social como un sistema de aprender y conocer:

- El significado. La capacidad de los individuos de experimentar la vida y el mundo como algo significativo.
- La práctica. Representa los marcos de referencias y las perspectivas compartidas que sostienen el compromiso mutuo en la acción.

- La comunidad. Se refiere a las estructuras sociales donde son valiosos los esfuerzos para lograr los objetivos planteados y la participación se reconoce como la competencia del individuo.
- La identidad. Simboliza los cambios que experimentan las personas debido al aprendizaje (Wenger, 2001a).

De acuerdo al autor, estos elementos están interconectados de tal manera que, tomando en cuenta la figura 1, cualquiera de los componentes circundantes se podría cambiar de lugar por el elemento “aprendizaje” y la representación seguiría teniendo sentido (Wenger, 2001a).



Resumiendo, se puede decir que el aprendizaje se produce gracias al compromiso de las personas en acciones e interacciones con otros. De esta manera, el aprendizaje se reproduce y transforma el sistema social donde tiene lugar.

En consecuencia, el aprendizaje es la vía para que las prácticas evolucionen y los principiantes se incluyan en las mismas. Paralelamente, el aprendizaje es el medio para el desarrollo de identidades y su transformación (Wenger, 2001a).

Como se puede ver, desde esta perspectiva el foco está en las comunidades y en lo que significa aprender como una función de ser parte de una comunidad, más que en el conocimiento situado (Barab y Duffy, 2000).

Tomando en cuenta lo revisado, la noción de las comunidades de práctica como alternativa para construir aprendizajes valiosos cobra sentido, pues en ellas las personas que las conforman se involucran activa y continuamente a favor del aprendizaje propio y del de los demás, a través de interacciones significativas.

González (2015) reafirma la idea de las comunidades de práctica como una estrategia de aprendizaje social, pues generan

un aprendizaje y posterior conocimiento participando en la comunidad de la que forma parte y el colectivo llega a reconocer sus competencias y dominios generados por la inteligencia colectiva o capital intelectual que proviene de sus miembros. En estas condiciones el conocimiento producido dentro de grupos que poseen identidad social compartida, llega a ser muy provechoso ya que se fundamenta en el compromiso y la significatividad de la práctica (p. 3).

2.4. Características de las comunidades de práctica

Las definiciones que se compartieron anteriormente tienen varios elementos en común: a) un grupo de personas; b) que comparten un interés común; c) que aprenden a través de la interacción; d) con la finalidad de solucionar un problema o mejorar su práctica.

Sin embargo, estos elementos confluyentes no son exclusivos de las comunidades de práctica. Entonces, ¿qué características las definen como tal?

2.4.1. Elementos esenciales

Las comunidades de práctica pueden ser de diferentes formas, sin embargo, todas comparten una estructura básica con tres elementos fundamentales: un *dominio* de conocimiento, una *comunidad* de personas a quienes les interesa ese dominio y una *práctica* compartida que desarrollan para ser efectivos en su dominio (Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Estos tres componentes se describen a continuación:

- El dominio. Las comunidades de práctica tienen una identidad definida por el dominio de un área de conocimiento o interés compartido. La membresía implica un compromiso con ese dominio y, por lo tanto, una competencia compartida que distingue a los miembros de otras personas (Wenger y Trayner, 2015). El dominio crea un terreno común y un sentido de identidad colectiva. Un dominio bien definido legitima la comunidad al afirmar su propósito y valor a los miembros, además de que los inspira a participar y contribuir, orienta el aprendizaje y da sentido a sus acciones (Wenger et al., 2002).
- La comunidad. Los miembros se ocupan en actividades y discusiones en conjunto, se ayudan y comparten información a fin de contribuir en el dominio de su interés. Y, lo más importante, establecen relaciones que les permiten aprender el uno del otro (Wenger y Trayner, 2015). La comunidad crea el tejido social del aprendizaje, donde se acogen interacciones y relaciones basadas en el respeto mutuo y la confianza. La comunidad alienta el deseo de compartir ideas, exponer la ignorancia, hacer preguntas difíciles y escuchar con atención. La comunidad es un elemento importante porque aprender es una cuestión tanto de pertenencia como de proceso intelectual (Wenger et al., 2002).

- La práctica. La comunidad de práctica no se conforma únicamente por personas a las que les gustan las mismas cosas. Los miembros de una comunidad de práctica son, válgase la redundancia, practicantes (Wenger y Trayner, 2015). La práctica es un conjunto de ideas, herramientas, información, estilos, lenguajes, historias y documentos que comparten los miembros de la comunidad. Mientras el dominio alude al tema en que la comunidad se enfoca, la práctica es el conocimiento específico que comparten y desarrollan, permitiéndoles proceder eficientemente al tratar con su dominio (Wenger, et al., 2002). Wenger (2001a) expresa que los practicantes comparten este quehacer a través de una organización que promueve un aprendizaje en colaboración, tomando en cuenta tres dimensiones: el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido.
 - Compromiso mutuo. Es relativo a cómo los actores se involucran en las actividades de aprendizaje e intercambio de conocimiento. “La práctica reside en una comunidad de personas y en las relaciones de participación mutua por medio de las cuales pueden hacer lo que hacen” (Wenger, 2001a, p. 100). El compromiso mutuo exige interacción y requiere trabajo. El compromiso mutuo es posible y productivo, tanto por la diversidad, como la homogeneidad de sus miembros. Además, el compromiso mutuo se basa en lo que hacemos y en lo que sabemos y de la capacidad de relación con las contribuciones y el conocimiento de los demás, es decir, en una comunidad de práctica, cada miembro comparte su conocimiento y recibe el de los otros.
 - Empresa conjunta. Aunque los intereses y las necesidades de los miembros puedan ser diversos, la comunidad de práctica debe tener unas necesidades a cubrir y unos objetivos en común, lo cual supone una coordinación y negociación del colectivo que dan lugar a una responsabilidad mutua. Con esto se quiere decir que esta empresa no es producto de un simple acuerdo, sino de una negociación colectiva entre lo que los miembros necesitan y les interesa, entre sus creencias y sus aspiraciones. En vista de esta negociación, la empresa conjunta se origina dentro de la misma comunidad, es decir, su realidad es creada por sus participantes; aun cuando haya influencias o mandatos externos, la práctica progresa hasta transformarse en una respuesta propia a esa

fuerza externa. Estas situaciones generan, a su vez, una responsabilidad mutua entre los afiliados a la comunidad, la cual se encarga en definir las circunstancias con las que todos los involucrados se sienten comprometidos. “Una empresa es un recurso de coordinación, de comprensión, de compromiso mutuo; desempeña el mismo papel que el que desempeña el ritmo para la música” (Wenger, 2001a, p. 109).

- Repertorio común. Debido a la interacción constante, la comunidad adquiere un repertorio compartido de recursos experiencias, historias, herramientas, formas de abordar problemáticas, entre otros, de los que, posteriormente, la comunidad hará uso en su práctica. Para ser más específico, el repertorio de una comunidad de práctica incluye conceptos, acciones, rutinas, palabras, instrumentos, formas de hacer, gestos, símbolos, entre otros, que se han ido produciendo o adoptando durante su desarrollo y que ahora forman parte de su práctica. Este repertorio se caracteriza por dos aspectos; en primer lugar, refleja una historia de compromiso mutuo, dicho de otra manera, el repertorio es útil porque pone de manifiesto interpretaciones bien establecidas por una historia de uso. En segundo lugar, el repertorio común es ambiguo, esto es que, además de estar definido por la historia de la comunidad, se puede aplicar a nuevas situaciones y producir nuevos significados. Cabe señalar que “como el repertorio de una comunidad es un recurso para la negociación del significado, es compartido en un sentido dinámico e interactivo” (Wenger, 2001a, p. 112).

En la figura 2 se resumen las tres dimensiones de la práctica con las características que comportan.

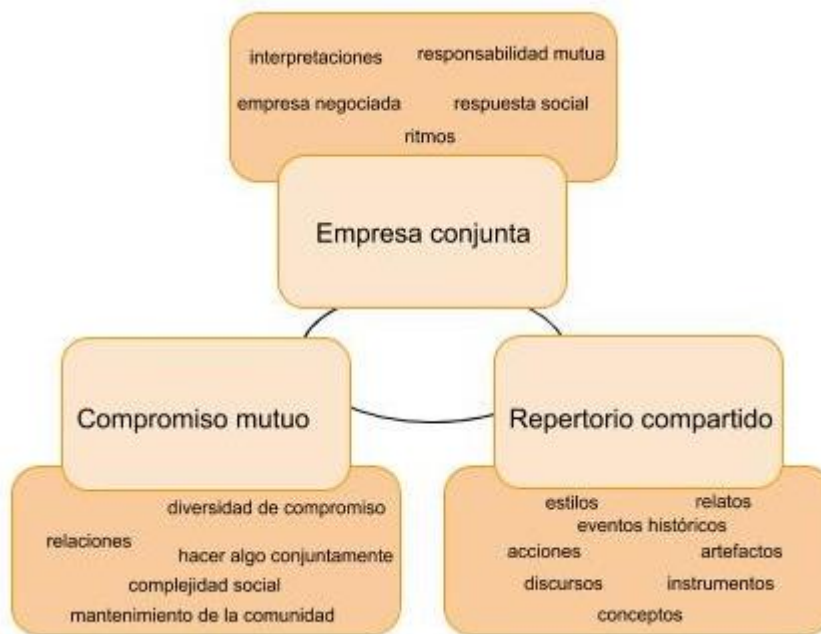


Figura 2. Dimensiones de la práctica como propiedad de una comunidad. Adaptado de “Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad”, por E. Wenger, 2001a, p. 100.

Así, Wenger et al. (2002) apuntan que cuando el dominio, la comunidad y la práctica funcionan bien juntos hacen de la comunidad de práctica una estructura ideal de conocimiento, es decir, una estructura social que puede asumir la responsabilidad de desarrollar y compartir conocimiento.

Por su cuenta, Barab y Duffy (2000) establecen que las comunidades de práctica, para considerarse como tales, requieren:

- Una cultura común y una herencia cultural. Las comunidades de práctica van más allá de unirse en un momento en particular para responder a una necesidad específica; tienen una historia y sus miembros la comparten hasta hacerla común a todos, mediante prácticas, metas y significados compartidos. Además, en las comunidades de práctica, los nuevos miembros heredan muchas de estos significados, metas y prácticas, gracias a las experiencias de los miembros más antiguos.
- Un sistema interdependiente. Todos los miembros de una comunidad de práctica trabajan interconectados a la comunidad, la cual es parte de algo más grande, es decir, la sociedad donde adquiere valor o significado. Esta situación provee

un sentido de propósito e identidad común, tanto para cada individuo, como a la comunidad.

- Un ciclo de reproducción. Los miembros periféricos que comienzan a participar en una comunidad de práctica se irán involucrando más hasta convertirse en participantes que guiarán los pasos futuros de la comunidad. De esta manera, la comunidad podrá mantenerse y reproducirse.

Así mismo, Bozu e Imbernón (2009) agregan que los elementos clave o fundamentales que definen a una comunidad de práctica son: el interés de los participantes, quienes cuentan con una formación, práctica o experiencia similar que permite tener un punto de partida común; un espacio estructurado que permita un intercambio valioso y de confianza que favorezca la interacción, el desarrollo de relaciones y un sentido de identidad, y un abanico de conocimientos, habilidades y actitudes comunes a todos los integrantes.

A un lado de estos componentes fundamentales, pero no menos importantes, se encuentran otros atributos valiosos. Entre ellos, se puede mencionar que, generalmente, son organismos informales, con una organización donde son los propios miembros quienes la gestionan y con una estructura flexible donde establecen sus propias agendas. Las comunidades de práctica conforman un espacio donde las personas pueden compartir sus experiencias y conocimientos de manera fluida y creativa, fomentando nuevos acercamientos a los problemas (Wenger y Snyder, 2000).

Además, estos autores afirman que la fuerza de las comunidades de práctica radica en que se auto-conservan. Mientras generan conocimiento, los miembros se refuerzan y se renuevan. “Es por eso que las comunidades de práctica te dan no solo los huevos de oro, sino el ganso que los pone”⁵ (Wenger y Snyder, 2000, p.143).

Wenger et al. (2002) señalan que las comunidades de práctica pueden tomar muchas formas, es decir, que son tan variadas como las situaciones que las originan y las personas que las conforman; por ejemplo, pueden ser grandes o pequeñas en cuanto al número de miembros, situación que obliga a estructurarse de varias maneras respondiendo a la cantidad y ubicación de los miembros, buscando la forma donde todos puedan participar de manera activa.

⁵ Traducción propia.

En consonancia con la ubicación, las comunidades de práctica pueden estar localizadas en el mismo lugar o distribuidas; en otras palabras, la ubicación física de los miembros no es un requisito. Lo que permite a los participantes compartir conocimiento, no es la forma específica de comunicación, sino la existencia de una práctica compartida (situaciones, problemas y perspectivas en común). Ciertamente es que para compartir una práctica se requiere interacción frecuente, por lo que muchas comunidades inician con personas que trabajan o viven en el mismo lugar. Sin embargo, las nuevas tecnologías y la necesidad de globalización han ampliado las posibilidades de interacción, generando que las comunidades de práctica distribuidas⁶ sean más el estándar que la excepción (Wenger et al., 2002).

También, las comunidades de práctica pueden ser homogéneas, compuestas por personas con la misma disciplina o función o heterogéneas, es decir, donde se reúnen personas con diferentes formaciones pero que enfrentan situaciones problemáticas en común durante su práctica profesional (Ídem, 2002).

Otra característica variable es la longevidad de una comunidad de práctica. Aunque el desarrollo de la práctica toma tiempo, el periodo de vida de las comunidades de práctica varía enormemente (Wenger et al., 2002), ya que depende del interés de sus miembros (Sanz y Pérez-Montoro, 2009), el cual puede marcar la limitación temporal de la asociación. Los cambios de contexto pueden influir en la propia razón de ser de la comunidad, llegando a concluirse; asimismo, el desgaste de los participantes, especialmente quienes asumen el rol de líder o gestor, es una de las causas de que la energía productiva del grupo decline (Salido, 2012). “Las personas participan en ellas tanto como lo marque su interés, su tiempo y su energía”⁷ (McDermott, 2001, p. 2).

Por último, se menciona que las comunidades de práctica pueden ser intencionales, donde la organización deliberadamente desarrolla comunidades específicas para atender necesidades detectadas o espontáneas, cuando sus miembros se unen porque necesitan de los otros como colegas (Wenger et al., 2002), ya sea para recibir ayuda, intentar resolver problemas o desarrollar nuevas ideas o estrategias (McDermott, 2001). En este sentido, pueden ser institucionalizadas o no reconocidas, dependiendo del

⁶ Wenger et al. (2002) llaman comunidades de práctica distribuidas a todas aquellas que no pueden contar con reuniones o interacciones cara a cara como su principal medio para conectar con los miembros.

⁷ Traducción propia.

grado de valor que la organización donde se desarrollan, identifica o no en ellas (Wenger et al., 2002).

2.4.2. Participantes

Otro rasgo importante que se debe mencionar es la relativa a los miembros, a los sujetos que forman parte de la comunidad de práctica y a la estructura organizacional que se genera entre ellos. Las comunidades de práctica son entidades horizontales, pues, a diferencia de las verticales, no hay una cadena de mando. Sin embargo, Meirinhos y Osorio (2009) mencionan que se desarrollan dinámicas interactivas donde algunos actores son más centrales que otros y que se originan niveles de participación diversos.

De acuerdo a Wenger et al. (2002), el dominio, la comunidad y la práctica representan diferentes aspectos de participación que motivan a las personas formar parte de una comunidad. Algunos participan porque les interesa el dominio y quieren verlo desarrollarse. A otros les atrae el valor de tener una comunidad; buscan interactuar con colegas que tienen cosas importantes por compartir, conectar con otros que comparten el mismo interés por la profesión y realizar contribuciones donde realmente serán apreciadas. Otros miembros simplemente quieren aprender sobre la práctica y la comunidad es una oportunidad de aprender nuevas técnicas y enfoques que les permiten perfeccionar su oficio.

Por otro lado, y retomando la idea de participación legítima periférica, la forma que adquiere la legitimidad de participación es una característica que define las maneras de pertenecer, y, por lo tanto, no es sólo una condición fundamental para el aprendizaje, sino un elemento constitutivo de su contenido. Del mismo modo, con respecto a "periferialidad". Este término sugiere que hay maneras múltiples, variadas, más o menos comprometidas e inclusivas, de estar ubicado en los campos de la participación definidos por una comunidad. De lo que trata la participación periférica es del estar ubicado en el mundo social. Ubicaciones y perspectivas cambiantes son parte de la trayectoria del aprendizaje, del desarrollo de identidades y formas de afiliación, de los actores (Lave y Wenger, 1991).

Wenger et al. (2002) describen tres niveles de participación que se pueden identificar, generalmente, en las comunidades de práctica:

- Primer nivel. Está constituido por un núcleo consistente de personas que participan muy activamente en lo que concierne a la comunidad. Este grupo suele ser pequeño y representa entre 10% y 15% de la comunidad.
- Segundo nivel. Elementos activos, que participan con regularidad en las reuniones y discusiones, pero sin la periodicidad o intensidad de los compañeros del núcleo. Este grupo también es pequeño y suele representar de un 15% a un 20% de la comunidad.
- Tercer nivel. La mayoría de los afiliados no participan activamente en las actividades de la comunidad y se mantienen en la “periferia” de la comunidad. El punto importante consiste en legitimar la participación aun cuando es periférica, es decir, cuando el principiante escucha, lee, pero no dice ni escribe nada. Tradicionalmente, este tipo de participación no se aprecia, pero en las comunidades de práctica es parte importante del aprendizaje, ya que uno de los intereses de estas organizaciones es compartir y hacer circular el conocimiento. Esto sucede cuando estos miembros aprovechan el conocimiento que se está generando gracias a la comunidad.

Vega y Quijano (2010) mencionan tres tipos de miembros, que reflejan los tres niveles de participación ya mencionados:

- Miembros experimentados. Son los expertos de la comunidad cuyas opiniones y contribuciones son consideradas confiables. Actúan como consultores pues son los miembros que están más adaptados al tema profesional y al trabajo de la comunidad de práctica.
- Miembros regulares. Son los integrantes que tienen participación activa en el grupo y que generan soluciones de forma colaborativa.
- Miembros principiantes. Son los nuevos elementos que van aprendiendo por sí mismos, mientras se integran a la comunidad. Es en ellos donde se centra la participación periférica legítima.

La propuesta que establecen Martínez y Muñoz (2015), sin embargo, reconoce dos papeles en los miembros basados en su nivel de participación:

- Entusiastas. Son los miembros más comprometidos de la comunidad de práctica; tienen que ver directamente con el avance y la creación de conocimiento para el desarrollo de los compañeros y la mejora de su proceder.
- Periféricos. Forman parte de la comunidad de práctica, pero su participación es ocasional, depende de la motivación que tengan y la claridad de las propuestas que se ponen en marcha.

González (2015) también identifica dos tipos de participantes muy concretos:

- Participante central. Miembros que intervienen estableciendo discusiones, generando propuestas de solución, retroalimentando activamente a sus compañeros.
- Participante periférico. Miembros de recién ingreso y que limitan su participación a leer contribuciones y solicitar resolución de dudas.

Finalmente, Wenger et al. (2002) señalan que los miembros de la comunidad se van moviendo entre estos niveles. Por ejemplo, los participantes del núcleo pueden volverse miembros periféricos si el tema de la comunidad cambia o los miembros activos pueden estar muy comprometidos por uno o dos meses y después “desengancharse” e, incluso, los periféricos pueden convertirse en uno central si el tema le atrae.

Además, estos autores mencionan que fuera de estos tres niveles hay personas rodeando la comunidad quienes no son miembros, pero que están interesados en ella. En este sentido, tanto Vega y Quijano (2010) como Martínez y Muñoz (2015) reconocen participantes en estas líneas. Los primeros mencionan dos tipos de participantes con este patrón:

- Líderes. Manejan la comunidad y ofrecen el apoyo necesario para su desarrollo adecuado.
- Visitantes. Son individuos interesados en la comunidad de práctica y sus actividades.

Por su parte, Martínez y Muñoz (2015) reconocen, además, estos dos roles:

- Coordinador - Sponsor. Tienen el propósito de garantizar la coordinación entre la comunidad de práctica y la organización que la acoge. Fomenta la

sostenibilidad de la comunidad; actúa de forma preventiva ante los desequilibrios y las fricciones; y evalúa la coherencia de los objetivos establecidos con los propósitos de la organización.

- Expertos. Son agentes externos que son invitados a participar y a realizar aportaciones específicas desde un punto de vista de experto en el área de conocimiento que se está abordando.

Como los límites de la comunidad son fluidos, aquellos ajenos a la comunidad pueden involucrarse temporalmente, todo depende de las áreas de interés o de conocimiento que se traten dentro de la comunidad de práctica (Wenger et al., 2002).

Cabe señalar que en las dos últimas propuestas se percibe que tanto los líderes como los coordinadores-sponsors están más bien de apoyo a la gestión de la comunidad de práctica, es decir, desempeñan un papel importante, pero desde fuera de la agrupación.

Asimismo, Briard y Carter (2013) afirman que los miembros de las comunidades de práctica pueden desempeñar diversos roles y retomando las ideas de Wenger y Snyder (2000), reconocen cinco cometidos⁸:

- Sponsors: asesora el liderazgo de la comunidad, provee recursos, coordina y ayuda a atraer nuevos miembros.
- Líderes: impulsan a la comunidad hacia sus metas estratégicas.
- Expertos de la materia: aprovechan su experiencia en el campo para guiar lo que debería ser la base del conocimiento de la comunidad.
- Editores de contenido: revisan y aprueban las contribuciones (con la ayuda de los expertos si es necesario).
- Facilitadores: Ayudan a los miembros de la comunidad a unirse y a facilitar la comunicación.

⁸ Traducción propia.

Para terminar, y en correspondencia con lo antes descrito, Vega y Quijano (2010) afirman que

las relaciones que se establecen dentro de la comunidad toman una jerarquía entre los miembros que la conforman; estas relaciones son dinámicas en relación a la evolución de los participantes periféricos a expertos y las múltiples interacciones simétricas y asimétricas entre los diferentes actores (p. 94),

y Wenger (2001a) añade que

una comunidad de práctica no es un remanso de paz ni una isla de intimidad aislada de las relaciones políticas y sociales. Los desacuerdos, los retos y la competencia pueden ser formas de participación. Y como forma de participación, la rebelión suele ser señal de mayor compromiso que la conformidad pasiva...una práctica compartida conecta a los participantes de maneras diversas y complejas (p.104).

Por tanto, se estima que la dinámica que se vive en una comunidad de práctica puede ser difícil de comprender para quienes comienzan a colaborar en una, pues representan formas de participación e interacción diferentes a las que se suelen experimentar en otros contextos.

2.4.3. Coordinador

En relación a quien, de alguna manera, “toma las riendas” del trabajo que se realiza en la comunidad se puede mencionar al coordinador, moderador o facilitador, quien representa un rol clave, pues se considera que la vitalidad del líder es un factor fundamental en el éxito de una comunidad de práctica (Wenger et al., 2002).

Es un miembro que ayuda a la comunidad a centrarse en su dominio, mantener las relaciones y desarrollar su práctica (Wenger et al., op.cit.). Tiene como propósito asegurar las condiciones para que el colectivo de aprendizaje desempeñe su práctica y permanezca en el tiempo (González, 2015). Actúa como un anfitrión pues es quien provee la logística, la infraestructura y los medios necesarios, mantiene la conversación interesante y valiosa, y hace cambios cuando lo necesita la dinámica grupal a fin de crear un ambiente agradable. Sus funciones y responsabilidades van desde preparar eventos, producir algunos documentos, reseñar información, compilar respuestas enviadas por los participantes en las sesiones de discusión y devolver documentos

consolidados, hasta elaborar memorias para dejar registro del intercambio conducido. Así mismo, transmite noticias para incentivar el debate y, sobretodo, conecta a los miembros de la comunidad y con otras redes o comunidades de práctica en temas similares (Marín, 2011).

Un buen moderador tiene conocimiento del tema de la comunidad de práctica a la que pertenece, pero no es experto líder en su campo. Esto es importante, porque si el moderador es el líder, puede provocar limitaciones en las intervenciones de los participantes (Sanz, 2005).

Wenger et al. (2002) opinan que quien desempeñe esta función sea un miembro respetado dentro del grupo, pues esta circunstancia le ayudará, entre otras cosas, a identificar las cuestiones que son importante dentro del dominio de la comunidad; fomentar el desarrollo de los miembros de la comunidad; contribuir a construir la práctica y a valorar la salud de la comunidad y evaluar su contribución a los miembros de la misma.

Además, estos autores consideran que un coordinador débil puede limitar significativamente la efectividad de una comunidad y su potencial crecimiento. Por ejemplo, cuando un coordinador no dedica el tiempo suficiente para desempeñar este rol; cuando centra su atención en el espacio público de la comunidad e ignora los espacios privados donde puede conectar con los miembros y conocer las situaciones que acontecen; cuando carece de habilidades para establecer redes con los miembros y lograr que participen en la comunidad o cuando el coordinador no tiene los referentes para comprender las cuestiones técnicas de la comunidad, es difícil para él tomar la iniciativa para sacarla adelante. Estas situaciones suelen obstaculizar el buen desarrollo de la comunidad de práctica (Wenger et al., 2002).

Como se puede observar, el papel del coordinador implica un gran reto; sin embargo, no tiene que enfrentarlo solo, pues como se ha mencionado, la participación y apoyo de los miembros es un factor importante en la comunidad de práctica. Esta participación puede auxiliarlo en sus funciones.

2.4.4. Estrategias dentro de las comunidades de práctica

Dentro de las comunidades de práctica se promueven algunas estrategias que facilitan el logro de sus objetivos, tales como la gestión del conocimiento, el trabajo colaborativo y la elaboración de productos, las cuales se describen a continuación.

2.4.4.1. La gestión del conocimiento

La gestión del conocimiento es una de las competencias más requeridas en la sociedad del conocimiento (Ayuste, Gros y Valdivieso, 2012). Se considera “un conjunto de procesos sistemáticos (identificación y captación del capital intelectual; tratamiento, desarrollo y compartimiento del conocimiento; y su utilización) orientados al desarrollo organizacional y/o personal” (Rodríguez-Gómez, 2006, p. 29).

En otras palabras, la gestión del conocimiento se promueve al “generar, compartir y utilizar el conocimiento tácito (Know-how) y explícito (formal) existente en un determinado espacio, para dar respuestas a las necesidades de los individuos y de las comunidades en su desarrollo” (Peluffo y Catalán, 2002, p. 14).

De acuerdo a Ayuste et al. (2012), el conocimiento es una de las características de la sociedad actual, cuya concepción ha sufrido una transformación. Antes se veía al conocimiento como algo objetivo, estable y producido por expertos. Ahora, se percibe como algo subjetivo dinámico y producido de forma colaborativa. Este cambio de perspectiva ayuda a comprender que el conocimiento no representa objetivamente al mundo, pero su adecuación y su veracidad se convalidan en la práctica, donde sus efectos pragmáticos se constituyen a través de las interrelaciones entre las personas que lo perciben y lo ejecutan y la realidad.

La sociedad actual requiere que las personas, los colectivos diversos, las empresas, las organizaciones y las instituciones sepan trabajar y aprender en redes y comunidades, donde se genere nuevo conocimiento y se promuevan procesos de innovación a través de diálogos activos (Rodríguez-Gómez, 2009). Ellos son quienes saben que información necesita ser documentada o que puede quedar implícito y saben también que forma debe tomar esta documentación para que les sea de utilidad en su práctica, pues es su conocimiento y su necesidad (Wenger, 2004).

Rodríguez-Gómez (2015) opina que la gestión del conocimiento supone beneficios para todos los implicados en la organización y, en consecuencia, para el organismo mismo. En el aspecto personal, se pueden mencionar que ahorra tiempo al mejorar la toma de decisiones y la resolución de problemas, genera un sentido de pertenencia, mantiene a las personas actualizadas, desarrolla competencias profesionales, motiva a las personas a utilizar el conocimiento y proporciona desafíos y oportunidades para contribuir a la entidad. A nivel organizacional contribuye a mejorar la comunicación, mejora las relaciones entre la instancia y los usuarios; desarrolla un lenguaje común;

genera una memoria organizativa; mejora la gestión de proyectos; difunde las buenas prácticas y promueve el aprendizaje organizativo, entre otros.

Es importante subrayar que para que esta gestión del conocimiento se produzca, es necesario que se interactúe con los compañeros, pues un solo individuo no puede poseer todo el conocimiento de su campo de acción. Aquí es donde la noción de comunidad de práctica entra en función, pues esta es una estructura social que se centra en el conocimiento y que permite, de manera explícita, que la gestión del conocimiento se deje en manos de los miembros, o en este caso, practicantes (Wenger, 2004).

Asimismo, una comunidad de práctica, además de ser un espacio donde se comparten conocimiento, experiencias y recursos, es un sitio donde se retroalimentan y construyen nuevos saberes, resultado de la discusión y la reflexión de sus miembros (Marín, 2011).

De esta manera, el conocimiento personal de los miembros nutre a la comunidad, la cual alimenta a la organización o institución donde está inmersa. Estas retroalimentan a la comunidad, suministrando de nuevo aprendizaje para los participantes. Este proceso permite que los miembros de la comunidad estén actualizados para enfrentar su práctica (Ayuste et al., 2012). Así, por ejemplo, la participación en una comunidad de práctica ayuda a implementar proyectos y programas que requieren de actividades de captura, análisis, intercambio y transferencia de conocimiento; articula iniciativas y coordina esfuerzos entre los diferentes actores comprometidos con la mejora de la práctica (Marín, 2011).

2.4.4.2. El trabajo colaborativo

De acuerdo a Gairín (2015b), en la organización de las instituciones, la idea de mejorar siempre ha estado en el centro de sus procedimientos y, durante mucho tiempo, los esfuerzos se han centrado en la capacidad innovadora de algunas personas clave. Sin embargo, esta estrategia no ha dado resultados a largo plazo, pues las innovaciones o la mejora esperada tienden a desaparecer cuando el autor se retira de la organización. De esta manera, la realidad actual da sentido a la presencia de equipos de profesionales innovadores y transformadores en las formas de intervención de la organización, pues la mejora es el resultado, pero también la excusa para fomentar el debate y la reflexión.

De la misma manera, se observa que, en los entornos académicos, el clima suele ser competitivo y fomentar el aislamiento. Sin embargo, se ha comprobado que, cuando se ofrecen oportunidades de colaboración y cooperación, se aumentan los logros y los

participantes empiezan a respetar la contribución de cada persona, sacando ventaja de las fortalezas de los compañeros, pues esto trae beneficios para el grupo (Samarov, 2005).

Se entiende por trabajo colaborativo a la acción conjunta que se lleva a cabo entre individuos, quienes, gracias a la interacción entre ellos y la contrastación de puntos de vista o bien, optimizando el uso de los recursos propios, generan conocimiento, alcanzando así mejor unos objetivos determinados, los cuales no hubieran logrado por separado (López, 2009; Revelo, Collazos y Jiménez, 2018).

En este sentido, las comunidades de práctica han funcionado como espacios de reflexión para personas que tienen el interés común de compartir sus conocimientos y aprendizajes a fin de mejorar e innovar sus propias actividades diarias (Gairín, 2015b). Son un recurso organizativo que da respuesta a necesidades de gestión del conocimiento, procesos de aprendizaje, fomento de la innovación y desarrollo de la acción colectiva, en donde las estructuras tradicionales de organización del trabajo no daban respuesta a estos retos (Salido, 2012), a través de compartir experiencias, intercambiar ideas y aportar resultados desde la perspectiva de la organización y de las personas que forman parte de ella, quienes son el activo para innovar servicios y facilitar el cambio (Barrera et al., 2010).

Así, el propósito de una comunidad de práctica es el de hacer explícita la transferencia informal de conocimiento, a través de una estructura formal que permite adquirir más saberes mediante compartir experiencias dentro del grupo. Este tipo de gestión del conocimiento se realiza de forma colaborativa y en una acción continua de establecer estrategias de participación, liderazgo, identidad y aprovechamiento del conocimiento (Bozú e Imbernón, 2009), donde el compromiso interpersonal e intergrupalo a través de la participación de los integrantes, y el dominio de una temática o de una habilidad, han contribuido a su consolidación a través de los años (Gairín, op. cit.).

2.4.4.3. Elaboración de productos

La comunidad de práctica focaliza su quehacer en resolver problemas prácticos, situación que permite pensar y justificar la generación de productos que permitan dar a conocer y difundir el conocimiento construido (Gairín, 2015b).

Se trata de contar con estrategias e instrumentos que faciliten la reflexión colectiva y consigan trascender, mediante procesos de explicitación, socialización, registro y

difusión, generando un conocimiento accesible y utilizable por otros profesionales e instituciones (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2012).

De acuerdo a Sanz (2012), la mayoría de las organizaciones valoran el rendimiento de sus comunidades de práctica mediante la obtención de productos. Se considera un producto a un manual, una guía, un dossier, entre otros; es decir, algo tangible y medible. Un artículo donde se concrete el fruto del trabajo conjunto y del intercambio de experiencias y conocimiento. Este producto podrá ser utilizado posteriormente, por el resto de los empleados con la finalidad de que su uso aumente la eficacia en su trabajo.

A falta de más información relativa a esta estrategia en la literatura revisada, se apoya esta exposición con dos ejemplos. En primer lugar, el del Programa “Compartim” del Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya, el cual se configura a partir de los distintos colectivos profesionales preocupados por indagar y compartir el conocimiento en relación a aspectos concretos y susceptibles de mejora de la práctica profesional a través de comunidades de práctica. Para ellos, las jornadas de buenas prácticas tienen un papel determinante en el ciclo final del progreso de las comunidades que ahí se desarrollan. Una vez que se cuenta con el nuevo conocimiento generado y construido por los miembros de la comunidad, se difunde y hace llegar a todo el colectivo profesional durante estos eventos. Este conocimiento se puede presentar en diferentes formas de producto, tales como documentos de texto, presentaciones, vídeos, folletos, publicaciones, entre otros formatos (Barrera et al., 2010).

En segundo lugar, se menciona a la comunidad de práctica, de carácter virtual, “Didáctica, Innovación y Multimedia” (DIM), la cual nace en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. En relación a los productos emergentes de sus proyectos y actividades se puede decir que algunos de ellos implican el desarrollo de materiales que son útiles tanto para quienes los producen como para quienes tienen acceso a ellos. Tal es el caso del banco de experiencias innovadoras y/o materiales de utilización de las tecnologías digitales de forma innovadora en contextos de educación formal, el cual, además de generar un volumen de experiencias interesantes, permitía divulgarlas más allá de la comunidad de práctica, pues se presentaban mediante video o presentación multimedia de elaboración propia, disponibles en línea (Bosco e Iglesias, 2015).

De ahí que,

las organizaciones tendrían que ser conscientes de dónde residen los conocimientos críticos para el éxito de su negocio [...] se debería generar un entorno de calidad que incentive el compartir conocimiento y que posibilite alinear la persona con la estrategia de la organización y que ella pueda, así, desplegar su compromiso y su potencial intelectual (Barrera et al., 2010, p. 44).

A continuación, en la figura 3, se esquematizan las estrategias descritas.

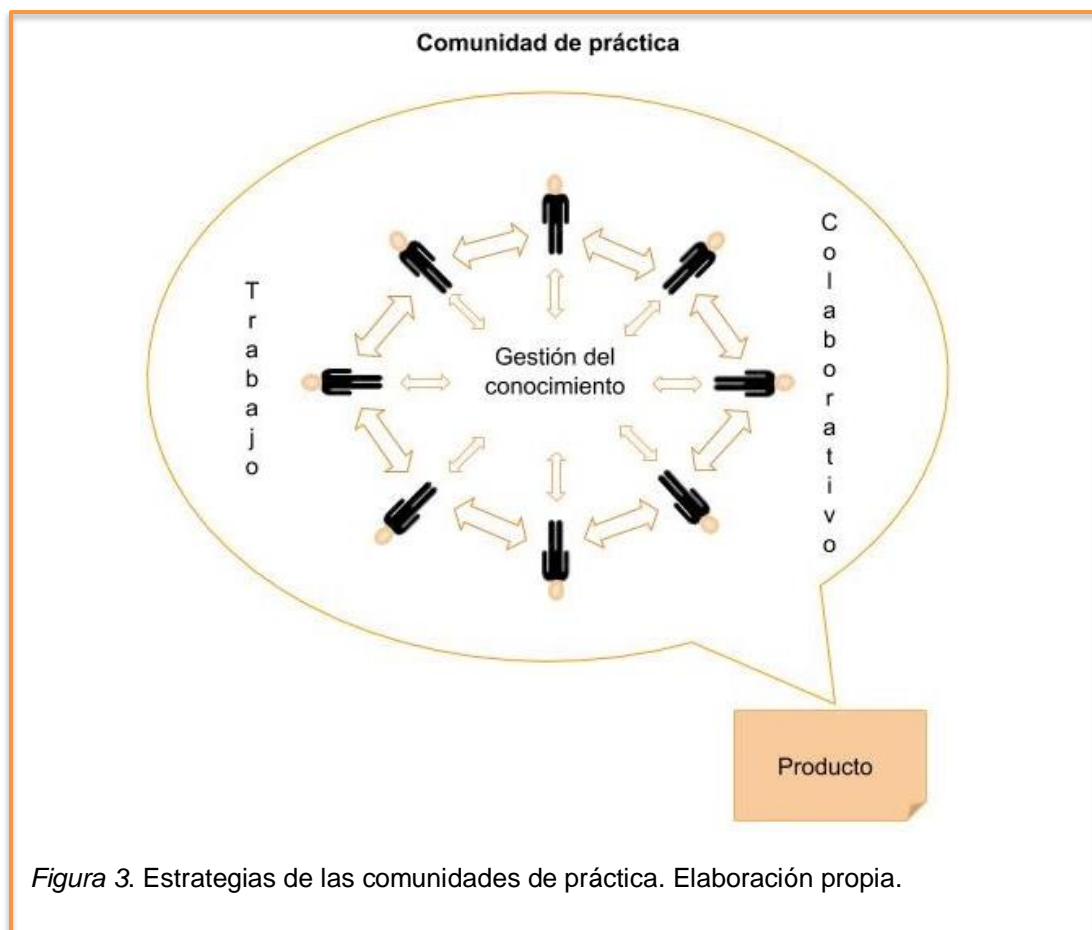


Figura 3. Estrategias de las comunidades de práctica. Elaboración propia.

2.5. Diferencias entre las comunidades de práctica y otras estructuras colectivas

Sanz y Pérez-Montoro (2009) defienden que el tema de las comunidades de práctica ha despertado cada vez más interés en el terreno académico y en el de la consultoría profesional. Pero este interés generalizado ha producido que la expresión “comunidad de práctica” se convierta en un vocablo que pocos saben exactamente a que se están refiriendo cuando la utilizan, pues no tienen claro sus características o sus alcances.

De esta manera, se puede referir a las comunidades de práctica, indistintamente como “comunidades de interés” o “comunidades de aprendizaje”. Tal vez por el término “comunidad” que se adopta en las tres nociones, o tal vez, porque sin reparar mucho en sus características propias, se utilizan estas ideas de manera indistinta. Sin embargo, existen distinciones que hacen a cada una de estas estructuras colectivas diferentes de las otras. A continuación, se hará una caracterización para aclarar estas diferencias.

2.5.1. Comunidades de interés

Las comunidades de interés son agrupaciones que comparten una afición o actividad común. Estos intereses pueden ser tan diferentes como las inclinaciones o gustos de las personas. Sin embargo, aunque compartan maneras de hacer o formas de mejorar, lo que une a los miembros no está relacionado con su quehacer profesional (Sanz y Pérez-Montoro, 2009).

Este tipo de comunidades se caracterizan por su atención en enmarcar y solucionar un problema de su afición compartida. Sus miembros deben lograr comunicarse y aprender de otras personas cuyas perspectivas pueden ser diferentes y que pueden utilizar un vocabulario distinto para describir sus ideas, pues no necesariamente existen los mismos referentes o el mismo dominio, razón por la cual, el aprendizaje puede llegar a ser complejo (Fisher, 2001). Sin embargo, los miembros participan para intercambiar información, para obtener respuestas a problemas o preguntas personales, para mejorar su comprensión de algún tema, para compartir pasiones o para jugar (Henri y Pudelko, 2003), es decir, cada miembro extrae aquello ha venido a buscar, adquiere artículos que precisa, etc. (Sanz y Pérez-Montoro, 2009). Como resultado, su sinergia no puede compararse con aquella de un grupo motivado por una meta en común (Henri y Pudelko, 2003).

Henri y Pudelko (op.cit.) opinan que los miembros de estas comunidades se identifican más con el tema de interés del grupo que con el resto de los miembros. Esto a razón de que el aprendizaje producido por la participación en la comunidad consiste en una construcción personal, ya que la actividad no está dirigida hacia la elaboración de producciones colectivas. De esta manera, la participación, el aprendizaje y la construcción de la identidad en una comunidad de interés son procesos complejos que dependen del grado de involucramiento de las personas en la comunidad.

Las comunidades de interés no requieren de liderazgo, puesto que es el propio interés lo que mueve a quienes participan en ellas, por lo que la dinamización carece de sentido (Sanz y Pérez-Montoro, 2009). Además, tienen un periodo de vida variable. Algunas aparecen y desaparecen después de su creación o cuando terminan el proyecto que las generó (Fisher, 2001; Henri y Pudelko, 2003); otras prosperan durante años. Frecuentemente, se dividen en pequeñas comunidades que se organizan basadas en tópicos especializados de interés (Henri y Pudelko, 2003).

Cabe agregar que para Fischer (2001), las comunidades de interés pueden reunir a algunos miembros de una comunidad de práctica para resolver alguna problemática particular emergente de interés común, ya que considera que tienen mayor potencial para ser innovadoras y con mayor poder de transformación que una sola comunidad de práctica, siempre y cuando se explote la creatividad colectiva.

2.5.2. Comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje reseñan, de manera amplia y general, a los grupos de individuos que aprenden juntos con un propósito compartido y quienes se implican en interacciones de aprendizaje que benefician tanto a los individuos, como a la comunidad global (Molina, 2005). Una idea más específica las describe como

una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades (Torres, 2001, p. 1).

De acuerdo a Coll (2001), las comunidades de aprendizaje se reconocieron durante la última década del siglo pasado como una alternativa a la educación formal, pues se

consideraba que esta era la única responsable de la formación de los niños, jóvenes y ciudadanos en general. Esto llevó a un replanteamiento del concepto de educación, en el que era necesario comprender que este fenómeno es responsabilidad de la sociedad en general, donde el compromiso de la educación formal no basta para atender las necesidades de los educandos, sino que se requiere la implicación de la comunidad que forma parte de ese sistema. La idea es garantizar educación, aprendizaje permanente y de calidad para todos, haciendo de la educación una necesidad y una tarea de todos, desarrollando y aprovechando los recursos y los esfuerzos de la comunidad (Torres, 2001).

Así, a través de las comunidades de aprendizaje, se apuesta a mejorar la calidad de la enseñanza que reciben los niños y la participación de diferentes agentes educativos, erradicando la exclusión que genera la falta de formación. De acuerdo a Molina (2005), la finalidad última de las comunidades de aprendizaje es que se mejore la educación a través de “conjuntos de individuos autónomos e independientes que, partiendo de una serie de ideas e ideales compartidos, se obligan por voluntad propia a aprender y trabajar juntos, comprometiéndose e influyéndose unos a otros dentro de un proceso de aprendizaje” (p.236).

Las comunidades de aprendizaje pueden componerse de varias formas. Pueden estar integradas por personas del contexto interno de la escuela o, en otros casos, pueden participar miembros del contexto externo. En ambos casos, puede darse una amplia gama de variaciones (Molina, 2005). De esta manera y considerando las prácticas relacionadas con las comunidades de aprendizaje, se distinguen cuatro categorías: las referidas al aula; las relacionadas con el centro educativo, las relativas a una comunidad educativa y las que operan en ambientes virtuales (Coll, 2001).

Tomando en cuenta las ideas de Sanz y Pérez-Montoro (2009), en la comunidad de aprendizaje es recomendable tener un dinamizador o moderador para que funcione. En este caso son los docentes quienes asumen este papel, coordinando a quienes colaboran en sus tareas. Sin embargo, se involucra a niños, jóvenes y adultos, valorando el aprendizaje intergeneracional y entre pares, valorando el potencial de los jóvenes como educadores y agentes activos de su propia educación, de la transformación del sistema escolar, y del desarrollo familiar y comunitario (Torres, 2001).

Igualmente, la comunidad de aprendizaje se enmarca en una visión integral y sistémica de lo educativo, pensado desde el aprendizaje y el mundo de la cultura en sentido

amplio. Se articula la educación formal, no-formal e informal; escuela y comunidad y la educación de niños y educación de adultos, entre otros, implicando diversos ámbitos de aprendizaje tales como la familia, la comunidad, la naturaleza, la calle, los medios de comunicación, la casa comunal o la cancha deportiva (Torres, 2001).

Los límites entre las comunidades de práctica y las comunidades de aprendizaje son difusos, pero hay un factor que, como se puede observar, las distingue: las primeras surgen y se contextualizan en las organizaciones o profesiones y corresponden al ámbito del trabajo cotidiano, a la práctica profesional diaria. En el caso de las comunidades de aprendizaje, en cambio, están delimitadas por el ámbito docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, donde los participantes se mantienen unidos por su interés hacia el objeto de aprendizaje, razón por la cual, cuando han logrado su meta, se desintegran (Sanz y Pérez-Montoro, 2009).

Así mismo, de acuerdo a Vásquez (2011), otro punto a considerar es que, en las comunidades de práctica, los miembros desarrollan sus actividades en relación a sus intereses y aquello que valoran importante. En otras palabras, los temas que se tratan, exploran o argumentan en la comunidad y su práctica, son el reflejo de lo que piensan que realmente interesa a sus participantes. Así, una comunidad de práctica es, por naturaleza, una organización autogestionada, característica fundamental para su desarrollo.

Conforme a la información presentada, se expone la tabla 1 donde se sintetizan las principales diferencias de estos tres tipos de comunidad.

Tabla 1. Diferencias entre comunidades de práctica, comunidades de interés y comunidades de aprendizaje.

| Tipo de comunidad | Propósito | Actividad | Coordinación | Participantes | Duración |
|-----------------------|--|---|------------------------|--|---|
| De práctica | Solucionar problemas de la práctica profesional. | Desarrollo de la práctica profesional a través del compartir conocimiento entre los miembros. | Coordinador | Personas que desarrollan un mismo tipo de trabajo o tarea profesional. | Mientras dure el interés y compromiso de los participantes. |
| De interés | Solucionar problemas de la afición compartida. | Intercambio de información. | No es necesario | Cualquier persona que comparta la misma afición. | Mientras dure el interés. |
| De aprendizaje | Mejorar los aprendizajes. | Participación en la realización de un proyecto colectivo. | Moderador/ Dinamizador | Cada persona y cada miembro de la comunidad es potencialmente un educador y un educando. | Hasta que se hayan logrado los aprendizajes esperados. |

Fuente: Elaboración propia a partir de “Communities of interest: learning through the interaction of multiple knowledge systems” por G. Fisher, 2001; “Understanding and analysing activity and learning in virtual communities” por F. Henri y B. Pudelko, 2003; “Conocimiento colaborativo: Las comunidades de prácticas y otras estrategias organizacionales” por S. Sanz y M. Pérez 2009 y “Comunidad de Aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje” por R. M. Torres, 2001.

2.5.3 Otras estructuras colectivas

Resulta interesante también mencionar que, en una institución, una comunidad de práctica tampoco debe confundirse con otras estructuras colectivas, pues la comunidad de práctica va más allá; es decir, se trata de un cierto “corte” en la estructura organizacional (Vásquez, 2011). Para aclarar, se enlistan las diferencias de las comunidades de práctica con otras estructuras (Wenger y Snyder, 2000; Vásquez, 2011), tales como:

- Una unidad funcional como, por ejemplo, el departamento de relaciones públicas o el departamento de recursos humanos, quienes tienen un producto o servicio que realizar. La comunidad de práctica no sólo se acota en torno a una práctica común, su alcance va más allá de estas unidades.

- Un equipo de trabajo o de proyecto, ya que, la tarea a realizar es lo que une al grupo en lugar del conocimiento compartido. Por esta razón, el equipo se desarticula en cuanto el objetivo es alcanzado, a diferencia de las comunidades de práctica que es estable en el tiempo. Asimismo, un equipo de proyecto está compuesto por personas que tienen trabajos o profesiones diferentes.
- Una red de personas, ya que esta es un conjunto de relaciones, donde se recoge y transmite información comercial, situación que no garantiza prácticas comunes. Dura mientras las personas tienen una razón para conectar.

Para concluir, se remarca que

Las personas pertenecen a una CP [sic] en paralelo a su participación en otras estructuras organizativas. En sus unidades de negocio configuran la organización, en sus equipos desarrollan los proyectos, en sus redes desarrollan relaciones. Y en las CP desarrollan el conocimiento que les permite realizar sus tareas (Vásquez, 2011, p. 54).

2.6. Diseño y desarrollo de las comunidades de práctica

La consolidación y expansión de las comunidades de práctica es una tarea no tan simple como pudiera parecer (Sanz y Pérez-Montoro, 2009) pues, de acuerdo a Wenger (2001) son estructuras emergentes, que se generan espontáneamente. Por lo tanto, no se puede delinear su creación ni su desenvolvimiento (Merinhos y Osorio, 2009), sin embargo, estas estructuras se pueden “cultivar”.

De acuerdo con Wenger y Snyder (2000), las comunidades de práctica responden a los cuidados que respetan su naturaleza. El objetivo del diseño de una comunidad es sacar la dirección interna, carácter y energía de la propia comunidad, pero, ¿de qué manera?

Las comunidades, a diferencia de los equipos u otro tipo de estructuras, necesitan motivar a que se lleve a cabo el tipo de interacción que las hace vivir. Una comunidad de práctica bien diseñada permite la participación en discusiones grupales, así como conversaciones uno a uno; leer o conocer nuevas ideas, o ver expertos debatir sobre cuestiones innovadoras.

Todo lo anterior es primordial para que una comunidad de práctica crezca y tenga la vivacidad que enuncia. Estos son puntos que no son comunes en el diseño organizacional, pues este suele enfocarse en la creación de estructuras, sistemas y roles que logren alcanzar los objetivos fijados por la organización que las acoge.

2.6.1. Principios para el diseño de una comunidad de práctica

Wenger et al. (2002) desarrollaron, a partir de su experiencia, un conjunto diferente de principios de diseño, los cuales se centran en el dilema medular del diseño de comunidades de práctica, esto es, ¿cómo diseñar algo que por definición es natural, espontáneo y autodirigido?, ¿cómo se orienta un grupo así para que tome conciencia y adquiera vida?

1. Plantear un diseño para la evolución.

Como las comunidades de práctica son orgánicas, diseñarlas se acerca más a la idea de “pastorear su evolución” que a la noción de crearlas de la nada. La clave del diseño para la evolución está en que los elementos del diseño deben combinarse de tal forma que permitan impulsar la evolución natural del grupo.

La evolución de la comunidad se puede lograr con un buen coordinador o con el establecimiento de reuniones donde se solucionen problemáticas. Los elementos que se combinen dependen del momento en que se encuentre la comunidad, su ambiente, la unidad de los miembros y el tipo de conocimiento que comparte. Además, el diseño no debe imponer una estructura, sino ayudar a desarrollar las redes personales preexistentes.

2. Permitir el diálogo entre puntos de vista internos y externos.

Un buen diseño para la comunidad contempla que el líder sea alguien de la misma comunidad, pues es alguien que puede apreciar los aspectos importantes para ellos: el conocimiento que es importante compartir, los retos que enfrentan y las ideas que pueden surgir, así como los verdaderos actores y las relaciones que establecen. Así mismo, se requiere un entendimiento del potencial de la comunidad para desarrollar y gestionar conocimiento.

Sin embargo, como en muchas organizaciones donde las comunidades son algo nuevo, a los miembros se les puede dificultar imaginar cómo una comunidad puede impulsar lo que ya existe, por lo que también es necesaria una visión externa para ayudar a los miembros a ver las posibilidades que tienen. Para esto, tal vez sea necesario invitar a alguien ajeno para dialogar con el líder de la comunidad y algunos miembros, a fin de que quienes están dentro sean capaces de ver su potencial y puedan actuar efectivamente como agentes de cambio.

3. Invitar a los diferentes niveles de participación.

Las personas que participan en una comunidad de práctica lo hacen por varias razones: el valor que les provee esta forma de aprendizaje; las conexiones personales y, otros, por la oportunidad de mejorar sus habilidades. Se suele pensar que se debe alentar a que todos los involucrados participen de las mismas formas; pero, como la gente tiene diferentes niveles de interés en la comunidad, esta situación se aleja de la realidad.

La clave para una buena participación en la comunidad y un nivel saludable de movimiento entre los niveles, es diseñar actividades que permitan a todos los participantes sentirse como miembros reales. Así, se generan oportunidades para la interacción semiprivada, ya sea a través de grupos de discusión privados en la plataforma donde se gestiona la comunidad, en algún evento o en conversaciones uno a uno, que permitan a los participantes periféricos mantenerse conectados y, al

mismo tiempo, la comunidad crea oportunidades para que los miembros activos tengan roles limitados de líderes, como liderar el desarrollo de un proyecto que compromete poco tiempo. “Para atraer a los miembros hacia una participación más activa, las comunidades exitosas encienden una fogata en el centro de la comunidad que atraerá a la gente hacia su calor”⁹ (Wenger et al., 2002, p. 58).

4. Desarrollar espacios públicos y privados.

Las comunidades dinámicas son ricas en conexiones que suceden tanto en los lugares públicos de la comunidad (foros, chat, videoconferencias) como en los espacios privados (la red uno a uno de los miembros). La mayoría de las comunidades tienen eventos donde se reúnen para intercambiar consejos, resolver problemas o explorar nuevas ideas de una manera informal. A través de estas oportunidades, la gente puede experimentar el ser parte de la comunidad y apreciar el nivel de sofisticación que la comunidad aporta a la discusión técnica, como se desarrollan las asambleas, así como la influencia de estas situaciones en la organización.

Sin embargo, el corazón de la comunidad son las relaciones entre sus miembros y los intercambios personales. Por esto, el coordinador necesita trabajar el espacio privado entre las reuniones, posibilitando que los miembros discutan sus problemas técnicos y se vinculen con recursos útiles, dentro y fuera de la comunidad. De esta manera aseguran que los temas espontáneos que surgen en éstas, sean valiosos para todos y que todos los presentes tienen algo útil que opinar. La clave para designar espacios comunitarios es organizar actividades en los espacios públicos y privados donde se aproveche la fuerza de las relaciones individuales para enriquecer los eventos y aprovechar los eventos para fortalecer las relaciones individuales.

5. Centrarse en el valor.

Las comunidades progresan porque dan valor a la organización que las acoge, a los equipos a los que los miembros de la comunidad pertenecen y a la misma comunidad. Sin embargo, al principio, es posible no verlo, así como también, la fuente de valor puede cambiar durante el desarrollo de la comunidad. Para ayudar a descubrir el valor potencial y cómo cultivarlo, la comunidad necesita crear eventos, actividades y relaciones. Muchas de las actividades más valiosas son las pequeñas interacciones cotidianas, tales como discusiones informales para resolver un problema, ya que,

⁹ Traducción propia.

aunque su valor no sea evidente de manera inmediata, suelen ser ideas que aplican en la práctica.

Un elemento clave del diseño para conocer el valor es motivar a los miembros a explicitar el valor de la comunidad durante su duración. Inicialmente, el propósito de esta discusión es para que tomen conciencia, pues el impacto de la comunidad toma tiempo para sentirse.

6. Combinar familiaridad con novedad.

A medida que las comunidades maduran, suelen establecer un patrón de reuniones, teleconferencias y otras actividades de forma regular, creando una sensación de familiaridad y comodidad que invita a discusiones francas, sinceras, donde se puede pedir y ofrecer consejos sobre algún proyecto con confianza. Sin embargo, las comunidades también necesitan de actividades que les desafíen, que les permitan desarrollar relaciones necesarias para estar bien conectados y que provean de novedad y emoción, complementando así la familiaridad de las actividades periódicas.

De esta manera, las actividades rutinarias proveen de estabilidad para la construcción de relaciones y los eventos novedosos proveen de un sentimiento de novedad que ayuda a involucrarse nuevamente.

7. Crear un ritmo para la comunidad.

Las comunidades de práctica tienen un ritmo, marcado por los eventos que en ella suceden. Las reuniones, las teleconferencias, las actividades en la plataforma hacen latir a la agrupación. Cuando la pulsación es fuerte y con ritmo, la comunidad tiene un sentido de movimiento y vivacidad. Si el ritmo va muy rápido la comunidad se siente sin aliento y se corre el riesgo de que las personas deje de participar por sentirse abrumadas. En cambio, si el ritmo es muy lento, la comunidad se puede sentir decaída.

No hay un ritmo correcto para todas las comunidades y este puede cambiar de acuerdo a la evolución de la organización. Encontrar el adecuado en cada etapa es clave para el desarrollo de la comunidad, pues es el más claro indicador de su vitalidad.

Estos principios de diseño, como señalan los autores, no son recetas, pero contemplan su comprensión sobre cómo estos elementos trabajan juntos. Revelan el pensamiento creativo detrás del diseño. Además, consideran que hacer los principios del diseño explícitos, permite que sean más flexibles y que pueda dar lugar a la improvisación (Wenger et al., 2002).

2.6.2. Metodologías para diseñar y desarrollar comunidades de práctica

Una vez sentadas las bases para desarrollar una comunidad de práctica, es importante seguir una serie de pasos que permitan una evolución de la mejor manera posible. Durante la búsqueda de orientaciones para elaborar una guía para diseñar y desarrollar una comunidad de práctica, se encontraron tres metodologías distintas:

La primera corresponde al Programa *Compartim*¹⁰ del Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (Barrera et al., 2010) considera que es necesario tomar una serie de decisiones e intervenciones organizativas para poder garantizar el correcto funcionamiento y la supervivencia de las comunidades de práctica en una organización pública. Propone cuatro fases:

- Arranque. En este primer momento, se identifican problemáticas reales, prácticas críticas y grupos dinámicos. Se determinan, consensuadamente, los objetivos a cumplir y se asegura que estén alineados con los de la institución. Así mismo, se busca apoyo institucional y se realiza una jornada de buenas prácticas.
- Construcción. Se plantea un modelo simple de tareas clave, roles y responsabilidades y se introduce la tecnología en función de las necesidades reales. Se delimitan las responsabilidades de los participantes y se busca la vinculación con estructuras externas que puedan aportar a la comunidad de práctica. También se establece una política de incentivos y se planifica una política de difusión.

¹⁰ En el año 2005 el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE) puso en marcha una iniciativa para establecer diferentes comunidades de práctica dentro del Departamento de Justicia de la Generalidad de Cataluña, tomando como referencia el modelo inicial de desarrollo de comunidades de práctica presentado por Wenger (Barrera et al., 2010). Actualmente, funcionan 24 comunidades de práctica en tres ámbitos de su competencia: Administración de justicia, Justicia Juvenil y Justicia Penal. <http://cejfe.gencat.cat/ca/formacio/gestcon/>

- Consolidación. Se trasladan las necesidades y problemas de organización a la comunidad de práctica para buscar soluciones e innovación, a través del establecimiento de dinámicas donde el conocimiento tácito se convierte en explícito, con la finalidad de hacerlo circular. Indicadores de retorno sistemático.
- Mejora permanente. Se analizan los resultados de los indicadores planteados, para poder realizar una retroalimentación y tomar decisiones. A partir de aquí se identifican los nuevos retos para la comunidad. Así mismo, se le otorga una autonomía progresiva y se protocoliza el proceso, el cual se difunde a través de un manual.

La segunda es la propuesta presentada por Guillermina Marín (Marín, 2011), a través del proyecto *Compartir Conocimiento para el Desarrollo* de la Unidad de Gestión de Conocimiento del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Esta surge a partir del estudio de varias comunidades de práctica, situación que ha permitido definir el modo de puesta en marcha de una comunidad. Cuenta también con cuatro fases:

- Diseño. Se refiere a convertir las necesidades de conocimiento de la organización en una estrategia de intercambio a través de la comunidad. En esta fase se establece el tema, los propósitos, los resultados y la estrategia de la comunidad de práctica. También se define el perfil de los participantes y se elabora el plan de acción.
- Motivación. Se inicia con la convocatoria y movilización de los participantes; se promueven sus expectativas mediante acciones colectivas y reflexiones conjuntas, se establecen lazos de cooperación y se identifican los conocimientos previos y las áreas de oportunidad.

En este momento, la coordinación ejerce una gran influencia, pues es importante que las personas se conozcan, compartan información y se inicie un proceso de identificación con el grupo. Además, el coordinador promueve las primeras actividades conjuntas.

- Desarrollo. El propósito de esta fase es implementar las actividades y lograr los productos y metas propuestos en la comunidad de acuerdo al plan de acción. El mayor logro de esta etapa es fortalecer la generación y divulgación de conocimiento entre todos. Se comparte información y conocimiento que proveen

los miembros y se realizan reuniones de intercambio para compartir esa información.

Un grupo de personas, que suelen ser los más motivados, elabora productos de conocimiento con la información generada y compartida. En este momento, la coordinación puede ser asumida por algunos participantes para realizar actividades concretas.

- Evolución. En esta última fase de este modelo, la comunidad de práctica intenta ser innovadora en su campo, con el conocimiento que ha generado a través de las actividades de intercambio; la intención es que la comunidad desarrolle nuevas perspectivas sobre los temas que aborda, convirtiéndose en un referente en el tema establecido para aquellas personas a quienes pueda interesar.

Sin embargo, también pueden aparecer retos y desafíos, tales como estancamiento en las acciones, pérdida de interés o la necesidad de avanzar colectivamente hacia nuevos retos y metas. El proceso de transformación, crecimiento e identificación de nuevos desafíos puede producir la necesidad de elaborar un nuevo plan de acción.

Por último, se comparte la propuesta desarrollada por la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (2015):

- Diseño. Corresponde a la definición y planificación de lo que será la comunidad de práctica, a través de la definición de un nombre para la comunidad de práctica, la identificación del problema, la definición del objetivo y de los resultados esperados, así como la selección de los miembros y el reconocimiento de las audiencias destinatarias.
- Implementación. Corresponde a la implementación y operación de la comunidad de práctica, gracias a la selección de las herramientas de gestión de conocimiento, la invitación de los miembros, la realización de la reunión de lanzamiento y todo lo que implica su desarrollo.
- Conclusión. Permite evaluar, registrar y comunicar los resultados alcanzados, es decir, la comunidad de práctica necesita ser evaluada. Para ello, se estima el funcionamiento de la comunidad de acuerdo con sus objetivos y resultados esperados; se registra el trabajo, se documentan los resultados, se comunican los resultados de la comunidad de práctica y se retroalimenta. En esta propuesta

se considera que cuando la comunidad logra los resultados esperados alcanza su etapa de maduración y se completa su ciclo de vida.

A continuación, se muestra la tabla 2 donde se sintetizan las tres propuestas metodológicas para desarrollar una comunidad de práctica.

Tabla 2. Cuadro comparativo de las propuestas metodológicas para desarrollar comunidades de práctica.

| Propuestas | Programa Compartim Barrera et al.(2010) | Compartir conocimiento para el Desarrollo Martín (2011) | Desarrollo de comunidades de práctica OPS/OMS (2015) |
|---|---|---|---|
| | F a s e s | Arranque Diagnóstico y planteamiento del trabajo de la comunidad. | Diseño Diagnóstico y planeación del trabajo de la comunidad. |
| Construcción Se inicia la ejecución del plan de trabajo a través de la introducción de elementos clave. | | Motivación Se sientan las bases que permitirán llevar a cabo el plan de trabajo | Implementación Puesta en marcha y operación de la comunidad. |
| Consolidación Se lleva a cabo el plan de trabajo para la comunidad. Se realiza la gestión del conocimiento. | | Desarrollo Se pone en marcha el plan de trabajo para la comunidad. Se realiza la gestión del conocimiento. | |
| Mejora permanente Análisis de resultados, retroalimentación y toma de decisiones en relación al futuro de la comunidad. | | Evolución Transformación y crecimiento. La comunidad de práctica se vuelve un referente. Identificación de nuevos desafíos. | Conclusión Evaluación, registro y comunicación de resultados. |

Fuente: Elaboración propia a partir de “El trabajo colaborativo en la administración. Aportaciones del programa Compartim” por A. Barrera et al., 2010; “Guía comunidades de práctica. Serie Metodológica en Gestión de Conocimiento” por G. Martín, 2011 y “Desarrollo de comunidades de práctica” por OPS/OMS, 2015.

Como se puede observar, las dos primeras propuestas muestran paralelismos importantes, ya que presentan cuatro fases compuestas por elementos similares. Puede ser que la mayor diferencia radique en que la segunda fase de la propuesta de Martín se percibe más cercana a los participantes, ya que explícitamente los involucra en las actividades, mientras que la propuesta de Compartim se aprecia más pragmática y preestructurada. También se advierte una diferencia en la cuarta fase; aunque ambos

planteamientos busquen valorar la comunidad y establecer nuevos retos, la primera propuesta busca, además, que la comunidad de práctica progrese, evolucione hasta convertirse en un referente de su práctica para otras organizaciones o comunidades.

En relación a la tercera fórmula, las diferencias son claras. En primer lugar, cuenta con una fase menos, lo cual simplifica el proceso de puesta en marcha de la comunidad; sin embargo, esto puede impactar también en la evolución de la comunidad al obviar su complejidad y, en segundo lugar, la última fase, como su nombre lo indica, busca concluir el trabajo de la comunidad, sin abrir la posibilidad de continuar o ir más allá a la que las dos primeras propuestas aspiran.

2.6.3. Fases de desarrollo de las comunidades de práctica

Las comunidades de práctica deben entenderse como una realidad social dinámica. Armengol, Navarro y Carnicero (2015) las comparan con un ser vivo que “nace, se desarrolla y al final muere con la disgregación de sus miembros o la estructura que los sustentaba” (p.41). Wenger et al. (2002) comentan que, durante su ciclo natural de vida, algunas comunidades de práctica pasan por tantas transformaciones, que las razones por las que los miembros se mantienen unidos son muy diferentes a los motivos por los que iniciaron su trayectoria.

Aunque las comunidades de práctica están en constante evolución, estos autores han observado cinco fases de desarrollo:

- Fase potencial. El desarrollo inicia como una forma de red social, donde un grupo informal se une para solucionar alguna situación apremiante para la organización donde laboran. De esta manera, se van sentando las bases para la futura comunidad de práctica. Lo importante en este momento es encontrar esos puntos en común entre los miembros, a fin de que se sientan conectados y vean el valor de compartir ideas, historias y técnicas. Lo que da un gran impulso durante esta fase es descubrir que hay otras personas que enfrentan problemas similares, que comparten los mismos intereses, que cuentan con información, herramientas e ideas con las que pueden contribuir para aprender los unos de los otros.
- Fase de integración. Una comunidad está lista para esta fase cuando es capaz de combinar la comprensión de lo que existe con una visión de dirección. Durante este momento, es fundamental tener actividades que permitan a los

participantes a construir relaciones, ganar confianza y estar conscientes de sus intereses y necesidades comunes. En este periodo es crucial generar la energía necesaria para que la comunidad se integre.

- Fase de maduración. Una vez que la comunidad ha demostrado su viabilidad y su valor, crece rápido. Cuando se empieza a conocer su efectividad para compartir conocimiento, puede pasar de cierto aislamiento a un creciente interés por parte de gente nueva y observadores. Además, el contenido de su trabajo también cambia de compartir consejos y sugerencias a desarrollar un amplio conocimiento que amplía las demandas de sus miembros.
- Fase de administración/gestión. La mayor preocupación de una comunidad madura es encontrar la forma de mantener su dinámica a través de los cambios naturales en su práctica, sus miembros, su tecnología y su relación con la organización. Se pueden observar ciclos de actividad baja y alta.
 - Fase de transformación. Durante esta etapa es difícil encontrar un equilibrio entre el sentido de propiedad de la comunidad y su apertura a nuevas personas e ideas. Cuando la comunidad amplía sus límites, corre el riesgo de que su enfoque o su orientación se diluya. Si se mantiene cerrada, se arriesga a autosofocarse. Muchas comunidades tratan de mantenerse en un punto medio, con niveles dubitativos de actividad. Sin embargo, algunas veces, alguna situación como una repentina llegada de nuevos miembros o la caída del nivel de energía obliga a una transformación radical. Las comunidades pueden transformarse en varias formas: pueden desvanecerse al perder energía y miembros; pueden morir convirtiéndose en un club social, es decir, se mantienen las relaciones personales, pero se deja de gestionar conocimiento; pueden dividirse en otras comunidades o se fusionan con otras; o algunas comunidades requieren tantos recursos que las institucionalizan.

Este modelo de desarrollo ofrece cierto sentido de dirección, pero no deben ser tomadas de manera puntual, debido a que estas fases (figura 4) y su secuencia son meramente representativas y cada comunidad puede vivirlas de manera diferente, es decir, algunas comunidades atraviesan una fase rápidamente mientras otras pueden quedarse mucho tiempo en la misma y otras pueden saltarse un estadio para después volver a resolver situaciones no atendidas en un principio (Wenger et al., 2002).

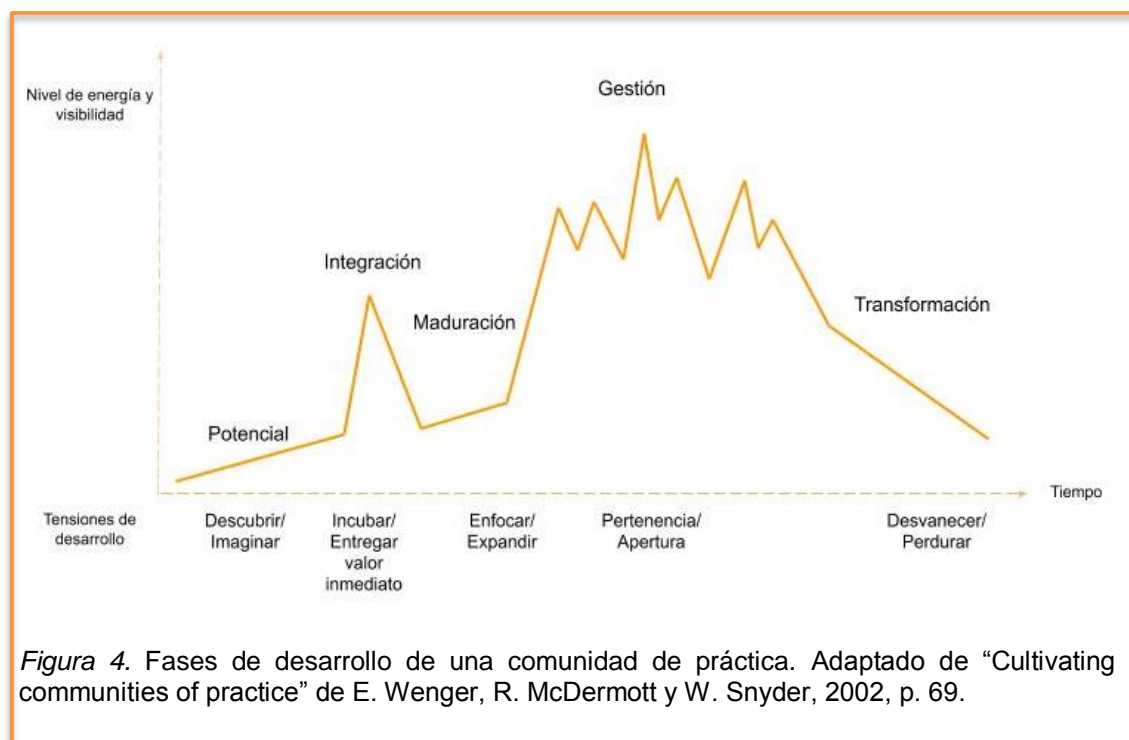


Figura 4. Fases de desarrollo de una comunidad de práctica. Adaptado de “Cultivating communities of practice” de E. Wenger, R. McDermott y W. Snyder, 2002, p. 69.

Por su parte, Armengol et al. (2015), solamente establecen tres fases o etapas en relación al nivel de desarrollo para estas comunidades (figura 5). En su descripción, una etapa más desarrollada comprende a la anterior:

- Fase de gestación. Durante esta fase, personas que se enfrentan a situaciones parecidas y que tienen intereses comunes, se encuentran motivadas para compartir espacios de reflexión. En este periodo aún no se delegan responsabilidades ni se definen métodos de trabajo. El intercambio de información se da de manera fluida y natural.
- Fase de desarrollo. En esta fase las personas prueban otras formas de implicación, a fin de mejorar su práctica profesional. Se encuentran en el proceso de convenir métodos de trabajo, establecer responsabilidades o roles, acordar objetivos comunes e implementar sistemas de funcionamiento. Comienza a tener lugar la transferencia de conocimiento.
- Fase de consolidación. Durante este momento, los miembros se comprometen con su desarrollo profesional, colaboran en actividades y tareas, comparten métodos de trabajo y se adaptan a las circunstancias cambiantes con el propósito de mejora. Además, tienen roles establecidos con responsabilidades

específicas y su funcionamiento está integrado en los procedimientos diarios. En esta fase, los miembros de la comunidad son capaces de crear conocimiento.

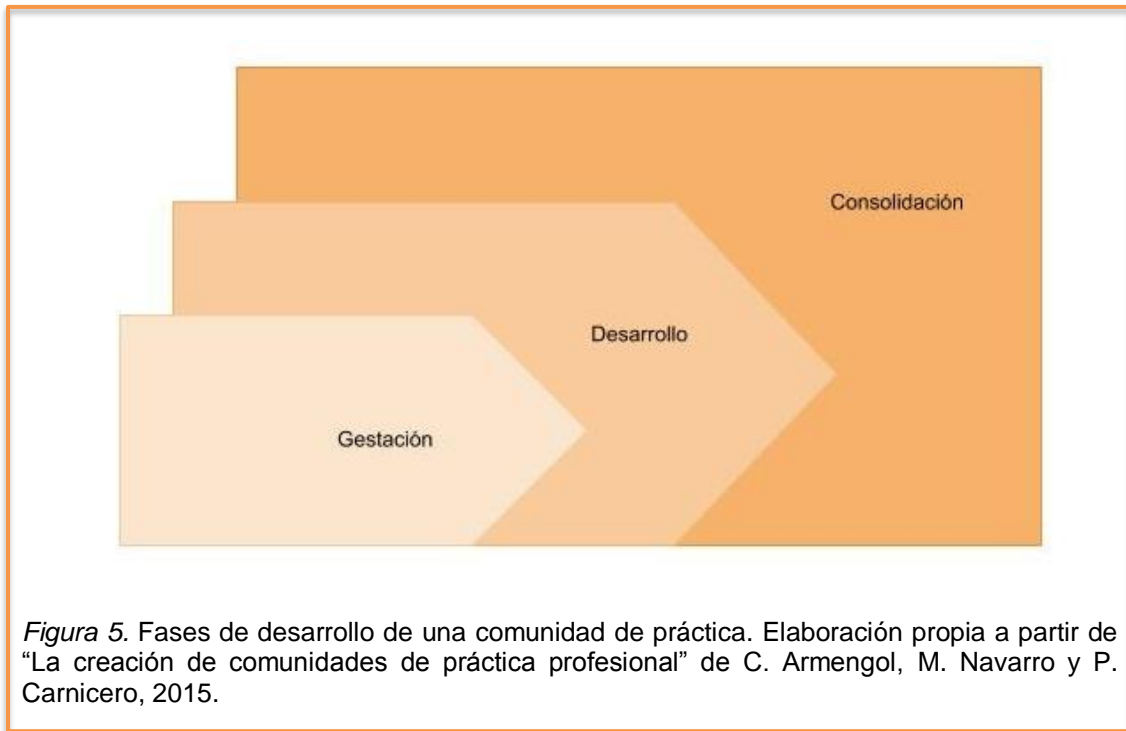


Figura 5. Fases de desarrollo de una comunidad de práctica. Elaboración propia a partir de “La creación de comunidades de práctica profesional” de C. Armengol, M. Navarro y P. Carnicero, 2015.

Estos autores consideran que la forma en cómo funciona y la vida de una comunidad de práctica está directamente relacionada con sus objetivos, las relaciones interpersonales y las metodologías, es decir, sus factores constituyentes y las funciones que en ella se desarrollan, como la de producción, la de facilitación y la de regulación.

Las comunidades de práctica transitan sus fases de desarrollo experimentando varios cambios en su enfoque, en sus relaciones y en su práctica. Comúnmente, pasan de compartir ideas a desarrollar un conocimiento más profundo de su dominio. Se mueven de una relajada red de relaciones personales a un grupo con un sentido común de identidad y su interés cambia de resolver problemas comunes de su práctica a explorar sus matices (Wenger et al., 2002).

2.6.4. Claves de éxito de las comunidades de práctica

Las comunidades de práctica son estructuras sociales complejas, cuya voluntariedad y naturaleza de autogestión las hacen sensibles a algunas dinámicas sutiles (Wenger y Trayner, 2015). Como resultado, una gran cantidad de factores contribuyen potencialmente a su éxito. Sin embargo, solo algunos de ellos son críticos dependiendo de las circunstancias. Entre estos factores, McDermott (2001) enuncia cuatro aspectos generales que considera clave.

En primer lugar, la gestión, la cual se refiere a cómo la organización valora realmente el compartir conocimientos. Para ello, sugiere que tienen que encauzar sus esfuerzos en asuntos importantes para la organización y para los miembros de la comunidad; buscar a alguien respetado en la comunidad a fin de que desempeñe el rol de coordinador; asegurarse de que los participantes tienen el tiempo y el empuje para participar; y construir sobre los valores de la organización.

El segundo factor que menciona es la comunidad, donde apunta a la creación de valor auténtico para los miembros de la comunidad y asegurarse de que la comunidad comparta saberes de vanguardia. Para lograrlo, recomienda involucrar a personas clave; construir relaciones personales entre los miembros de la comunidad; desarrollar un grupo central activo y entusiasta; y crear foros para pensar en conjunto, así como sistemas para compartir información.

A continuación, incluye a la tecnología. En este aspecto considera el diseño de sistemas, humanos y de información, que permitan accesibilidad a la información además de ayudar a los miembros a pensar en conjunto. Para ello propone buscar formas de facilitar las formas de conexión, acceso y contribución a las prácticas y conocimientos de la comunidad.

Por último, se ubica al factor personal. Este alude a la importancia de estar abiertos a las ideas de los demás y a mantener el interés por desarrollar y mejorar la práctica de la comunidad. Para ello, el autor invita a crear un diálogo verdadero acerca de temas innovadores. Esto implica discutir problemas abiertamente, compartir ideas “medias hechas” o pensar, en voz alta, en público, lo cual no suele suceder de manera natural, por lo que la clave está en crear las condiciones necesarias para favorecer los vínculos y la confianza entre los miembros para lograrlo. Para que las comunidades de práctica tengan un valor genuino y vibrante, necesitan del toque humano para ser alimentadas, cuidadas y legitimizadas.

Así mismo, a partir de la experiencia del Programa Compartim (Barrera et al., 2010), se mencionan otros factores de éxito. En este caso, algunos se encuentran relacionados con la organización y apoyo que se ofrece a la comunidad de práctica para su buen funcionamiento (reactivos) y otros que están vinculados con las decisiones que se toman al interior de la misma comunidad de práctica (proactivos).

Entre los primeros, se mencionan dos. En primer lugar, es primordial favorecer el establecimiento de una comunidad de práctica únicamente en entornos donde se encuentren personas entusiasmadas o interesadas con este tipo de proyectos, en el que en su interior exista una cultura de compartir e intercambiar. También valoran importante que no haya conflictos laborales entre ellos. En segundo lugar, consideran importante contar con apoyos institucionales que estimulen el desarrollo óptimo de la comunidad tales como, por un lado, facilitar la búsqueda de información y el trabajo de la comunidad de práctica. Por otro, la validación de los resultados de la comunidad, así como la difusión de sus productos.

Dentro de los proactivos, valoran conveniente que los objetivos que busca la comunidad estén alineados con los de la organización; consideran valioso contar con la participación de un experto externo que favorezca la creación del conocimiento, así como realizar reuniones presenciales y no limitarse exclusivamente al trabajo en línea. También, estiman necesario formar a los participantes de las comunidades en dos sentidos: en el del alfabetismo informacional y en el de las técnicas de comunicación, pues sin esta formación, el coordinador y los miembros de la comunidad no podrán aprovechar adecuadamente las potencialidades de la plataforma virtual. De la misma manera, señalan fundamental generar alguna política de incentivos para los miembros de las comunidades.

Aunado a lo anteriormente mencionado, apuntan como “imprescindible delimitar las responsabilidades de cada uno de los miembros de la organización e intentar obtener como resultado un producto de conocimiento concreto, útil y dinámico” (Barrera et al., 2010, p. 132).

Por su parte, Wenger y Trayner (2011) resaltan tres:

- Identificación. La clave para esto es la pasión por el dominio que los miembros sienten, pues las comunidades de práctica prosperan gracias a la energía social

que se produce y se mantiene en ellas, generándose una identificación entre los miembros y la comunidad.

- Liderazgo. Otro factor esencial es la dedicación y las habilidades de quien toma la iniciativa de sostener la comunidad. Muchas comunidades fallan, no porque los participantes pierden interés, sino porque no hay quien tenga la energía y el tiempo para cuidar de la logística y del espacio de la labor.
- Tiempo. Como ya se había mencionado, este factor es un gran desafío para la mayoría de las comunidades, puesto que los miembros tienen que priorizar sus responsabilidades laborales. En teoría, el tiempo no debería ser una limitante si tiene interés, pero en la práctica es un reto constante. Por lo tanto, un principio clave es asegurarse de ofrecer un alto valor a cambio del tiempo que las personas invierten en la comunidad.

Se considera importante tomar en cuenta estas aportaciones sin descartar ninguna de ellas, pues todas contribuyen a realizar un trabajo exitoso dentro de la comunidad de práctica.

Todo esto parece confirmar lo que Wenger et al. (2002) afirmaban. Las comunidades de práctica son espacios vibrantes y llenos de vida, características que ya las hacen exitosas, pues les otorga el poder de generar emoción, relevancia y valor para atraer e incorporar miembros.

2.6.5. Desafíos de las comunidades de práctica

A pesar del valor potencial que las comunidades de práctica tienen en las organizaciones, hay algunas situaciones y dificultades que pueden no ser tan visibles y que suelen suceder a nivel estructural, del ambiente interno o cultural de la organización, pero que son importante tener en cuenta.

En otras palabras, si las comunidades de práctica son tan efectivas, ¿por qué no son más dominantes? Wenger y Snyder (2000) señalan tres razones. Para iniciar, consideran que, aunque las comunidades de práctica han existido desde hace mucho tiempo, el término resulta novedoso en el vocabulario organizacional. En segundo lugar, mencionan que solo algunas compañías visionarias se han animado a dar “un salto de fe” para implementarlas. Por último, estiman que no es particularmente sencillo construir y mantener comunidades de práctica o integrarlas con el resto de la organización; la naturaleza orgánica, espontánea e informal de las comunidades de práctica las hace resistente a la supervisión y a la interferencia.

En relación a este último punto, estas comunidades enfrentan algunos retos que pueden afectar su efectividad y permanencia dentro de las estructuras que las acogen. Kerno (2008) menciona que el primer desafío que enfrentan las comunidades de práctica es la disposición de tiempo para que los miembros se involucren en las actividades que son necesarias para que la comunidad sea efectiva. Cuando el trabajo aumenta en una organización y se requiere más tiempo para atenderlo, suele sacrificarse el tiempo disponible para la comunidad de práctica.

Este autor agrega que la jerarquía existente en una organización, puede ser una limitante para la integración, desarrollo eficaz y uso de una comunidad de práctica. Aunque esta estructura es un instrumento que permite enriquecer el conocimiento personal y la efectividad de sus miembros, mejorando así el desempeño de la organización, no siempre es entendida, porque no posee una alineación de poderes aprobados en un organigrama. A su vez, si los miembros de la comunidad están más interesados en mantener y adherirse al orden jerárquico que en lograr prosperar la práctica de la organización, es posible que los esfuerzos de la comunidad de práctica no produzcan ningún progreso o beneficio significativo.

Por último, Kerno (2009) considera que las comunidades de práctica tienen mejores resultados cuando se desarrollan en sociedades que valoran el sentido de comunidad, armonía, colectividad e interconexión. Representan, en cambio, un reto más grande

cuando estas se desarrollan en una sociedad que le da más peso al individualismo. En otras palabras, estas comunidades suelen reflejar las estructuras sociales y las características socioculturales del contexto donde se encuentran situadas (Roberts, 2006).

Cabe señalar que Wenger et al. (2002) afirman que los puntos de vista compartidos, el dominio, la confianza, la identidad comunitaria, las relaciones y la práctica establecida, es decir, las cualidades que hacen a las comunidades de práctica unas estructuras ideales para el aprendizaje, son las mismas que pueden detener su historia y sus logros.

Para finalizar, Wenger (2001a) establece que

Las comunidades de práctica no son intrínsecamente beneficiosas ni dañinas. No son privilegiadas en cuanto a efectos positivos o negativos. Pero son una fuerza que tener en cuenta, para bien o para mal. Como lugar de compromiso en la acción, en las relaciones interpersonales, en el conocimiento compartido y en la negociación de empresas, estas comunidades tienen la clave de la verdadera transformación, la que tiene efectos reales en la vida de la gente (p. 114).

2.7. Las comunidades de práctica en la era digital

Los avances que se han logrado y las aplicaciones que se han desarrollado en el campo de la tecnología permiten que los dispositivos que han surgido en los últimos años sean medios importantes para comunicarse y compartir información y conocimiento, por lo que se aprecia la capacidad transformadora que las tecnologías digitales representan para todos los campos de la sociedad.

Si hace tan solo 20 años nos hubieran preguntado cómo iban a cambiar nuestras vidas con el desarrollo de las Tic's [sic] no habiéramos sido capaces de imaginar la dimensión de dichos cambios. Las Tic's fueron entrando en todos los contextos casi sin darnos cuenta y el cambio que han producido es de tal magnitud que aún nos faltan palabras para analizarlo y conceptualizarlo (Ayuste et. al, 2012, p. 18).

A razón del desarrollo y difusión de los medios sociales en internet, las tecnologías digitales comienzan a pensarse como una herramienta adecuada para construir conocimiento de manera colectiva. Si se considera que enseñar y aprender es un proceso activo donde la comprensión del mundo es construida por las personas a través de la exploración, la experimentación, el debate y la reflexión, el uso combinado de dispositivos digitales y de redes permite plantear nuevas condiciones de aprendizaje y nuevos conocimientos por desarrollar (Levis, 2011).

Aunado a ello, otra de las implicaciones socioculturales que conlleva el desarrollo tecnológico a la vida cotidiana es la modificación de las representaciones vitales del tiempo y el lugar. Se ha entrado al mundo de la virtualidad, un mundo sin tiempo y sin lugar. Por esto, cada vez es más evidente el surgimiento de una sociedad "a dos tiempos", plasmada en la posibilidad de acceso a Internet que marca la diferencia entre los grupos sociales (Olivar y Daza, 2007). Siles (2005) opina que definir lo virtual es una base valiosa para comprender los discursos sobre las tecnologías de comunicación y las articulaciones de tiempo y espacio que ellas expresan, así como las formas de organización social como la comunidad. La relación entre la virtualidad y la comunidad une las perspectivas de estudio de los grupos en redes informáticas

En su uso corriente, el término virtual se suele emplear a menudo para expresar la ausencia pura y simple de existencia, presuponiendo la 'realidad' como una realización material, una presencia tangible. Lo real estaría en el orden del 'yo lo tengo', en tanto que lo virtual estaría dentro del orden del 'tú lo tendrás', o de la ilusión (Levy, 1999, p.10).

Actualmente, el concepto de virtualidad va más allá de las cosas que no están físicamente aquí y ahora, sino que se utiliza en el trabajo, el mercado, el arte, la inteligencia colectiva y en los campos de la economía, las finanzas, la administración, la ciencia y la educación, situación que se basa principalmente en Internet (Martínez, Ceceñas y Ontiveros, 2014). La virtualidad, de acuerdo a Siles (2005) es una de las nociones más utilizadas para describir el desarrollo tecnológico de las redes socio-técnicas y especialmente los colectivos que se forman a partir de ellas, ya que, al final del día, las agrupaciones virtuales son comunidades matizadas por la interacción entre sus miembros, a través de dispositivos tecnológicos: los ordenadores y las redes telemáticas (Cabero, 2006b).

2.7.1. Las comunidades virtuales

Internet crea un espacio de relación en el que la interacción, así como el acceso a la información desempeñan un papel determinante, ya sea en tiempo real o diferido, y de forma personal o colectiva (Martínez et al., 2014). De los grupos que hacen uso de la tecnología para interactuar emergen dinámicas diferentes de comunicación, procesos y formas variadas de intercambio entre las personas, puestos en marcha y manifiestos por las convenciones acordes a este tipo de mediación (Siles, 2005).

Estos grupos o comunidades virtuales son constituidos por un grupo de personas que forman una red tejida por sus intereses comunes y quienes tienen un código común de comunicación. Viene a ser la experiencia de compartir con otros un espacio de comunicación que no vemos (Martínez, Leyva y Félix, 2014). Para Sanz (2013), las comunidades virtuales son congregaciones pequeñas que comparten intereses comunes y que tienen una unión firme y un alto compromiso mutuo. Además, en la opinión de Siles (2005), la comunidad al ser virtual puede trascender épocas específicas, manifestándose a través de las diferentes tecnologías en diversos tiempos y espacios, y puede ser analizada a partir de diferentes tecnologías y no solo de un lugar determinado.

Este autor apunta también que la interacción que sucede en los espacios virtuales ocurre entre personas que sienten y se manifiestan con la misma responsabilidad y valores éticos con los que desarrollan sus acciones en otros espacios de sus vidas, ya que la virtualidad no los hace diferentes (Siles, 2005), pues es importante tener presente que “la conexión, no lo olvidemos, más que ser entre personas y máquinas, es entre personas, a través de una máquina” (Cabero, 2006b, p.3).

2.7.2. Las comunidades de práctica virtuales

Teniendo en cuenta lo anterior, las comunidades de práctica no son ajenas a esta evolución y han entrado en una era digital, donde pueden ser virtuales. Esta característica, en un sentido simple, supone un conjunto de diferencias unidas a las formas de mediación y de interacción, lo que crea comunidades diferentes a las tradicionales (Rodríguez, 2008).

Lave y Wenger (1999) opinan que el término comunidad no necesariamente conlleva la copresencia, un grupo identificable bien definido, o límites socialmente visibles. Implica, en cambio, participación en actividades donde los participantes comparten la comprensión de lo que están haciendo y de lo que esto significa en sus vidas y para sus comunidades.

Asociado a esto, Lesser y Stork (2001) afirman que, normalmente, se piensa que la comunicación cara a cara es la forma en que los miembros de una comunidad logran el nivel necesario de compromiso para desarrollar tanto sus identidades como sus relaciones y aprender. No obstante, señalan que no hay nada en la definición clásica de comunidad de práctica que deje fuera a las herramientas tecnológicas como el correo electrónico o los chats rooms como medios de comunicación y como mecanismos para participar en las comunidades de práctica que se encuentran dispersas. Además, los intercambios en línea son tan reales como los intercambios presenciales (Armengol et al., 2015).

Gracias a Internet se ha acrecentado el alcance de las interacciones más allá de las limitaciones geográficas de las comunidades tradicionales; sin embargo, el aumento en el flujo de información no hace menos necesaria la idea de comunidad. De hecho, expande las posibilidades de ésta y requiere nuevas formas de comunidad basadas en la práctica compartida (Wenger y Trayner, 2015).

Así mismo, el empleo de las tecnologías digitales ha permitido un importante desarrollo de las comunidades de práctica, al proporcionar herramientas tales como foros, wikis, chats y repositorios de documentos que facilitan y favorecen el intercambio de información y la creación de conocimiento entre personas que comparten un interés común y que quieren trabajar para mejorar algunas actividades relacionadas a su quehacer profesional (Barrera, Fernández y Gairín, 2014).

Cabe señalar que, en la opinión de Bates (2014), las comunidades de práctica pueden ser muy eficaces en un mundo digital, donde el contexto de trabajo es volátil, complejo, incierto y ambiguo. Considera que una gran parte del mercado del aprendizaje permanente estará ocupado por comunidades de práctica y autoaprendizaje, a través del aprendizaje colaborativo, el intercambio de conocimientos y experiencias, y la búsqueda de nuevas ideas y desarrollo. Subraya, además, que estas comunidades deberán ser abiertas y gratuitas, a fin de ofrecer una alternativa competitiva a los programas de aprendizaje permanente que algunas universidades ofrecen a un alto costo.

2.7.2.1. Ventajas de las comunidades de práctica virtuales

González (2015) afirma que el desarrollo tecnológico permite que los individuos involucrados ganen confianza y se muestren más creativos y más libres, pues se establecen discursos más directos y abiertos que eliminan las jerarquías creando una comunicación horizontal favoreciendo la interactividad que las comunidades de práctica requieren.

De la misma manera, Sanz (2005) considera que las tecnologías digitales pueden apoyar positivamente al establecimiento y progreso de las comunidades de práctica, y lo sustenta rescatando y organizando las ideas de Lesser y Storck (2001), pues estas tecnologías aportarían:

- Visibilidad del experto. En una comunidad de práctica que utilice las tecnologías digitales como medio de comunicación, será más sencillo notar quién es el experto del grupo, debido a que sus intervenciones serán más visibles u observables, a través del número de mensajes que realiza.
- Mantenimiento de la memoria. Las características de los espacios virtuales están habilitados para almacenar, organizar y descargar información, herramientas y materiales diversos, permitiendo conservar el historial de datos, actividades e interacciones.
- Visibilidad de la comunidad de práctica. Cuando un nuevo miembro se integra a la comunidad, la información almacenada le permite conocer y comprender la tarea de ese grupo.

- Contar con relatos estructurados para preservar la memoria de la comunidad de práctica. El audio y video que proveen los entornos virtuales permiten contar con evidencias de los relatos orales y entrevistas que se generan en la comunidad. También se puede dejar un registro de palabras, conceptos o símbolos (repertorio compartido) que ayude a los nuevos miembros a integrarse de una mejor manera.

Otra ventaja que adquieren las comunidades de práctica al establecerse en ambientes virtuales gracias al uso de las tecnologías digitales está relacionada con la ampliación de los tipos de aprendizaje que menciona Cobo (2007), tales como:

- Aprender haciendo. Se observa cuando los miembros de la comunidad de práctica realizan tareas colectivas utilizando herramientas de la red.
- Aprender interactuando. Se logra cuando los integrantes de la comunidad utilizan los foros, chats, audios y videos como medios de interacción a través de los cuales aprenden unos de otros.
- Aprender buscando. Se hace evidente cuando los participantes llevan a cabo investigaciones y proyectos. Este es un procedimiento sustantivo en la generación de conocimientos.
- Aprender compartiendo. Se consigue cuando se hace uso de las aplicaciones y herramientas de las que se disponen en la red para compartir el conocimiento que tiene cada uno de los integrantes de una comunidad, con el propósito de construir aprendizaje colaborativamente.

En general, se puede decir que las ventajas que ofrecen las comunidades virtuales se pueden hacer extensivas a las comunidades de práctica que se desenvuelven virtualmente, pues las prestaciones/beneficios que ofrecen las tecnologías y los ambientes virtuales son aplicables al proceso que en una comunidad de práctica se desarrolla.

Un atributo importante que la virtualidad ofrece a los individuos, y que puede ser transferido a una comunidad de práctica, es el nivel de control que tienen los participantes. Es decir, un ambiente virtual permite que las personas accedan a los materiales desde cualquier lugar en cualquier momento, gracias a un dispositivo conectado a Internet. De esta manera, los miembros de la comunidad pueden adaptar

los materiales a sus condiciones y preferencias personales; por ejemplo, pueden repasar brevemente lo que consideren más útil o saltarse asuntos con los que están más familiarizados; también pueden volver a revisar contenidos o partes que no les quedaron muy claros o elegir aquellas formas de presentación de información que encuentran más beneficiosas para ellos (Piccoli, Ahmad e Ives, 2001).

Como ya se ha mencionado, las comunidades de práctica, de manera informal y espontánea, están en todas partes. Sin embargo, al desarrollarlas dentro de una organización, independientemente del ámbito de sus servicios, se está estructurando y reconociendo el aprendizaje informal que en ellas se genera. De esta manera, se le añade valor, pues al registrar, ordenar y categorizar el conocimiento que se gestiona en una comunidad de práctica, puede ser aprovechado y utilizado por cualquier otra persona que está fuera de la comunidad. Si esta comunidad de práctica adquiere un formato virtual, las tecnologías de la información y la comunicación favorecen el registro del conocimiento, incrementando su valor al poder reutilizarse y, sobre todo, actualizarse (E-learning docs, 2012).

En resumen, las comunidades de práctica permiten a sus miembros la construcción de aprendizajes de manera colaborativa que apuntan a la mejora de su labor profesional y al ser virtuales admiten formas de interacción y colaboración que potencializan esos aprendizajes pues ofrecen cierta flexibilidad y accesibilidad y facilitan una comunicación fluida. Así mismo, las tecnologías de la información y la comunicación permiten que dichas comunidades superen tanto los límites de las estructuras formales de las organizaciones donde están anidadas, como las fronteras geográficas y temporales.

2.7.2.2. El coordinador de una comunidad de práctica virtual

De la misma forma que en una comunidad de práctica presencial, quien coordina una comunidad de práctica virtual tiene un papel muy importante. Sin embargo, es importante reconocer que, el cambio de escenario de presencial a virtual, supone la aparición de otros roles a asumir. Estos roles o funciones pueden ser determinantes para garantizar la calidad y la eficacia del sistema formativo que realice a través de la red (Llorente, 2006).

Por esta razón, se considera importante incorporar estos ajustes al papel del coordinador de una comunidad de práctica virtual, a fin de, por un lado, alcanzar los

objetivos de la misma comunidad y, por otro, atender de manera efectiva, las características del ambiente virtual.

Llorente (2006) propone cinco funciones para un coordinador en un ambiente virtual:

- **Función Técnica.** Es importante que se cerciore de que las personas poseen un cierto dominio sobre las herramientas disponibles en el entorno o plataforma (chat, correo electrónico, foros). También deberá prestar atención sobre la inscripción de los alumnos, así como a la comprensión por parte de los mismos del funcionamiento del entorno de comunicación. Como es probable que los participantes presenten problemas con el entorno, es importante darles respuesta casi inmediata. Esta situación hace que la función técnica pueda determinar el éxito o fracaso posterior del aprendizaje a través de la red. Esto no quiere decir que el coordinador en ambientes virtuales tenga que ser un experto en el aspecto técnico, pero que es necesario que cuente con habilidades mínimas para poder resolver situaciones de esta naturaleza.
- **Función Académica.** Tal vez una de las tareas más destacadas y centrales de cualquier tutor virtual. Debe tener dominio de los contenidos, poseer habilidades didácticas para la organización de actividades y ser competente en lo relacionado con el diagnóstico y la evaluación formativa de los estudiantes.
- **Función Organizativa.** Desde esta función se establece la estructura del plan o guía a desarrollar. Incluye la explicación de las normas de funcionamiento, los tiempos asignados, organizar el trabajo en grupo, entre otros.
- **Función Orientadora.** Un aspecto imprescindible a desarrollar bajo esta función es ofrecer un asesoramiento personalizado a los participantes, en todo lo referente a las diferentes técnicas y estrategias de formación. El propósito es guiar y asesorar a las personas en el desarrollo de la acción formativa.
- **Función Social.** Esta última función supone una de las funciones más relevantes en lo respecta a la consecución del éxito de cualquier acción formativa a través de la red, ya que minimiza situaciones que pueden producirse cuando el estudiante se encuentra trabajando con un ordenador, tales como, aislamiento, pérdida, o falta de motivación.

Por lo expuesto anteriormente se puede afirmar que

En las comunidades de práctica el papel del moderador/dinamizador es vital para garantizar su éxito[...]en las comunidades de práctica virtuales el moderador tiene un papel aún más valioso. Puesto que es el encargado de organizar el conocimiento que se intercambia, guardar los archivos que se hayan facilitado, hacer resúmenes de las aportaciones realizadas, etc. (Sanz y Pérez-Montoro, 2009, p. 113).

A continuación, se presenta la tabla 3, donde se condensan las cinco funciones de un coordinador en un ambiente virtual, con algunas de las actividades que se proponen para desempeñarlas.

Tabla 3. Funciones y actividades del coordinador virtual.

| Funciones | Actividades |
|--------------|---|
| Técnica | <ul style="list-style-type: none"> -Asegurarse de que los alumnos comprenden el funcionamiento técnico del entorno telemático de formación. -Dar consejos y apoyos técnicos. -Realizar actividades formativas específicas. -Gestionar los grupos de aprendizaje que forme para el trabajo en la red. -Incorporar y modificar nuevos materiales al entorno formativo. -Mantenerse en contacto con el administrador del sistema. -Utilizar adecuadamente el correo electrónico. -Saber dirigir y participar en comunicaciones asincrónicas. -Usar el software con propósitos determinados. |
| Académica | <ul style="list-style-type: none"> -Dar información, extender, clarificar y explicar los contenidos presentados. -Retroalimentar las participaciones de los miembros. -Asegurarse de que los participantes están logrando sus objetivos. -Diseñar actividades y situaciones que atiendan la necesidad detectada. -Resumir las aportaciones de los miembros. -Valorar las actividades realizadas, de manera individual y de manera global. |
| Organizativa | <ul style="list-style-type: none"> -Establecer el calendario de actividades, tanto de forma global como específica. -Explicar las normas de funcionamiento dentro del entorno. -Mantener contacto con el resto del equipo docente y organizativo. -Organizar el trabajo en grupo y facilitar la coordinación entre los miembros. -Contactar con expertos. -Ofrecer información significativa para la relación con la institución. |
| Orientadora | <ul style="list-style-type: none"> -Facilitar técnicas de trabajo intelectual para el estudio en red. -Dar recomendaciones públicas y privadas sobre el trabajo y la calidad del mismo. -Asegurarse de que los alumnos trabajan a un ritmo adecuado. -Motivar a los estudiantes para el trabajo. -Informar a los estudiantes sobre su progreso en el estudio. |

-Ser guía y orientador del estudiante.

Social

- Dar la bienvenida a los estudiantes que participan en el curso en red.
- Incitar a los estudiantes para que amplíen y desarrollen los argumentos presentados por sus compañeros.
- Integrar y conducir las intervenciones.
- Animar y estimular la participación.
- Proponer actividades para facilitar el conocimiento entre los participantes.
- Dinamizar la acción formativa y el trabajo en red.

Fuente: “El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta” por M. C. Llorente, 2006, pp.10 y 11.

2.7.2.3. Las plataformas tecnológicas como herramienta para gestionar una comunidad de práctica virtual

Una comunidad de práctica virtual requiere para su implementación y desarrollo una plataforma tecnológica, por lo que se plantea la necesidad de identificar y seleccionar una que responda a los requerimientos de este escenario.

Es por ello que se hace importante caracterizar el término plataforma tecnológica, en este caso de carácter educativo por estar destinada a la formación, y especificar de la mejor manera que es lo que interesa encontrar en ellas, pues es necesario aclarar, como lo hacen Sanz y Pérez-Montoro (2009), que promover y acompañar a este tipo de organización no implica únicamente la implantación tecnológica como tal, sino que es importante considerar las condiciones y la finalidad que se busca atender.

Una plataforma tecnológica con fines educativos, puede ser definida como “espacios virtuales de aprendizaje orientados a facilitar la experiencia de capacitación a distancia, tanto para instituciones educativas como empresas” (Torras, 2015, p. 3). De manera más puntual, Rodríguez y Barragán (2017) las definen como un “espacio de comunicación que hace posible, la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en un marco de interacción dinámica, a través de contenidos culturalmente seleccionados y elaborados y actividades interactivas para realizar de manera colaborativa, utilizando diversas herramientas informáticas soportadas por el medio tecnológico” (p. 9). En general, la utilización de plataformas mediadas por tecnología para el desarrollo de los entornos virtuales de formación permite que, independientemente de las barreras físicas o de las actividades que compromete el tiempo del usuario, este pueda acceder a actividades que se adapten a su ritmo de vida (Ballesteros, López y Torres, 2004).

Retomando las ideas de Clarenc (2013) y Torras (2015), ambos coinciden en que las principales características de las plataformas mediadas por tecnología son:

- Interactividad: se considera la característica más importante de estos sistemas, ya que posibilita realizar contactos frecuentes y rápidos con los tutores o compañeros, pues comprende las herramientas de interacción sincrónicas y asincrónicas, así como las de cooperación, colaboración y generación de contenidos.
- Flexibilidad: conjunto de funciones técnicas o pedagógico-didácticas que permiten que el sistema se adapte fácilmente a la organización que la implementa.
- Escalabilidad: capacidad de la plataforma de funcionar de la misma manera con pocos o muchos usuarios.
- Estandarización: capacidad que muestran las plataformas de utilizar cursos y recursos realizados por terceros.
- Funcionalidad: características y usos que hacen que una plataforma resulte acorde a las necesidades de los usuarios como eficiencia, efectividad, portabilidad del sistema y facilidad de instalación.
- Usabilidad: facilidad en el manejo de sus herramientas, a fin de que los usuarios logren su objetivo particular tales como accesibilidad, navegación, programación, administración y diseño.
- Ubicuidad: en este caso se refiere a la capacidad de una plataforma de asegurar al usuario que todo lo que necesita para estudiar y aprender lo va a encontrar dentro de sus funciones, teniendo “la capacidad de hacer sentir al usuario omnipresente” (Clarenc, 2013, p. 12).

2.7.2.3.1. Características deseables en una plataforma tecnológica como soporte de una comunidad de práctica virtual

Para el buen desarrollo de una comunidad de práctica virtual, es importante que la plataforma tecnológica educativa donde se aloje tenga características específicas que respondan a los requerimientos de la comunidad.

Tomando en cuenta que una de las estrategias sustantivas de la comunidad de práctica es el trabajo colaborativo, es importante contar con un espacio donde los miembros puedan compartir sus experiencias para aprender los unos de los otros (Sanz, 2005). Debido a lo anterior, la generación de información es un resultado esencial para el buen funcionamiento de la comunidad, por lo que se requiere que la plataforma cuente con áreas de comunicación sincrónica y asincrónica. La primera ayudaría a sustituir, de alguna forma, las interacciones cara a cara; mientras que la segunda permitiría intercambiar información sin importar tiempo o lugar, consintiendo que cada usuario trabaje, lea, reflexione, escriba y revise a su propio ritmo antes de compartir o aportar al trabajo del grupo.

También es importante retomar las ideas rescatadas por Sanz (2005), en relación a la importancia que tiene, para una comunidad de práctica virtual, mantener la memoria, gracias a las prestaciones que estos espacios virtuales tienen para almacenar, organizar y descargar y/o acceder a información, herramientas y materiales de diversas fuentes. Esto último, ayudará también para favorecer la visibilidad de la comunidad de práctica, permitiendo que los nuevos miembros que se puedan integrar, conozcan la tarea del grupo.

De la misma manera, es primordial poder contar con un registro del repertorio compartido que se genera en la comunidad, a través de evidencias escritas y orales.

No se omite señalar lo que González (2015) recupera sobre la ventaja que adquieren las comunidades de práctica al desarrollarse en un ambiente virtual, en relación a que los miembros de la agrupación aprenden al hacer, al interactuar, al buscar y, sobretodo, al compartir a través de la red, razón por la que la plataforma educativa a elegirse, debería permitir realizar tareas colectivas; interactuar a través de diferentes medios; investigar para generar y compartir conocimiento.

Tomando en cuenta todo lo descrito con anterioridad, se considera que para que una plataforma tecnológica educativa apoye en la implementación y desarrollo de una comunidad virtual debería contar con las siguientes herramientas (Boneu, 2007):

- Herramientas orientadas al aprendizaje:
 - Foros de discusión: permiten el intercambio de mensajes durante el tiempo que dure la experiencia de aprendizaje. Estos pueden estar organizados

cronológicamente, por categorías o temas de conversación y permitir adjuntar archivos al mensaje.

- Intercambio de archivos: permiten a los usuarios subir archivos desde sus dispositivos personales y compartirlos con sus compañeros y docentes.
- Herramientas de comunicación síncrona: habilitada para el intercambio de mensajes, en tiempo real, entre los miembros de la comunidad (chat).
- Herramienta de comunicación asíncrona: permite enviar y leer mensajes desde el mismo curso, o habilitan la posibilidad de trabajar con herramientas externas, de manera alterna (correo electrónico o mensajería).
- Soporte de múltiples formatos: la plataforma puede ofrecer soporte a múltiples formatos de archivos, como por ejemplo HTML, Word, Excel, Acrobat, entre otros.
- Servicios de presentación multimedia: estos servicios se refieren a la comunicación entre dos usuarios cualesquiera a través del uso de la videoconferencia.
- Wikis: herramientas que facilitan la elaboración de documentos en línea de forma colaborativa.
- Portafolio digital o electrónico: herramienta que permite hacer un seguimiento a las actividades de los participantes.
- Herramientas orientadas a la productividad:
 - Calendario y revisión del progreso: utilidades que permiten al estudiante conocer y organizar las actividades de aprendizaje.
 - Avisos de actualización de páginas, mensajes a foros y envío automático: prestación que genera un mensaje de manera automática donde se avisa al usuario oportunamente acerca de eventos relacionados con su formación.
 - Ayuda en el uso de la plataforma: herramientas de orientación y ayuda a los participantes en el uso del sistema de aprendizaje.
- Herramientas para la implicación de los estudiantes:

- Perfil del estudiante: son espacios donde los estudiantes pueden mostrar su trabajo en un curso, mostrarse, preferencias, temas de interés o información personal.
- Sistemas para la gestión del conocimiento en el ámbito educativo:
 - Sistemas mediadores de información: su principal objetivo es proveer a sus usuarios de una interfaz que permite realizar consultas a través de la red.
 - Librerías digitales o repositorios: son los sistemas que posibilita la extensión del servicio de difusión de información bibliográfica, gracias a la articulación de tecnologías de comunicación y el almacenamiento digital de datos.

Cabe aclarar que las primeras herramientas se consideran importantes para obtener resultados exitosos en el logro de los objetivos que se plantea la comunidad de práctica virtual, mientras que las últimas cuatro herramientas o servicios, podrían favorecer al buen funcionamiento de la misma.

Para finalizar este punto, Wenger (2001) considera que una plataforma tecnológica para comunidades de práctica debería ser, preferentemente sencilla de aprender y usar, de fácil integración al software que los miembros de la comunidad ya utilizan, y no muy cara, pues si requiere mucha inversión, las comunidades potencialmente útiles no serán capaces de sacarle ventajas a la plataforma. No se omite mencionar que, a pesar del paso de los años y de los avances tecnológicos, la vigencia de todos estos presupuestos se mantiene.

A manera de conclusión, “la valoración de la potencialidad de las TIC para el aprendizaje está estrechamente relacionada con las posibilidades que ofrecen para representar, procesar, transmitir y compartir información” (Coll, 2004, p. 8). Sin embargo, lo que realmente trasciende es el planteamiento que se haga sobre el contenido y el diseño de las actividades que se realice para apoyar a los participantes en la construcción de sus aprendizajes o, en este caso, el planteamiento que se proponga para la interacción y colaboración de los miembros de la comunidad de práctica virtual para el desarrollo de su formación continua. “Para aprovechar completamente las ventajas de las nuevas tecnologías necesitamos, fundamentalmente, repensar nuestro enfoque de aprendizaje

y educación y nuestras ideas de cómo la tecnología puede apoyarlos”¹¹(Resnick, 2002, p. 32).

¹¹ Traducción propia.

2.8. Las comunidades de práctica en las organizaciones

En el mundo de las organizaciones, la constante y creciente preocupación porque se adapten a la realidad de una sociedad cambiante ha hecho que busquen formas de implementar estrategias que permitan a sus miembros trabajar colaborativamente a fin de favorecer el intercambio de conocimientos e impulsar el desarrollo personal, profesional, grupal organizativo y social (Barrera et al., 2014). Así, el concepto de comunidad de práctica ha encontrado numerosas aplicaciones prácticas en negocios, diseño organizacional, gobierno, asociaciones profesionales, proyectos de desarrollo y la vida civil (Wenger y Trayner, 2015).

Retomando la idea de Wenger (2001a), las comunidades de práctica están en todas partes y todos hemos participado o participamos en varias de ellas. Esto es porque las comunidades de práctica están formadas por personas que participan en un proceso de aprendizaje colectivo en un campo compartido de actividad humana: una tribu aprendiendo a sobrevivir, artistas buscando nuevas formas de expresión, un grupo de ingenieros trabajando en problemas similares, una cuadrilla de alumnos buscando su identidad en la escuela o una red de cirujanos explorando nuevas técnicas (Wenger y Trayner, 2015).

Desde los albores de la noción de comunidades de práctica como una estrategia para la formación que se realiza en una organización, Brown y Duguid (1991) plantearon algunas ideas que ayudaban a comprender su potencial para mejorar el trabajo, el aprendizaje y la innovación dentro de las organizaciones. Estos autores consideraban que cuando una organización confiaba solamente en la práctica establecida, esto le impedía ver las prácticas reales y valiosas de sus miembros. También argumentaban que aprender en el trabajo representa la evolución natural de aprender a través de la práctica y desde esta perspectiva, veían el aprendizaje como el puente entre trabajo e innovación. Por último, opinaban que trabajar, aprender e innovar con el propósito de florecer colectivamente, dependía de vincular estas tres actividades, en teoría y en práctica, de una manera más cercana, más realista y más razonada que como se venía haciendo. De esta manera, Brown y Duguid (1991), tomando en cuenta las investigaciones de Orr (1990) y de Lave y Wenger (1990), pensaban que las comunidades de práctica eran sitios óptimos para la innovación.

Estas comunidades han sido adoptadas fácilmente en las organizaciones de negocios porque reconocen que el conocimiento es un valor crítico que necesita ser alcanzado

estratégicamente (Wenger y Trayner, 2015). Además, se han dado cuenta que el verdadero valor en la gestión del conocimiento se encuentra en compartir ideas y visiones que no están documentadas y que son difíciles de articular, con el propósito de organizarlas, manejarlas y compartirlas (McDermott, 2001). Si se toma como punto de partida la idea de que los trabajadores de una organización son quienes contribuyen a que se logren los objetivos de la misma participando e innovando en las prácticas, se tendrían que proporcionar las condiciones necesarias para que “los participantes aprendan lo que tienen que aprender con el fin de actuar y tomar decisiones que involucren por completo su propio conocimiento” (Wenger, 2001a, p. 28).

De esta manera, las comunidades de práctica proveen de un nuevo acercamiento, donde el foco está en las personas y en las estructuras sociales donde se hace posible que aprendan los unos de los otros. De acuerdo con Wenger y Trayner (2015), se puede encontrar, actualmente, alguna iniciativa en forma de comunidad de práctica en cualquier organización de tamaño razonable, pues son un vehículo para desarrollar capacidades estratégicas, a razón de las siguientes cualidades: las comunidades de práctica permiten a los participantes ser los responsables colectivos del conocimiento que necesitan y crean un enlace directo entre aprendizaje y acción (práctica), porque son las mismas personas las que participan en la comunidad y en los equipos y unidades de negocios. Ellos, los miembros, pueden atender todos los aspectos del compartir y crear conocimiento, tanto los implícitos como los más explícitos. Además, las comunidades no están limitadas por estructuras formales, pues se pueden crear conexiones entre las personas más allá de los límites de la organización y geográficos. “Las comunidades frecuentemente unen gente con un interés común pero que no tienen un contacto cotidiano”¹² (McDermott, 2001, p. 2). En palabras de Vásquez (2011), las comunidades de práctica no están acotadas por afiliaciones organizacionales, pues la pertenencia a estos grupos está basada en la participación efectiva. Debido a esto, su alcance es mayor, pues se pueden encontrar grupos desde dentro de una unidad de negocio hasta comunidades de práctica que asocian a personas de empresas diversas en todo el mundo.

Desde esta perspectiva, el conocimiento de una organización vive en una constelación de comunidades de práctica, donde cada una toma un aspecto específico de la competencia que la organización necesita (Wenger y Trayner, 2015). Sin embargo,

¹² Traducción propia.

estos autores reconocen que las mismas características que hacen de las comunidades de práctica una buena estrategia para gestionar el conocimiento, es decir, la autonomía, la orientación hacia los participantes, la informalidad y el poder ir más allá de los límites de la institución, pueden ser un verdadero reto para las organizaciones tradicionalmente jerárquicas.

De esta manera, las comunidades adquieren reconocimiento como un activo valioso dentro de la organización, por un lado, a nivel individual, ya que son una gran oportunidad de aprender y de estar al día en la actividad profesional; atienden la necesidad de resolver problemas y dificultades en el trabajo diario para mejorarlo y los miembros tienen la oportunidad de recibir apoyo mutuo y aliarse con compañeros que realizan una actividad similar. Dicho de otra manera, las comunidades de práctica son capaces de enlazar a cada elemento con la solución correcta a un problema de una forma eficiente y oportuna (Kerno, 2008).

Por otro lado, se observa que las comunidades de práctica también pueden beneficiar a la propia organización, puesto que promueven una cultura de mejora constante y de aprendizaje continuo; propician la innovación como una forma para potenciar la creación de nuevo conocimiento y la especialización de los profesionales; favorecen el trabajo colaborativo y el uso de tecnología; incrementan la motivación de los empleados, reconociendo el valor de sus conocimientos; impulsan la iniciativa y la participación de los profesionales como motor dinamizador para la mayoría de la organización y, de la misma manera, aportan mayor calidad a los servicios públicos.

Aunado a lo anterior, McDermott (2001) agrega que las comunidades de práctica son el medio ideal para potenciar el conocimiento tácito porque facilitan la interacción persona a persona y comprometen a un grupo entero a progresar en su campo de acción. Como resultado, pueden difundir el conocimiento producto de su colaboración a través de toda la organización.

Lesser y Stock (2001) comentan que es importante reconocer que las comunidades de práctica afectan el funcionamiento de la organización debido a su potencial para superar los problemas inherentes de una jerarquía tradicional lenta en una economía virtual de rápido movimiento. Consideran también que las comunidades parecen ser una manera efectiva para manejar problemas no estructurados y para compartir conocimientos fuera de los límites estructurales tradicionales. Así, el concepto de comunidad es reconocido como un medio para desarrollar y mantener la memoria organizacional a largo plazo. De

esta forma, se complementa el valor que los miembros individuales de una comunidad obtienen en la forma de aprendizaje enriquecido y una mayor motivación para aplicar lo que aprenden.

Wenger y Snyder (2000) exponen que han podido observar comunidades de práctica mejorar el desempeño organizacional de compañías tan diversas como un banco internacional, una fábrica de autos y una agencia gubernamental, entre otros. Esto debido a que las comunidades de práctica pueden generar estrategias, abrir nuevas líneas de negocio, resolver problemas rápidamente, difundir las buenas prácticas, desarrollar las habilidades profesionales de los miembros y ayudar a las compañías a reclutar y mantener nuevos talentos.

Sin embargo, aunque las expectativas sean altas, es importante estar conscientes que las comunidades de práctica no siempre se establecen de la misma forma dentro de una organización. En algunos casos, lo hacen con un notable éxito y en otros, corren con una suerte diferente y acaban desapareciendo sin alcanzar la mayoría de las expectativas que habían surgido al inicio (Barrera et al., 2010).

A manera de síntesis, las comunidades de práctica tienen como objetivo mejorar las tareas diarias de una organización, pero como una estructura complementaria, de carácter informal e integradora. En ellas, el aprendizaje es el fruto de la relación entre la práctica, la socialización del conocimiento y la experiencia (Vega y Quijano, 2010).

2.9. Las comunidades de práctica en el ámbito de la formación continua docente

La educación enfrenta grandes retos para asimilar el conocimiento que se está generando constantemente y aprender no solo es el medio para alcanzar un fin, es un fin en sí mismo (Wenger y Trayner, 2015). La organización de la escolaridad como una forma educativa se basa en argumentos que sostienen que el conocimiento puede descontextualizarse, y que aun así las escuelas mismas como instituciones sociales y como lugares de aprendizaje constituyen contextos muy específicos. De esta manera, el análisis del aprendizaje en la escuela, en cuanto situado, requiere una visión de múltiples niveles acerca de cómo el conocimiento y el aprendizaje son parte de la práctica social (Lave y Wenger, 2001).

En lo que respecta a los estudiantes, la idea de que conocer supone una participación activa en comunidades sociales, los invita a buscar formas donde participen en prácticas significativas que les permitan acceder a los recursos que refuerzan esa participación, a fin de intervenir en acciones, discusiones y reflexiones que tengan una repercusión en las comunidades que valoran (Wenger, 2001a). Por esta razón, la perspectiva de las comunidades de práctica es importante, pues afecta las prácticas educativas en tres dimensiones:

- Internamente, ya que pretenden organizar las experiencias educativas escolares a través de la participación en comunidades interesadas en diversos temas.
- Externamente, pues buscan conectar la experiencia de los alumnos a la práctica real, por medio de formas periféricas de participación en comunidades más amplias más allá de la escuela.
- Durante la vida de los estudiantes, porque persiguen satisfacer las necesidades de aprendizaje durante la vida de los educandos, organizando comunidades de práctica enfocadas en temas de interés continuado más allá del periodo escolar inicial.

Bajo esta visión, la escuela no es un mundo cerrado donde los alumnos aprenden para aplicar sus conocimientos fuera de sus aulas. El salón de clases no es el lugar principal de aprendizaje, sino parte de un engranaje mayor que es la vida misma. Las lecciones, las aulas y la escuela aún forman parte de este punto de vista, pero siempre y cuando

estén al servicio del aprendizaje que sucede en el mundo exterior (Wenger y Trayner, 2015).

En relación al cuerpo docente, las organizaciones educativas requieren de estrategias que les permitan responder las continuas y cambiantes exigencias y necesidades de su entorno. Por ello es que es importante que, además de buscar adaptarse a los cambios, sean capaces también de anticiparse a ellos y de buscar alternativas. En este caso, el desarrollo de estrategias de aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento proporciona los elementos para afrontar estos desafíos, al rentabilizar el conocimiento existente y generar nuevo conocimiento, mejorando así el rendimiento de los trabajadores, en este caso, los maestros y, en consecuencia, de la propia escuela (Rodríguez-Gómez y Gairín, 2015).

Al final, los participantes de comunidades de práctica aprenden juntos enfocándose en problemas o circunstancias que están directamente relacionadas con sus tareas. Esta situación hace su labor más fácil o más efectiva, a corto plazo. A largo plazo, ayuda a construir tanto la comunidad como sus prácticas compartidas gracias al desarrollo de sus competencias (Wenger y Snyder, 2000).

Además, participar en una comunidad de práctica aporta varios beneficios personales y, sobretudo, profesionales, a los docentes que las conformen, pues, de acuerdo a Marín (2011), las comunidades de práctica pueden establecerse para apoyar la consecución de los siguientes propósitos:

- Establecimiento de alianzas. Esto sucede al reforzar los lazos entre las personas que integran la comunidad y al ser el medio para que fluya el conocimiento, se incentivan y facilitan los procesos de colaboración. Además, las comunidades de práctica ayudan en la coordinación de un grupo de personas que necesita trabajar hacia un mismo objetivo.
- Generación de nuevo conocimiento. Por naturaleza, una comunidad de práctica es un espacio donde se retroalimenta y genera nuevo conocimiento, resultado del intercambio de experiencias, la discusión y la reflexión. Estas comunidades favorecen la implementación de actividades que necesitan acciones de captura, análisis, intercambio y transferencia de conocimiento.
- Formación continua. Una comunidad de práctica permite a sus miembros mantenerse actualizados sobre todo lo que ocurre en el dominio de su práctica.

La comunidad es un espacio para intercambiar conocimiento teórico, metodológico y práctico, que posibilita la mejora de las experiencias y las áreas de especialización de los participantes.

Al ser este último punto el escenario donde se quiere incidir con este estudio de investigación, se explorará a continuación.

2.9.1. La formación continua docente

“La función docente es el ejercicio de unas tareas de carácter laboral educativo al servicio de la colectividad, con unas competencias en la acción de enseñar” (Imbernón, 1994b, p. 22). La anterior afirmación supone la necesidad de contar con saberes que comprendan distintos ámbitos, tales como pedagógicos, metodológicos-curriculares, contextuales y el de los propios sujetos de la enseñanza, entre otros, por parte de los docentes. Estos conocimientos deben ser especializados y se vuelven valiosos en la práctica profesional cuando se hace evidente el procedimiento para enseñar. Por ello, necesitan un procedimiento concreto de formación con características específicas (Imbernón, 1994b).

Sin embargo, el mundo actual plantea cambios económicos, políticos, sociales y culturales que dan como resultado un nuevo modelo de sociedad que requiere transformaciones profundas en el sistema educativo. La educación, la escuela, la enseñanza y el aprendizaje necesitan ser replanteados para responder a una realidad que reclama ajustes mayores a su sistema educativo (SEP, 2010).

Si nos detenemos a meditarlo veremos que, a diferencia de otras épocas, el cambio se ha convertido en un paradigma. El cambio es constante y vertiginoso. Y no es tan fácil prepararse para asumir cambios constantes. Cambios que se dan en contextos multiculturales, multilingües y multiétnicos. Cambios epistemológicos en diferentes ámbitos del conocimiento. Cambios de las formas de enseñar y aprender. Cambios tecnológicos. Todo ello comporta una nueva socialización profesional y para ello hay que reconstruir muchas cosas (Imbernón, 2006, p. 236).

Estas transformaciones tienen una gran incidencia en el quehacer de los profesionales de la educación; por ejemplo, se espera que promuevan competencias para la ciudadanía, que incorporen al aula las tecnologías digitales con fines educativos, que conozcan y apliquen las nuevas teorías pedagógicas y didácticas, que desarrollen

nuevos modelos de gestión del conocimiento escolar y de interacción con sus colegas y la comunidad educativa, entre otras (SEP, 2010).

El docente, al ser un profesional, debe ser capaz de transferir y adaptar, en su quehacer laboral, esquemas de actividad a diversas situaciones o problemas que se le presentan. Por esta razón, las competencias profesionales no se desarrollan en la formación inicial, sino que se crean y se recrean de manera continua en la práctica profesional (Pavié, 2011), es decir, el aprendizaje necesario para ser docente “se da a lo largo de un continuo que comienza con la formación inicial, se refina en la primera etapa de inserción al servicio activo y se amplía y desarrolla a lo largo de toda la vida laboral” (Ortega, 2011, p. 6).

La formación continua docente, “también llamada actualización, es una modalidad de formación docente sobre saberes específicos, y de perfeccionamiento de la práctica en el aula. [...] se conforma de planes específicamente diseñados para mejorar la práctica de los docentes en ejercicio” (SEP, 2017b, p.356). Conocida igualmente como formación permanente¹³, se define como el “perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno” (Imbernón, 1994a, p.13).

Latapí (2003) afirma que “lo que distingue al maestro no es que enseña, sino que aprende continuamente” (p.15). Considera que el docente, al ser un profesionista del conocimiento, se ve obligado a poner atención en su desarrollo profesional además de los contenidos que imparte y las tendencias del aprendizaje que orientan su quehacer. Estas ideas, según él, deberían permear tanto la formación inicial como orientar los programas de formación continua.

La actualización científica, psicopedagógica y cultural de los profesores implica conocer e integrar las innovaciones que se van produciendo a lo largo de los años en el campo de las ciencias de la educación y de cualquier otra rama del saber que incida en el ejercicio de la práctica docente. Como es lógico, conviene también estar al día por lo que se refiere a los contenidos, objetivos y cambios sociales que se producen continuamente en la sociedad” (Imbernón, 1994a, p.35).

¹³ Llamada también “educación permanente, formación permanente, formación continua, formación continua profesional, formación en ejercicio, formación técnico-profesional, perfeccionamiento del profesorado, reciclaje” (Imbernón, 1994a, p.12).

De igual manera, Perrenoud (2004), que integró las *Diez nuevas competencias para enseñar*, incluye una relativa a la organización de la propia formación continua, ya que considera que, por diversos factores, la práctica docente requiere una renovación, un desarrollo más profundo de las competencias adquiridas en formación inicial y/o la construcción de nuevas competencias que se vuelven necesarias para responder a las demandas que la sociedad requiere.

La importancia de la formación continua radica en que los maestros son los responsables de generar los logros en materia educativa que la sociedad y el gobierno esperan. Tienen el compromiso de transmitir y reconstruir el conocimiento que permite al alumno relacionarse con el legado de generaciones pasadas, mientras desarrolla las competencias para desenvolverse en una sociedad en constante transformación. La mejora en la calidad de las prácticas docentes va más allá de aplicar un plan de estudios o dominar métodos y recursos. Se demanda un tipo de docente autónomo, capaz de responder a las demandas y exigencias planteadas por una comunidad con cambios constantes, por los avances de las disciplinas que forman el saber de la profesión y por los procesos y desarrollo de los agentes involucrados en la tarea educativa. Se pretende que transformen su propia práctica hasta lograr atender a la diversidad en las aulas y demostrar que la educación es la forma de acabar con los problemas sociales que afectan a las comunidades en general (Ortega, 2011; Camargo et al., 2004).

La formación continua se presenta articulada al ejercicio mismo de la práctica pedagógica y a formas de entenderla e inscribirla en los contextos sociales donde se realiza. Y en esta misma forma se concibe al docente como un profesional capacitado (idóneo) para reconstruir el conocimiento pedagógico, a partir de la experiencia a que se enfrenta cotidianamente (Camargo et al., 2004, p. 81).

Estos autores señalan que, aunque la capacitación docente no cambia inmediatamente los problemas de la educación, ni las condiciones de trabajo docente, sí es muy valiosa para su mejoramiento continuo desde un punto de vista de profesionalización, para el fortalecimiento institucional y para la producción de aprendizajes significativos por parte de los alumnos (Camargo et al., 2004).

Este tipo de formación docente es uno de los grandes desafíos de la educación, pero, al mismo tiempo, uno de sus grandes capitales al abrir la posibilidad de brindar una mejor atención a los alumnos, lo cual es, al final del día, su razón de ser (Valles, Viramontes y Campos, 2015).

2.9.2. Aspectos que inciden en la formación continua docente

Como se ha establecido, la formación continua ayuda al docente a desempeñar su práctica profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada al lugar donde se desarrolla y a los individuos que atiende (Camargo et al., 2004) y, para que esto suceda, convergen varios aspectos, entre los que destacan las necesidades de formación, las intenciones, las formas y las políticas que orientan las propuestas de formación.

Para iniciar, se encuentran las necesidades de la formación continua docente, donde resulta importante que los docentes identifiquen y comprendan las fortalezas y debilidades de su práctica con la finalidad de reconocer sus necesidades de formación, las cuales se encuentran dentro de tres rubros. El primero se refiere a las disciplinas o área del conocimiento que le corresponde enseñar, el cual se refiere a las necesidades que presenta el docente relacionadas con el saber científico del que es responsable de su transmisión. El segundo rubro tiene que ver con el saber pedagógico que le permite entender y orientar su práctica, es decir, el conocimiento y el dominio de los modelos y las estrategias que guían al docente en la toma de decisiones en el aula, las cuales están relacionadas con los enfoques y modelos pedagógicos y curriculares, con la didáctica y con los componentes fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje. El tercer rubro lo constituye la práctica pedagógica, en su sentido heurístico, refiriéndose a la importancia de comprenderla como una actividad compleja y cambiante además de pensarla como objeto de investigación. De esta manera, se pueden atender aquellas necesidades prácticas que conducen a manifestar los propios conocimientos que ayudan a indagar y comprender esa práctica (Camargo et al., 2004).

A su vez, Ávalos (2007) comparte que las acciones de formación continua docente se agrupan en tres tipos de acuerdo a su intención. Estos ilustran la gama existente entre los cursos estructurados hasta las redes y actividades conducidas por docentes en forma colaborativa.

Por un lado, están las acciones que buscan la actualización o fortalecimiento de los conocimientos curriculares y mejoramiento de la didáctica relacionada a estos conocimientos. Se trata de acciones que están dirigidas a producir un cambio conceptual en los profesores. Las evaluaciones realizadas de estos programas muestran pocos efectos en el cambio conceptual en la medida en que no son más que cursos o talleres que ocurren en períodos cortos, o con sistema de cascada. Por otro, se encuentran las

acciones de desarrollo profesional o mejoramiento de las prácticas en el aula. Estas comprenden los conocimientos curriculares y su puesta en acción en forma integrada, así como aspectos referidos a la gestión de enseñanza y al manejo de la diversidad de los alumnos. Por último, se ubican las acciones que resultan de la implementación de cambios o reformas educativas. Estas se centran en informar a los docentes sobre las transformaciones venideras, buscando ayudar a los maestros a comprender y poner en acción los programas o estrategias involucrados. De estas intenciones, se pueden inferir los contenidos que se incluyen en las propuestas de formación continua docente.

En relación a la forma que adquieren los programas y actividades de formación, se puede decir que estos se han desarrollado de acuerdo a las necesidades y la visión de quienes los diseñan e implementan y se pueden ubicar en algún punto del continuo que va desde el extremo conductista de la capacitación, hasta el extremo constructivista de la reflexión crítica. Ambas formas, suponen necesidades y posibilidades distintas, pero no excluyentes y tienen lugar en un sistema de formación continua (Ávalos, 2007).

En primer lugar, se encuentran los modelos de capacitación, los cuales se centran en satisfacer las necesidades administrativas de las escuelas y los sistemas educativos en su conjunto. Para ello, se parte de la premisa que el docente tiene un déficit de habilidades por lo que se le debe transmitir un conocimiento técnico del que el docente no sabe nada por lo que se le deba capacitar. Estas acciones suelen ser masivas, homogéneas y de corta duración. La capacitación ha sido criticada porque los contenidos los determinan especialistas ajenos a las escuelas, que conocen poco las problemáticas cotidianas que enfrentan los docentes, así como por no dar seguimiento ni apoyos posteriores que permitan sostener los cambios que se quieren promover (Ávalos, 2007; Roux y Mendoza, 2014).

En segundo lugar, están los modelos de desarrollo profesional continuo, que impulsan procesos de preparación a largo plazo, arraigados a las escuelas, a partir de los problemas de enseñanza reales de cada docente. El punto de partida considera que los docentes pueden construir nuevos conocimientos y nuevas prácticas mediante acciones de facilitación, donde los docentes tiene un papel activo respecto a su preparación. A través de formas de aprendizaje auto dirigido y el trabajo en colaboración, y el desarrollo de habilidades para la reflexión y la crítica los docentes logran comprender los distintos factores que intervienen de manera positiva y negativa en su enseñanza; adquirir criterios para la toma de decisiones relacionada con las metas y objetivos educativos programados; e identificar sus fortalezas y debilidades como docentes (Ávalos, 2007;

Roux y Mendoza, 2014).

Por último y en vista de que los docentes son los mediadores de las acciones e innovaciones educativas porque son quienes establecen una relación directa con el proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario considerar que en su forma de actuar juega un gran papel la calidad de su preparación profesional. Por ello, parte fundamental de la mejora de la calidad de la educación requiere de lineamientos institucionales que permitan la organización y la integración de todos los miembros de la comunidad escolar, y orienten las acciones de todos hacia un mismo fin (Roux y Mendoza, 2014), incluyendo las acciones de formación de continua, por lo que Ávalos (2007) sugiere que una de las líneas principales de acción es la elaboración de políticas educativas y planes estratégicos en este sentido.

Para ello, es fundamental contar con buenos diagnósticos de las necesidades de los maestros, con la finalidad de que se proyecte el modo cómo serán atendidas y lo que se espera como resultado. Una vez identificadas las necesidades, es necesario diseñar programas y acciones bien estructurados con formadores o guías competentes en el conocimiento disciplinar y didáctico. Acciones que cuenten con el tiempo adecuado para la duración del programa, así como una alineación con las demandas del currículum escolar, y oportunidad de trabajo colaborativo en la escuela, en redes y/o en centros locales de desarrollo profesional docente.

Cada escuela y sus profesores deben contar a su vez con oportunidades establecidas (como días de formación, sabáticos, redes) para intercambiar experiencias, aprender de otros y afinar sus habilidades. Es decir, el desarrollo profesional necesita también alguna forma de institucionalización (Ávalos, 2007, p. 94).

Aunado a estas políticas se requiere contar con una institucionalidad que integre las necesidades y las jerarquice, decida el modo de atenderlas y las condiciones que permitirán sus logros, supervise su operación y evalúe los resultados. Lo ideal es que sea parte de un sistema de formación continua, donde también se coordinen las acciones de evaluación de desempeño y los sistemas de incentivos a la función (Ávalos, 2007).

2.9.3. Las comunidades de práctica como una alternativa para la formación continua docente

La formación continua, por tradición, ha sido determinista y uniforme. Dicho de otra manera, ha promovido un modelo de formación mediante cursos y seminarios estándar, a fin de entrenar y/o aplicar la norma (Bozu e Imbernón, 2009). Por ejemplo, son muchos los docentes que resaltan el hecho de que tanto en cursos como en talleres de actualización reciben información de cómo ser innovadores, impartidos por docentes tradicionalistas que pretenden explicarles cómo ser facilitadores, sin serlo ellos y si se mantiene una modalidad de capacitación docente obsoleta situaciones así seguirán pasando (Córdoba, 2013). Por otro lado, este tipo de formación se ha realizado como un compromiso personal del maestro y de forma aislada donde satisface sus propias necesidades, muchas veces descontextualizada de las características propias de la institución donde trabaja y de las necesidades de los estudiantes y del sistema educativo. Por ello, no ha obtenido buenos resultados en la mejora de la enseñanza (Imbernón, 1994a).

En contraste, ya se permite un nuevo pensamiento formativo, pues es posible cuestionar aspectos de la situación latente e influir en las nuevas propuestas de formación del profesorado (Bozu e Imbernón, 2009). Sin embargo, todavía se presentan desafíos que es necesario atender.

Un aspecto esencial es el relacionado con la disposición del docente para llevar a cabo su propia formación continua. De acuerdo a Roux y Mendoza (2014), para aprender en forma continua, además de mantener la motivación, el docente requiere disposición para definir y lograr metas de aprendizaje, individuales y compartidas. Esta situación es producto de su formación inicial, pues consideran que los cursos que ahí toman no los prepara para seguir aprendiendo en forma sistematizada e independiente, con base en sus propios intereses y convicciones. Por eso, no es fácil para algunos docentes en servicio dirigir sus aprendizajes y establecer sus propias metas. Estos autores señalan que la falta de confianza y de preparación puede resolverse mediante la colaboración; cuando se comparten ideas y conocimientos facilita la toma de decisiones sobre lo que se debe investigar y aprender para enseñar mejor.

Otro aspecto que es importante destacar para lograr la cualificación del docente es el relacionado con la articulación teoría-práctica por lo que la formación docente debe proponer ofertas que se orientan a llevar esta aproximación en sus actividades. Cabe

destacar que esta conexión ha estado presente en la crítica a la educación y al trabajo del docente y en sus solicitudes de formación (Camargo et al., 2004).

Por último, se menciona lo relativo a las iniciativas de formación centradas en la escuela, las cuales suelen ser más efectivas gracias al trabajo colaborativo, situacional e institucional que generan. Este tipo de formación se basa en la noción de que la institución escolar es el espacio de trabajo donde surgen y se pueden resolver una gran parte de los problemas. Así, se identifican situaciones reales y significativas para el grupo de maestros que las vive, convirtiéndose ellos mismos, en objeto de reflexión y análisis. No obstante, este tipo de estrategia requiere ciertas condiciones básicas como, por ejemplo, la estabilidad de los docentes en un mismo centro educativo, además de que resultan ser difíciles de implementar a gran escala (Vezub, 2007).

Como se puede observar, la formación continua plantea algunas dificultades para instaurar un modelo pertinente de profesionalización que permita actualizar los saberes y capacidades docentes e invite a la reflexión sistemática sobre las características, necesidades y aportes de los maestros como agentes para la mejora educativa y el desarrollo social (SEP, 2010). “La capacitación para el cambio que se espera en los maestros también requiere de innovaciones capaces de trascender e ir más allá para poder avanzar” (Córdoba, 2013, p. 7).

Teniendo en cuenta que si se busca contribuir al incremento de la competitividad y calidad que demandan los sistemas educativos, además de necesitar nuevas estrategias curriculares, didácticas u organizativas, se requiere un desarrollo óptimo de los profesionales de la educación (Rodríguez-Gómez, 2009).

Ahora bien, Valles et al. (2015) exponen que cuando los maestros se organizan en torno a una necesidad producto de un desafío de su quehacer docente, conlleva el interés y la motivación para reflexionar sobre la práctica, revisar teoría e intercambiar opiniones y experiencias para transformarla. Este evento genera una unión en el colectivo docente que les permite construir elementos, de manera grupal e individual, que les favorecen para responder de mejor manera a las situaciones problemáticas del ejercicio y el conocimiento de la práctica educativa. Esta situación puede ser el punto de inflexión que se necesita para transformar la formación continua.

Por lo anterior, el desarrollo de comunidades de práctica puede ser una alternativa factible para apoyar la formación continua de los maestros en servicio. Bozu e Imbernón (2009) consideran que la creación de comunidades de práctica se perfila “como una de

las mejores alternativas para un modelo de formación del profesorado orientado hacia la creación de espacios de reflexión, formación e innovación pedagógica” (p. 5). A continuación, se expondrán las razones que pueden respaldar esta idea.

Valles et al. (2015) comentan que la formación continua conlleva participar en acciones individuales o colectivas, de manera deliberada, con el propósito de buscar formas de atender diversas problemáticas que se presentan, tanto en el aula como en la escuela y donde se reconoce que el docente enfrenta desafíos nuevos y complejos. En este sentido, las comunidades de práctica ofrecen un espacio donde los miembros pueden compartir las necesidades e intereses que se producen en su práctica profesional y, de manera colaborativa, dar solución a la medida de las condiciones y características de su quehacer cotidiano, a través del diálogo, la búsqueda de alternativas y el intercambio de experiencias (Wenger, 2001a). “Una comunidad de práctica enseña a escuchar, a valorar el punto de vista de los demás, a compartir y a ser generosos con nuestros propios conocimientos y logros en la práctica docente al tenerlos que socializar con el resto” (Córdoba, 2013, p. 11).

En una comunidad de práctica, el trabajo y el aprendizaje obtenido se debe a que todos los docentes, tanto experimentados como principiantes, aportan sus características particulares y su diversidad, lo cual es un gran apoyo para el desarrollo profesional de los demás miembros. Lo que se aprende y construye en la pluralidad se convierte en algo más relevante y enriquecedor que lo que se puede lograr en la soledad del aula de clase (Bozu e Imbernón, 2009).

De manera semejante, Córdoba (2013) considera que el aprendizaje en comunidad de práctica implica la participación de sus miembros; es un proceso social, que supera la idea del aprendizaje como una actividad individual y donde el conocimiento se adquiere mediante el trabajo compartido. Esta autora afirma que, a través de ellas, se pueden construir conocimientos entre todos, de manera práctica, amena y más eficaz que en un taller o un curso donde sus organizadores determinan los contenidos, los cuales no parten ni de los intereses ni de las necesidades del grupo. “La formación continua de los docentes, realizada con el colectivo, promueve aprendizajes contextualizados y necesarios, tanto para comprender la práctica como para transformarla” (Valles et al., 2015, p. 210).

Al respecto, Rodríguez-Gómez (2009) opina que comprender a los centros educativos como comunidades profesionales en donde se hace trabajo colaborativo tiene

implicaciones en la manera de actuar y de entender los procesos de mejora. Evitar el aislamiento al que han sido llevadas determinadas prácticas solo pueden ser superadas potenciando la colaboración que puede proporcionar apoyo recíproco cuando se presentan dificultades en las acciones de enseñanza y de aprendizaje.

Otro punto a tomar en cuenta es que la formación permanente debe introducir elementos más allá de los académicos y que han de estar presentes en los modelos de formación del profesorado (Imbernón, 1994a). En este sentido, se pueden mencionar dos situaciones.

En primer lugar, la necesidad e importancia de que el docente reflexione sobre su práctica pedagógica como una herramienta para mejorarla y fortalecerla, además de construir conocimientos nuevos (Díaz, 2006). El enfoque de la reflexión sobre la práctica docente, o de la enseñanza reflexiva, es uno de los más empleados en los sistemas de formación de docentes, debido a que se piensa en el maestro como alguien quien continuamente replantea su docencia y aprende formas innovadoras de afrontarla. (Díaz Barriga, 2006). “El docente, como persona capaz de reflexionar sobre su propia actividad docente, puede identificar y diagnosticar problemas de su práctica e intervenir en ellos utilizando metodologías apropiadas” (Roux y Mendoza, 2014, p. 33).

Desde este punto de vista, Díaz (2006) afirma que la reflexión constituye un elemento fundamental para los docentes, porque es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia que logra volver a situaciones donde se produce la acción, permitiéndoles redefinir la situación y asignar nuevos significados a lo que ya conocen, además de reconstruirse como docentes, dándoles la oportunidad de tomar conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos y estrategias de actuación, así como reconstruir sus hipótesis sobre de la práctica pedagógica.

Por lo tanto, este autor considera que es posible transformar las prácticas pedagógicas, si se crean los espacios institucionales donde se favorezca reflexionar sobre ellas. Para ello, es valioso contar una disposición individual favorable a la crítica y a la aceptación de la incertidumbre y la propia vulnerabilidad, que, a su vez, necesita de un colectivo respetuoso de la diversidad y del espacio del otro. En este sentido, al compartir y socializar con los demás miembros los conocimientos y logros en la práctica docente en las comunidades de práctica, se aprende a prestar atención sobre las perspectivas de los otros y a apreciarlas. De la misma manera se aprende “a superar el temor de reconocer los fracasos en la práctica, porque compartir experiencias implica también

compartir aquellas prácticas que no resultaron como esperábamos antes de su aplicación” (Córdoba, 2013, p. 11).

En segundo lugar, otra situación que puede ser atendida por la formación continua es la relacionada con la preparación de los maestros como docente-investigador, con la finalidad de que explore desde su práctica pedagógica y sobre los hechos que pueden influenciar la vida educativa. De esta manera, será posible producir nuevos conocimientos que, al socializarse y sistematizarse, pueden ser útiles a la sociedad. La investigación es más que un hecho metodológico; es un suceso social, cognitivo, discursivo, psicológico, organizacional. Es fundamental que el investigador cuente con una organización en la que sienta que pertenece (Díaz, 2006). “Cuando estamos con una comunidad de práctica de la que somos miembros plenos, nos encontramos en territorio familiar. Nos podemos desenvolver de una manera competente” (Wenger, 2001a, p. 190)

Se puede decir que las comunidades de práctica pueden atender estas situaciones, así como otros tipos de necesidades docentes debido a que, por un lado, su foco de atención puede ser una disciplina profesional, una habilidad o un tema en específico (McDermott, 2001). Por otro lado, el intercambio constante de conocimientos y prácticas en torno a su objeto de estudio es lo que permite a las comunidades de práctica tornarse en una herramienta potente para la consolidación de saberes teóricos, para su aplicación ante situaciones concretas y para promover la reflexión necesaria que posibilite pensar y elaborar nuevos saberes (Jabib, Blanco, Souto y Arcas, 2014).

Además, de acuerdo a Rodríguez-Gómez (2009), los procesos de gestión de conocimiento que se desarrollan dentro de la comunidad de práctica permiten un verdadero desarrollo de una formación continua, en muchos sentidos, pues los objetivos de la gestión del conocimiento son diversos, desde la resolución de problemas del contexto inmediato hasta la introducción de cambios organizativos. También responden a actividades creadas en el trabajo diario y los aprendizajes producidos durante la gestión del conocimiento se generan en forma colaborativa por y para las personas del entorno. Así mismo, aunque los aprendices son los responsables de la adquisición de saberes prácticos y teóricos, también es necesaria la presencia de un moderador que se responsabilice de la planeación y del desarrollo de estas acciones, y, por último, la validación de los conocimientos y competencias se realiza en la práctica diaria.

Sería importante aprovechar la experiencia y la competencia que los profesionales que participan en las organizaciones, en este caso los docentes, han acumulado durante mucho tiempo. Sus conocimientos se reconocen como la base de los procesos de la gestión del conocimiento y se pueden relacionar con la formación y desarrollo del profesorado (Rodríguez-Gómez, op.cit.).

Así mismo, Valles et al. (2015) apoyan las oportunidades de favorecer ambientes propicios, que inviten al aprendizaje, donde los docentes asuman la tarea institucional con mayores y mejores herramientas como una condición para la formación continua. Las comunidades de práctica tienen como uno de sus principales atractivos ser un ambiente de aprendizaje confiable, donde se ponen en contacto personas con intereses comunes, se plantean desafíos con motivaciones semejantes y donde se valora la participación e iniciativa (Jabib et al., 2014).

En pocas palabras, la comunidad de práctica sería un grupo de maestros que establecen relaciones de participación mutua y donde, a través del intercambio y la reflexión, aprenderían recíprocamente sobre su práctica (Imbernón, 2007).

Además, resulta importante señalar de nueva cuenta que los avances que se han logrado y las aplicaciones que se han desarrollado en el campo de la tecnología, permiten que los dispositivos que han surgido en los últimos años aparezcan como medios importantes para comunicarse y compartir información y conocimiento, por lo que se aprecia la capacidad transformadora que las tecnologías digitales representan para la educación en general. A razón de lo anterior, se considera que estas tecnologías ofrecen nuevos escenarios para la formación continua docente (Silva, Gros, Garrido y Rodríguez, 2006), como es el caso de las comunidades de práctica virtuales.

Estas dos variables, las comunidades de práctica y las tecnologías digitales, unidas, pueden ofrecer una valiosa oportunidad para la formación continua docente, al desarrollarse un espacio virtual de intercambio de conocimientos y experiencias donde, a través del trabajo colaborativo, se generen respuestas a las necesidades de la práctica docente, favoreciendo de esta manera al mejoramiento de la enseñanza y potencializando los aprendizajes que construyen los niños.

Además, actualmente, la sociedad requiere que las personas, los colectivos diversos, empresas, organizaciones e instituciones sepan trabajar y aprender en redes y comunidades donde se generen nuevos conocimientos y se promuevan procesos de innovación. En este caso, las redes de centros y profesionales de la educación se

valoran como una magnífica herramienta para promover la mejora de los sistemas educativos, las cuales pueden estar compuestas por los docentes de una misma escuela, o entre escuelas y maestros de diferentes localidades e, incluso, hasta entre docentes de diferentes países (Rodríguez-Gómez, 2009). El establecimiento de redes de profesionales que se desempeñan en la misma tarea, pero en lugares diferentes en una comunidad de práctica proporciona, a través del trabajo colaborativo, un repertorio más diversificado y complejo de herramientas y estrategias profesionales (Jabib et al., 2014) y las tecnologías digitales pueden desarrollar un papel importante en estas redes y colaboraciones. Conceptos como trabajo virtual, trabajo colaborativo, organizaciones en red, entre otros, son propuestas conocidas y utilizadas para referirse a formas contemporáneas de organización con una utilización potente de las tecnologías digitales, logrando con esto que la mayoría de estas redes o comunidades se desarrollen en entornos en línea, pues la tecnología facilita una comunicación síncrona y asíncrona en función de las necesidades del usuario (Rodríguez-Gómez, 2009), además de contar con todos los beneficios de las comunidades de práctica virtuales mencionados anteriormente.¹⁴

A manera de síntesis, las comunidades de práctica pueden dar respuesta a los desafíos que la formación continua presenta tales como el trabajo en colaboración, el aprendizaje situado y la reflexión sobre la práctica docente además de estar en posibilidades de atender las necesidades de formación de los docentes en una forma que resulta más apegada a los requerimientos de la sociedad y educación actual.

De esta manera, las comunidades de práctica pueden apreciarse como “una fuente distinta de tener acceso al conocimiento, construirlo, difundirlo y como alternativa posible en el desarrollo de los programas de formación y desarrollo profesional del profesorado.” (Bozu e Imbernón, 2009, p. 2).

2.9.3.1. Las comunidades de práctica y la formación continua de los docentes mexicanos

Las características y el desarrollo de la sociedad del conocimiento hacen evidente la rapidez en que el conocimiento puede desfasarse y la necesidad de actualización permanente. Esto justifica el establecimiento de políticas de formación continua y de desarrollo profesional, con el propósito de contribuir directamente a ampliar el capital

¹⁴ Punto 2.7.2.1. Ventajas de las comunidades de práctica virtuales

intelectual de los docentes y posibilitar avances educativos relacionados con un mejor rendimiento del alumnado y una respuesta más adecuada a sus requerimientos y necesidades educativas y formativas (Rodríguez-Gómez, 2009). Además, si se tiene como propósito asegurar a todos los maestros oportunidades de formación continua y que esta tenga un impacto sustantivo en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y en el logro educativo de los estudiantes, es necesario replantearse los modos y formas tradicionales de la actualización y capacitación (SEP, 2010).

De esta manera, en los últimos años, se han integrado unas bases legales y normativas en el país que pretenden mejorar el desarrollo profesional para los docentes mexicanos. Para empezar, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), elaboró el documento *Mejorar las escuelas. Estrategias para la Acción en México* (2010), con el objetivo “contribuir a reformar y mejorar los aspectos de calidad y equidad del sistema educativo, poniendo a las escuelas y a los alumnos en el centro de las políticas educativas” (OCDE, 2010, p. 3). En el texto se sugiere, entre otras cosas, que el país necesita definir un desarrollo profesional oportuno, así como identificar las mejores formas de impartirlo y de coordinar la oferta de manera más eficiente. Por ello, se recomendó que se diseñara un esquema de desarrollo profesional basado en las necesidades específicas de la escuela y que se combinaran diferentes tipos de desarrollo profesional continuo para cubrir diversos tipos de demandas. De la misma manera, la Organización aconsejó crear estrategias donde las escuelas y sus docentes puedan definir y estructurar el desarrollo profesional específico que satisfaga sus necesidades particulares (OCDE, 2010).

En consonancia a las recomendaciones de la OCDE, el *Plan Nacional de Desarrollo* (PND) 2013-2018¹⁵ dispuso, como parte de la meta “México con educación de calidad”, dos líneas de acción dentro de la estrategia “Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico”, siendo la primera que el desarrollo profesional de los docentes debe estar centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos. Y la segunda, impulsar la capacitación permanente que mejore la comprensión del

¹⁵ El Plan Nacional de Desarrollo es un documento de trabajo que rige la programación y presupuestación de toda la Administración Pública Federal del sexenio en que se elabora. En él se trazan los grandes objetivos de las políticas públicas y se establece las acciones específicas para alcanzarlos. <https://www.gob.mx/epn/acciones-y-programas/plan-nacional-de-desarrollo-2013-2018-78557>

modelo educativo, las prácticas pedagógicas y el manejo de las tecnologías de la información con fines educativos (Gobierno de la República, 2013a).

Derivado del PND, el *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*¹⁶ reconoció que debían recuperarse el respeto y el apoyo al quehacer de los maestros pues son esenciales para el logro de los fines de la educación. Entre las acciones que se propusieron en esta materia, se pueden mencionar el diseño de esquemas formación continua para maestros de educación básica según lo previsto en la Ley General del Servicio Profesional Docente¹⁷; el poner a disposición de las escuelas apoyos para que sus docentes constituyan y desarrollen comunidades de aprendizaje profesional; la promoción de modalidades de formación fuera de la escuela que refuercen el desarrollo profesional docente y la creación y fortalecimiento de redes de escuelas y docentes para su desarrollo profesional (Secretaría de Educación Pública, 2013).

En este sentido, la *Ley General del Servicio Profesional Docente* establece en el Artículo 59 que el Estado es el responsable de proveer lo necesario para que el personal docente, en todas sus funciones, tengan opciones de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural, incluyendo convenios de colaboración con instituciones dedicadas a la formación pedagógica de los profesionales de la educación e instituciones de educación superior nacionales o extranjeras, para ampliar las opciones de formación, actualización y desarrollo profesional (Secretaría de Gobernación, 2013).

Así mismo, en su Artículo 60, dicta que la oferta de formación continua deberá favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación; ser diversa y de calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal; ser pertinente con las necesidades de la escuela y de la zona escolar y responder, en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional, así como, adecuarse conforme a los avances científicos y técnicos (Secretaría de Gobernación, 2013).

Por último, en el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (Secretaría de Educación Pública, 2017a) que se ha implementado en el Sistema Educativo Mexicano

¹⁶ El Programa Sectorial de Educación es elaborado por la Secretaría de Educación Pública. Detalla los objetivos, estrategias y líneas de acción en materia de educación básica, media superior, superior, formación para el trabajo, deporte y cultura. Durante el sexenio 2013-2018, se derivó de la meta nacional "México con educación de calidad" y de todas las estrategias transversales que corresponden al sector educativo. http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.XF2zx1xKjcs

¹⁷ Expedida por Decreto en septiembre de 2013.

a partir del ciclo escolar 2018-2019, las diferentes modalidades de formación continua deben tener como objetivo el aprendizaje de los estudiantes y a la solución de los problemas que se presentan en el aula. Para esto se proponen dos mecanismos complementarios. El primero tiene relación con la oferta nacional, estatal y local para generar opciones educativas que atiendan los problemas específicos de las escuelas y los maestros.

El segundo mecanismo de formación continua se centra en la escuela, lugar idóneo para desarrollar comunidades donde la reflexión colectiva sobre la vida escolar y la práctica pedagógica sea un trabajo inherente a la profesión docente y al quehacer diario de las escuelas.

Este mecanismo es de vital importancia el papel de los maestros y los directores. De la misma manera en que el estudiante debe tener una participación activa en su propio aprendizaje, los maestros y los directores deben involucrarse activamente en su proceso de mejora continua como protagonistas, al planear, implementar, reflexionar y perfeccionar su propia práctica (SEP, 2017a, p. 136).

De esta forma y de manera oficial, se sientan las bases en el Sistema Educativo Mexicano para una formación docente continua que permita renovar los conocimientos y seguir desarrollando las competencias docentes a partir de estrategias que estén centradas en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, es decir, que sea pertinente con las necesidades de la escuela y a los requerimientos que el personal considere necesarios; que estén apoyadas en el trabajo colaborativo, y donde se creen y fortalezcan redes de escuelas y docentes para su desarrollo profesional.

Sin embargo, a pesar de todo este entramado normativo que busca dar respuesta a las necesidades y retos de la formación continua, en la ejecución de las acciones formativas, se han presentado situaciones que afectan los resultados de las políticas y propuestas, tales como los cursos que ha ofrecido la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (DGFCMS)¹⁸ y las Instancias Estatales de

¹⁸ A partir del cambio de gobierno a nivel federal, el 1 de diciembre de 2018, la anterior Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio es ahora la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica. Su objetivo es contribuir al desarrollo de capacidades del personal docente con el propósito de mejorar la práctica docente, los resultados de aprendizaje de los/las alumnos/as mediante la Oferta de Formación Continua para mejorar su desempeño docente. Página web <http://basica.sep.gob.mx/site/direccion/7>

Actualización¹⁹, no todos los programas han atendido las verdaderas necesidades de los docentes y se han orientado más a la teoría que a los elementos prácticos de la docencia, además, los educadores de formación continua no siempre han mostrado una buena preparación. Lo anterior podría ser resultado de que los docentes no han tenido la oportunidad de comunicar sus necesidades de capacitación. Además, muchas de las opciones de formación continua que han estado a cargo de instituciones de educación superior y centros de investigación, no han sido de buena calidad (Roux y Mendoza, 2014).

No obstante, el hecho de que las políticas estén planteadas, ya es un gran avance pues, como se mencionó anteriormente, es importante promover la profesionalización, de forma institucional, donde se potencien estructuras para el trabajo colaborativo y se generen acciones de dinamización interna (Rodríguez-Gómez, 2009). Además, de acuerdo a Valles et al. (2015), “la institucionalización de la formación continua docente y la visión compartida de la responsabilidad de la profesión docente, mejora los resultados de los alumnos” (p. 207).

Por lo anterior, se considera que las comunidades de práctica, promovidas desde las escuelas, supervisiones escolares o a nivel estatal, pueden responder de manera oportuna a las propuestas normativas gubernamentales pues como se ha expuesto, este tipo de organización posibilita que los profesores intercambien sus experiencias y conocimientos, separándose de los modelos pedagógicos centrados en el docente, donde sólo se transmite la información de manera vertical (González, 2015), de cultura individualista y aislamiento pedagógico (Bozu e Imbernón, 2009). Así, los profesores comparten las inquietudes que tienen sobre la práctica docente y construyen conocimientos dentro de un grupo comprometido y con una misma identidad social y profesional (González, 2015).

De esta manera, se pueden aprovechar algunos de los beneficios que una comunidad de práctica aporta a las organizaciones señalados por Wenger y Snyder (2002), tales como: generar estrategias de manera colectiva, al plantear formas de abordar los contenidos de los campos de formación académica o de las áreas de desarrollo personal y social; resolver problemas rápidamente, cuando los docentes busquen una solución para enfrentar una problemática en el centro escolar; desarrollar las habilidades

¹⁹ Las Instancias Estatales de Actualización son los organismos estatales que se encargan de las acciones de formación en cada una de las entidades federativas que conforman el país.

profesionales de los miembros, al enriquecer las formas de intervención educativa de los maestros, así como difundir las buenas prácticas que se realizan dentro y fuera del aula, ya sea dentro del mismo plantel, zona escolar o comunidad.

SECCIÓN III.

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 3. PARADIGMA, METODOLOGÍA, CONTEXTO Y ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Posicionamiento paradigmático

Para iniciar esta investigación era importante realizar un ejercicio reflexivo acerca del posicionamiento paradigmático que mejor representara el trabajo a realizar, para tomar las decisiones respecto al aspecto metodológico del mismo, por lo que, a continuación, se presenta una breve contextualización y explicación de esta situación.

La investigación es una actividad inherente al interés humano por conocer el mundo, tratando de describir, comprender, explicar y transformar su realidad. En la vida cotidiana, se realizan actividades de investigación constantemente, pero que dan solución únicamente a problemas personales o momentáneos y con información muy específica y particular. Sin embargo, es un conocimiento tan delimitado y determinado por el interés y la situación personal que tiene una fuerte carga de subjetividad y, por tal razón, no se puede generalizar. Por otro lado, si lo que se busca son respuestas más objetivas, desarrolladas y universales, es necesario abordar la problemática de una forma diferente, más planeada, organizada y crítica, es decir, a través de una investigación científica (Bisquerra y Sabariego, 2012a).

De esta manera, se espera obtener conocimiento científico, el cual busca “describir, comprender, predecir y controlar los fenómenos, e integrarlos a un cuerpo de conocimientos organizados y sistematizados sobre los diversos ámbitos de estudio que constituye la denominada ciencia” (Bisquerra y Sabariego, 2012a, p. 23), logrando con esto establecer leyes generales y de aplicación universal.

Todos los campos donde el ser humano se desarrolla son susceptibles a ser investigados, pues aportan información importante y necesaria para comprender la naturaleza que lo rodea y el impacto de las actividades que realiza. Sin embargo, no siempre es posible ver la realidad bajo una perspectiva científica y mecanicista, como sucede en el campo de las ciencias sociales. Y la educación, que es el hilo conductor de este proyecto, es un claro ejemplo de ello.

Considerando la concepción de Arnal et al. (1994), donde la educación se concibe como “una realidad sociocultural, de naturaleza más compleja, singular y socialmente construida [...] como una acción intencionada, global y contextualizada, regida por reglas personales y sociales y no tanto leyes científicas” (p. 35), se denota un fenómeno con características particulares, difícil de explicar con leyes predictibles y controlables (Bisquerra y Sabariego, 2012a).

Por lo anterior, la investigación educativa aplica un procedimiento organizado, sistemático y empírico que sigue el método científico (Bisquerra y Sabariego, op. cit.) para estudiar y analizar las situaciones y problemas relacionados con la naturaleza, epistemología, metodología, fines y cambios que la educación tiene, a fin de entenderlos y generar conocimiento que ofrezca soluciones a los problemas que la misma realidad educativa plantea, teniendo una concepción más abierta, flexible y participativa (Arnal et al., 1994).

Este tipo de investigación se ha regido por diferentes perspectivas o formas de entender y abordar el fenómeno educativo, que van desde enfoques que buscan la precisión y el control racional de los eventos a posiciones más abiertas y flexibles (Bisquerra y Sabariego, 2012a; Arnal et al., 1994). Estas visiones diferenciadas de cómo obtener conocimiento se pueden resumir, a grandes rasgos, en tres grandes paradigmas, el positivista, el interpretativo y el sociocrítico.

Como se puede observar, la complejidad que caracteriza a los fenómenos educativos provoca que existan perspectivas diferentes tanto para conceptualizarlos como para abordar su estudio de manera científica (Bisquerra y Sabariego, 2012a). De esta diversidad, se desprenden las perspectivas de investigación educativa, las cuales están vinculadas a aspectos significativos de la misma, tales como la finalidad de la investigación, su alcance temporal, su objetivo o el carácter de medida entre otros (Arnal et al., 1994).

De acuerdo al proceso que se sigue durante una investigación, en primer lugar, se define la orientación que se pretende dar al estudio para tomar la decisión adecuada sobre el tipo de metodología que se debe aplicar para abordar el problema y, en segundo lugar, se puntualiza el objetivo de la investigación, es decir, que se busca lograr con el estudio (Bisquerra y Sabariego, 2012b).

De esta manera, para estar en la posibilidad de seleccionar el método más adecuado para abordar el estudio que se pretende realizar y tomando en cuenta los aspectos significativos mencionados y descritos por Arnal et al. (1994), se intenta caracterizar la presente investigación. Este trabajo pretende dar solución a un problema práctico a fin de transformar la formación continua y mejorar la calidad educativa que ofrecen los docentes involucrados, a partir de la implementación de las comunidades de práctica, así como del conocimiento de su estructura y los aspectos que intervienen en su dinámica, intentando valorar la interacción de las acciones humanas.

Por lo tanto, el presente estudio se inclina hacia una investigación orientada a la aplicación, descriptiva-explicativa y de carácter cualitativo, situada dentro de un paradigma sociocrítico.

3.2. Metodología de investigación

Teniendo claro el enfoque que estará permeando las acciones emprendidas por la investigación, es necesario decidir la manera en que se llevará a cabo, es decir, la metodología, que en palabras de Sabariego (2012) tiene como tarea “ofrecer la lógica estratégica para el planteamiento de los problemas, planificar el proceso a seguir a fin de darles respuesta y evaluar su bondad y profundidad” (p.80).

Por la naturaleza del estudio, se considera que esta metodología debe estar orientada a la práctica educativa, a la toma de decisiones y al cambio, pues a través de ella, se pretende

contribuir a solucionar los problemas o aportar directrices para la acción, describiendo lo más ampliamente posible la complejidad de las situaciones y estableciendo marcos conceptuales que posibiliten la toma de decisiones con el mayor *insight* y comprensión posibles. De modo que el resultado final del estudio son las decisiones y recomendaciones para la acción, y no tanto su contribución a la creación de conocimiento o teoría (Arnal et al., 1994, p. 88).

Dichas decisiones y recomendaciones para la acción son tareas que concuerdan con el interés de este proyecto.

Así mismo, un acercamiento cualitativo permite hacerlo de una manera más adecuada pues, a grandes rasgos, se busca describir y comprender las cualidades de una comunidad de práctica virtual, a partir de un acercamiento empírico y flexible que permita conocer de manera directa y humana la realidad (Quecedo y Castaño, 2002).

Además, se pretenden comprender las relaciones que se establezcan durante el desarrollo de la comunidad de práctica, sin tener una hipótesis previa, sino de *manera inductiva*, es decir, a partir de las actividades y resultados que se produzcan a lo largo de la experiencia investigadora. Otro interés al que responde la metodología cualitativa es la perspectiva holística con la que se abordan los fenómenos a estudiar, en la que se asumen como un sistema complejo, donde la descripción y entendimiento de los componentes es importante para la comprensión global de lo observado (Martínez, 1996).

3.2.1. Investigación evaluativa

De manera específica y tomando en cuenta lo expuesto anteriormente, la metodología cuyas líneas se decidieron seguir son las de la investigación evaluativa, la cual es considerada como una forma de investigación aplicada, ya que es “fundamentalmente, una actividad práctica centrada en la recogida de información específica relevante para un particular problema, programa o producto, un currículo o una actividad en el aula” (Martínez, 1996, p. 37), utilizando las metodologías de las ciencias sociales en función de lo que pretende y necesita.

De acuerdo a Arnal et al. (1994), esta forma de investigación educativa “intenta determinar el valor de programas educativos de acuerdo con determinados criterios. Para ello se relacionan procesos y efectos y, en base a la información obtenida, se valoran para tomar decisiones presumiblemente optimizantes de la situación” (p. 213).

A su vez, Ruiz (1995) considera que la “investigación evaluativa desde la perspectiva metodológica, es un modo de investigación que implica un proceso riguroso, sistemático y controlado de recogida de información como base para tomar decisiones sobre un programa educativo” (p.14).

También, Weiss (1999) considera que la investigación evaluativa trata de “medir los efectos de un programa en comparación con las metas que se propuso alcanzar, al fin de contribuir a la toma de decisiones subsiguientes acerca del programa y para mejorar la formación futura” (p.16).

En concreto, se puede observar que la investigación evaluativa busca: 1) recoger datos para contar con información objetiva, a fin de 2) apoyar la toma de decisiones que ayuden a mejorar el objeto evaluado. Además,

la investigación evaluativa constituye una síntesis, al mismo tiempo que una extensión de una amplia gama de métodos de investigación que aportan información sobre cuestiones planteadas en torno a los programas educativos, con el fin de facilitar la toma de decisiones sobre los mismos (Arnal et al., 1994, p. 216).

De esta manera, se considera un buen acercamiento al estudio a realizarse, ya que interesa valorar procedimientos en curso tomando en cuenta la funcionalidad de la evaluación formativa, a fin de “mejorar, optimizar, adecuar el proceso que se evalúa”

(Martínez, 2012, p. 426), realizándola de manera paralela al desarrollo de la comunidad de práctica virtual, con la finalidad de realizar los ajustes necesarios para enriquecerla y/o fortalecerla (Martínez, 2012).

Este tipo de investigación tuvo un desarrollo importante durante los años ochenta, pues se consideraba necesario verificar la eficacia de los programas educativos y otras alternativas innovadoras en cuya planificación y aplicación se invertían jugosos presupuestos (Arnal, Rincón y Latorre, 1994). Esta situación contribuyó tanto al desarrollo de los métodos cualitativos, ya que la evaluación de programas requiere utilizar múltiples metodologías, como al desarrollo de la teoría evaluativa de programas que fundamenta la investigación y la selección de los métodos y técnicas más adecuados al estudio en cuestión (Martínez, 1996).

3.2.1.1. Algunas críticas a la metodología evaluativa

Por un lado, Ruiz (1995) señala que la determinación de los criterios que permiten emitir juicios de valor acerca del logro de los objetivos planteados es una de las mayores dificultades que presenta este tipo de evaluación.

Por otro lado, Weiss (1999) señala que “no existe una fórmula perfectamente probada que se pueda ofrecer a los evaluadores acerca de la mejor manera o más conveniente de realizar su estudio” (p.22). Esta autora considera que existen muchos elementos que influyen en el logro de los objetivos de evaluación, tales como los usos que vayan a darse al estudio, de las decisiones pendientes y de las necesidades de información de quienes tomen las decisiones.

Otro aspecto a considerar son las restricciones en las que el programa se encuentre inmerso, los límites establecidos al estudio por las condiciones humanas, temporales y de lugar. Así mismo, menciona que un presupuesto limitado marca la diferencia pues influye, al final, en lo que puede estudiarse y por cuánto tiempo. “Así pues, los métodos evaluativos representan a menudo una transacción entre lo ideal y lo factible” (Weiss, 1999, p. 22).

3.2.2. Modelo CIPP: la evaluación orientada a la toma de decisiones

La investigación evaluativa es un campo de investigación amplio, diverso y complejo, que incluye modelos y tradiciones tan variados como los utilizados en las investigaciones en las Ciencias Sociales y en Educación atendiendo a los

problemas o cuestiones objeto del estudio evaluativo centrándose tanto en la valoración de la conceptualización de un programa como en su realización (Martínez, 1996, p. 97).

Varios autores han desarrollado diferentes modelos para llevar a cabo un trabajo de investigación, tomando en cuenta los propósitos evaluativos de los estudios, su desarrollo, alcance y resultados y aportando información para la toma de decisiones de mejora y/o cambio de los programas (Martínez, 1996).

En este caso interesa aplicar el Modelo CIPP, propuesto por Daniel Stufflebeam (2003), pues su principal objetivo es el perfeccionamiento de los programas educativos (Arnal et al., 1994) y la toma de decisiones para la mejora de las dimensiones del objeto de estudio (Escudero, 2005-2006).

Este modelo surge a principios de la década de los setenta, en contraposición con un modelo más establecido de evaluación por objetivos, donde consideraban que era necesario centrarse en los aspectos claves de la organización del programa y en la toma de decisiones (Martínez, 1996). Es decir, se planteó de tal manera que su procedimiento proporcionase el conocimiento sobre dónde radican los elementos determinantes de la acción educativa, que actividades, acciones y opciones están afectadas por dichos elementos y de que manera la información evaluativa puede incrementar el potencial educativo de los programas (Arnal et al., 1994).

El Modelo CIPP es un marco de referencia para guiar evaluaciones formativas y sumativas de proyectos, programas, personal, productos, instituciones y sistemas. Está configurado para usarse en evaluaciones internas conducidas por los evaluadores de una organización, autoevaluaciones conducidas por equipos del proyecto o proveedores de servicios contratados para evaluaciones externas. Este modelo ha sido empleado a través de los Estados Unidos y alrededor del mundo en diferentes tipos de investigaciones. Sus aplicaciones han abarcado varias disciplinas y áreas de servicio, incluyendo la educación, alojamiento, desarrollo comunitario, seguridad en el transporte y sistemas de revisión de personal militar (Stufflebeam, 2003).

Las siglas²⁰ de este modelo se refieren a la evaluación de cuatro dimensiones o etapas específicas:

²⁰ Las siglas responden a las palabras de origen inglés *Context, Input, Process* y *Product*.

- Contexto (C). Se trata de definir y analizar la situación, contar con un panorama de la realidad desde la que se puede establecer cuáles son las necesidades más importantes e integrar un diagnóstico (Mateo, 2000). Así mismo, se pueden valorar también aquellos recursos que pueden llegar a favorecer el trabajo a realizar (oportunidades); las barreras que se pueden presentar en el camino (problemas) (Candoli, Cullen y Stufflebeam, 1998). Esta fase diagnóstica de la evaluación no termina aquí, ya que, más adelante se puede vincular con las demás etapas del modelo, puesto que esta información servirá como referencia para valorar algunos aspectos a lo largo de todo el proceso (Mateo, 2000). Además, la evaluación del contexto nos proporciona información para las decisiones de planificación, con el fin de determinar los objetivos (Bausela, 2003).

- Entrada (I). Esta está orientada a obtener la información necesaria para establecer cómo utilizar adecuadamente los recursos existentes a fin de alcanzar los objetivos propuestos (Mateo, 2000). El propósito de este momento es encontrar estrategias funcionales, adecuadas, a través del análisis de planes estratégicos de organizaciones o planes de trabajo de profesionales (Candoli et al., 1998), visitas a otros programas (Stufflebeam, 2003) entre otros elementos. Durante su revisión, se visita la información obtenida en la etapa de contexto, para valorar si los objetivos determinados son congruentes con las necesidades detectadas (Mateo, 2000). Esta información contribuirá en el momento de la toma de decisiones de tipo estructural o de procedimiento, a fin de desarrollar el programa o plan de trabajo a aplicar (Bausela, 2003).

- Proceso (P). Documenta y valora la aplicación de los planes y actividades diseñadas (Candoli et al., 1998). Su finalidad es la de establecer la congruencia entre lo planificado y sus consecuencias, es decir, el análisis resultante de durante esta etapa se orienta tanto a la implementación del programa como al control y gestión del mismo (Mateo, 2000). Aquí, se hace uso de dos tipos de evaluación: la formativa, para proveer continuamente de información para orientar el proceso, a medida que se va desarrollando y, la evaluación sumativa, resume y evalúa la idoneidad y condiciones de las actividades realizadas, para documentar y valorar la calidad de su aplicación (Candoli et al., 1998; Mateo, 2000). En otras palabras, este momento nos proporciona información para las

decisiones de implementación con el fin de aceptar, clarificar o corregir el diseño tal como realmente se ha llevado a cabo (Bausela, 2003).

- Producto (P). Su propósito es obtener información a fin de constatar si el resultado final, alcanzado gracias a la implantación del programa, da respuesta o solución a las necesidades identificadas y a las expectativas iniciales (Mateo, 2000). La evaluación del Producto es amplia y busca conocer resultados previstos, no previstos, positivos o negativos (Candoli et al., 1998). Stufflebeam (2003) desmenuza esta etapa tomando en cuenta cuatro subcomponentes: el impacto, la eficacia, la continuidad y la transferibilidad del producto, cuando los programas son a gran escala y a largo plazo. Además, permite acceder a información que favorece la toma de decisiones de reciclaje con el fin de mantener y continuar, rectificar y modificar o abandonar el programa (Bausela, 2003; Mateo, 2000).

Los componentes del Modelo CIPP pueden emplearse de manera selectiva y en diferentes secuencias, las cuales pueden ser simultáneas dependiendo de las necesidades y particularidades de la evaluación que se esté llevando a cabo. Además, es importante que los evaluadores tomen en cuenta cualquier información fundamentada que las partes interesadas puedan obtener de otras fuentes (Stufflebeam, 2003).

A continuación, se presenta la tabla 4, donde se intenta concretar y clarificar estas cuatro dimensiones.

Tabla 4. Etapas del Modelo CIPP de Daniel Stufflebeam.

| Etapa | Contexto | Entrada | Proceso | Producto |
|---------------------|--|---|--|---|
| Consiste en: | -Identificar las virtudes y defectos de algún objeto. -Identificar características del entorno. -Definir aquellos problemas que tienen que ser solucionados. | -Determinar cómo utilizar los recursos disponibles para satisfacer las metas y objetivos de un programa | -Comprobar continuamente la realización de un plan. | -Valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. |
| A fin de: | -Definir el entorno. -Definir las necesidades no satisfechas y las nuevas oportunidades. -Diagnosticar los problemas y obstáculos. | -Desarrollar un plan de acción. | -Identificar las discrepancias existentes entre el diseño final establecido y la implementación real efectuada. Identificar los defectos del diseño o plan de implementación. | -Recoger información que permita analizar si los objetivos del programa han sido logrados o no. |
| Ayuda a: | La designación y especificación de metas. | Dar forma a la propuesta. | Guiar la realización del plan de acción. | Tomar decisiones sobre la continuidad (adopción, corrección o abandono) del plan o programa. |
| | <i>Decisiones de planificación</i> | <i>Decisiones de estructuración</i> | <i>Decisiones de aplicación</i> | <i>Decisiones de reciclaje</i> |
| Responde a: | ¿Qué necesitamos hacer? | ¿Cómo debería hacerse? | ¿Cómo se está haciendo? | ¿Está funcionando?/ ¿Funciona? |

Fuente: Elaboración propia a partir de "Metodología de la investigación evaluativa: el Modelo CIPP" de E. Bausela, 2003.

El Modelo CIPP enfatiza que la evaluación es, entonces, concebida como una actividad funcional cuyo propósito más importante no es el de comprobar, sino el de mejorar (Stufflebeam, 2003), por lo que la investigación es utilizada tanto para enjuiciar el valor de un programa como para su perfeccionamiento (Arnal et al., 1994).

Resumiendo, este modelo, apegado a su enfoque de mejora, marca como su prioridad ofrecer una guía que oriente la planeación e implementación de los esfuerzos, de tal manera que ofrece a los usuarios información válida y oportuna para identificar un área de oportunidad, formular objetivos, planes de actividades y presupuestos; llevar a cabo planes de trabajo exitosos; decidir periódicamente si se repite y continúa la acción y si es así, cómo; además de cumplir con los requisitos de quien solicitó la evaluación (Stufflebeam, 2003).

Finalmente,

el Modelo CIPP emplea múltiples métodos, está basado en un amplio rango de aplicaciones, es clave para los estándares profesionales de evaluación, está sustentado por extensa literatura y está respaldado por procedimientos prácticos [...] Sin embargo, no se puede dejar de señalar que el modelo está y debe estar sujeto a valoraciones continuas y a un mayor desarrollo²¹ (Stufflebeam, 2003; pp. 45 y 46).

²¹ Traducción propia.

3.3. Contexto de la investigación

Este proyecto está situado en el Estado de Veracruz, el cual es una de las 32 entidades federativas que conforman los Estados Unidos Mexicanos.

El Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave (nombre oficial), se encuentra ubicado en la región este del país. Tiene una extensión de 71.853,50 kms², representando el 3.7% de territorio nacional y, de acuerdo a los datos del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), en el 2015 contaba con 8.112.505 habitantes, siendo la segunda entidad federativa más poblada de la república²². En la figura 6, se puede observar dónde se ubica en la entidad veracruzana dentro del país.



Figura 6. Ubicación del Estado de Veracruz en la República Mexicana. Elaboración propia.

Como el ámbito del presente trabajo es el educativo, es necesario centrarse en la Secretaría de Educación de Veracruz, pues es la dependencia responsable de coordinar la política educativa del Estado y organizar el Sistema Educativo a nivel estatal en todos

²² Fuente: Panorama sociodemográfico de México 2015. INEGI. Disponible en: <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825078065>

sus niveles y modalidades, así como de desarrollar, supervisar y coordinar los programas educativos, científicos y deportivos, a fin de promover el progreso y el bienestar de la población de la Entidad²³. Entre los niveles que atiende, se destaca el de educación preescolar, pues es en este en particular donde se aplica este estudio.

La educación preescolar es el primer nivel de la educación básica en México y se encarga de la educación escolarizada de los pequeños entre 3 y 6 años de edad. En el Estado de Veracruz, depende de la Dirección General de Educación Inicial y Preescolar, la cual atiende, por cuestiones presupuestales, a dos subsistemas educativos: el Federal y el Estatal. Es en este último donde se ubica este trabajo, pues es donde se cuenta con la anuencia, acceso y apoyo para realizarlo.

El subsistema estatal está supervisado por la Subdirección de Educación Preescolar Estatal, la cual cuenta con 57 supervisiones escolares para ofrecer este servicio educativo a 64 271 niños, a través de 4 899 docentes (en diferentes funciones) distribuidos en 1 395 jardines de niños a lo largo del Estado de Veracruz²⁴.

Estos jardines de niños se encuentran ubicados en zonas urbanas, zonas marginadas y zonas rurales, con diferentes condiciones geográficas y socio-culturales.

No se omite mencionar que, de estas 57 supervisiones escolares, 12 son denominadas “mixtas”, pues el supervisor escolar cuenta con un perfil de Licenciado en Educación Primaria y atiende tanto escuelas primarias como jardines de niños. Las 45 supervisiones restantes son específicas del nivel, es decir, los supervisores escolares son Licenciados en Educación Preescolar y apoyan el trabajo de escuelas del nivel preescolar únicamente.

3.3.1. Población y muestra

En la investigación cualitativa, la selección de las personas que facilitan la información necesaria para entender el significado, las relaciones y las actuaciones que se van dando en un contexto específico, tiene características propias, pues “los informantes considerados en una investigación cualitativa se eligen porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 135).

²³ Fuente: Página oficial de la Secretaría de Educación de Veracruz. <http://www.sev.gob.mx>

²⁴ Fuente: Datos estadísticos de la Subdirección de Educación Preescolar Estatal, ciclo escolar 2016-2017.

Por lo anterior, esta elección se da de manera deliberada e intencional, ya que se seleccionan de acuerdo a los criterios establecidos por el investigador (ídem, 1999).

De esta manera y por la naturaleza de la investigación, se decide trabajar con docentes del nivel preescolar en servicio. En específico, con una muestra de docentes que laboran en jardines de niños que se vieron beneficiados con la dotación de tablets para trabajar en el aula con propósitos educativos, gracias al Programa de Fortalecimiento a la Calidad Educativa 2017²⁵ de la Secretaría de Educación Pública²⁶, atendiendo a las posibilidades de su componente “Fortalecimiento didáctico”.

Estos planteles fueron seleccionados desde la Subdirección de Educación Preescolar Estatal, básicamente, por criterios definidos por el mismo programa, tales como priorizar escuelas de educación preescolar que en su Ruta de Mejora²⁷ identificaran que su principal necesidad educativa estaba relacionada con elevar el logro educativo en sus educandos/as, en los campos formativos “Lenguaje y Comunicación” y “Pensamiento Matemático”; la disponibilidad de recursos del Programa de Fortalecimiento y que, de preferencia, no contaran con algún tipo de apoyo económico por parte de otros programas de apoyo a la educación, federales o estatales .

Para lo anterior, se solicitó a los supervisores escolares que enviaran un listado de aquellos jardines de niños pertenecientes a la zona que dirigen, y que manifestaran en su Ruta de Mejora la necesidad educativa antes mencionada. Una vez recibidos, se cruzaron los listados con el de otros programas para estar en posibilidades de

²⁵ Iniciativa de la SEP, donde se ha impulsado la integración de Programas Presupuestarios enfocados en la revisión de los planes de estudio y su validación por parte de instituciones reconocidas; la definición de contenidos, enfoques de enseñanza, normas y estándares de evaluación de resultados; la inclusión de nuevas asignaturas, así como la posibilidad de establecer mecanismos para que los/as educandos/as tengan acceso a diversos materiales educativos; aspectos esenciales para que se puedan proporcionar y fortalecer la calidad de la educación en los diversos niveles educativos. Fuente: Reglas de operación 2017 del PFCE. http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/profocie/Reglas_de_Operacion_PACTEN_2017.pdf

²⁶ La Secretaría de Educación Pública es la dependencia que tiene como propósito esencial crear condiciones que permitan asegurar el acceso de todas las mexicanas y mexicanos a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden. Fuente: Página oficial www.sep.gob.mx

²⁷ Herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo escolar ha decidido llevar a cabo en favor de su escuela. Permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora. Fuente: SEP (2014) Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/21913/orientaciones_para_establecer_la_ruta_de_mejora_2014_-2015.pdf

seleccionar, tomando en cuenta el presupuesto asignado, por lo menos un jardín de niños por zona, permitiendo beneficiar así a 57 planteles escolares.

Sin embargo, por diferentes motivos de carácter financiero, de organización y por demandas de la implementación del nuevo Modelo Educativo que orientará las acciones del sector educativo a partir del ciclo escolar 2018-2019, se tuvieron que realizar modificaciones, quedando, al final, un total de 50 escuelas del nivel, distribuidas en 45 zonas escolares.

Esta acción representa una gran oportunidad para el presente proyecto, pues no se diseñó ningún protocolo para la formación de estos maestros, en relación al uso educativo de los dispositivos tecnológicos entregados, por lo que se infiere una necesidad formativa que puede ser el hilo conductor de la comunidad de práctica virtual.

Durante las 10 Jornadas Regionales que se organizaron desde la Subdirección de Educación Preescolar Estatal para la entrega de los dispositivos electrónicos con los que los jardines de niños se vieron beneficiados y contando con el apoyo de las compañeras responsables de esta acción, se informó e invitó a participar en este proyecto a las 50 educadoras que asistieron. Cabe mencionar que se tuvo oportunidad de presentar el proyecto de manera presencial en dos sedes y en otra más a través de una videoconferencia.

Así, se conformó una muestra inicial con los 31 docentes que aceptaron participar en la implementación y desarrollo de una comunidad de práctica virtual a fin de ofrecerles formación profesional continua que permita fortalecer su práctica docente. En la figura 7 se muestra la ubicación aproximada de las docentes que conformaron esta muestra.



Los docentes participantes conforman una muestra diversa en relación a los contextos laborales y a su experiencia docente, pero comparten su formación inicial y su actitud positiva hacia la aplicación de tecnologías digitales para fines educativos. De esta manera, se consideró que estos factores harían de esta experiencia algo enriquecedor y provechoso para todas las educadoras involucradas.

3.4. Ética de la investigación

“La investigación educativa como acción humana contiene un componente que la determina y este es el componente ético” (Sañudo, 2006, p. 61).

Ha sido muy importante apearse a los protocolos éticos, tanto de la investigación en general como de la Universidad de Barcelona, para la elaboración de este trabajo. No hay que olvidar que los criterios para un diseño de investigación no pueden estar completos si, además de incluir las estrategias eficaces de investigación, no se adhieren a las normas éticas del estudio (McMillan y Schumacher, 2005).

Así mismo, y de acuerdo a Sañudo (2006) es importante, como investigadores, tomar en cuenta la condición de actuar correctamente con relación a las personas que estudiamos, con los compañeros y con quien este trabajo pueda afectar. Por esta razón, se cuidó de establecer los mecanismos necesarios para contar con la información requerida y la participación precisa, de una manera responsable y respetuosa hacia las personas involucradas, ya que “una discusión relevante y un llamado práctico en el proceso de investigación tienen que ver con el respeto por la dignidad, libertad y autonomía de los sujetos o sujetos-objeto investigados” (Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012, p. 102).

Los investigadores cualitativos deben ser sensibles a los principios éticos derivados del tema de su investigación, la obtención de datos y la reciprocidad con los participantes (McMillan y Schumacher, 2005).

Por lo anterior, todos los involucrados, tanto informantes como participantes, fueron notificados sobre el desarrollo del proyecto de investigación, así como la naturaleza de su participación. Además, se recalcó el hecho de que esta sería voluntaria y que, si declinaban la oferta, no tendría ninguna consecuencia personal o profesional.

También se tuvo cuidado en hacer explícito el trato confidencial de sus datos y de su imagen, quedando toda esta información asentada en el consentimiento informado que se les proporcionó para firmar a aquellos que aceptaron incluirse en el proyecto. “Cuando hablamos de ética y de ciencia debemos relacionar estas palabras con los valores para demostrar que algo es justo, bueno y adecuado” (Galán, 2010, p. 1).

CAPÍTULO 4. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

4.1. Instrumentos y técnicas para recoger información

“La información, esto es, los datos para la evaluación, no suele estar en algún lugar esperando a ser recogida, sino que es preciso captarla, construirla o producirla” (Pérez, 2006, p. 70). La recolección de datos es un proceso cambiante y emergente, en el sentido que durante el contacto con los informantes y mientras se va comprendiendo la realidad que se está estudiando, este procedimiento se va precisando y haciendo más completo (Massot, Dorio y Sabariego, 2012).

En un estudio de corte cualitativo es común obtener la información haciendo uso de varias técnicas e instrumentos de un modo alternativo y de manera que se complementen, buscando la forma de llegar a los participantes de la forma más directa posible para percibir sus perspectivas y experiencias, ya que, “se trata de datos que reflejan la comprensión de los procesos y las situaciones por parte de los propios participantes” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 199) y al investigador le interesa lograr una comprensión completa de la realidad que estudia (Massot et al., 2012)

Además, como se ha mencionado anteriormente, y tomando en cuenta a Ruiz (1995), una de las características de la evaluación de programas es la diversidad de enfoques posibles y, por lo tanto, de la aplicación de metodologías de investigación diversas. En este caso, las técnicas e instrumentos no son la excepción.

La información que se precisa en cada estudio evaluativo es diferente, y la elección de la técnica o técnicas más adecuadas va a depender de los objetivos del estudio, del tipo de evaluación que se pretenda llevar a cabo, de las condiciones específicas en que se desarrolla el programa, de los usuarios del programa, de los que imparten y aquellos otros que de alguna manera están relacionados con el programa (Ruiz, 1995, p. 32).

Weiss (1999) coincide con lo anterior agregando que los evaluadores pueden utilizar diferentes instrumentos tales como entrevistas, cuestionarios, test de conocimiento y destrezas, inventarios de actitudes, observación, análisis del contenido de documentos, registros y expedientes, entre otros. Además, Ruiz (1995) recomienda también tomar en cuenta para esta selección, las condiciones de aplicación y recogida de la información, así como para el análisis de datos, considerando los recursos disponibles, materiales y personales.

Aunado a esto, “el Modelo CIPP requiere involucrar múltiples perspectivas, hacer uso de una amplia variedad de métodos cualitativos y cuantitativos, así como un procedimiento de triangulación para valorar e interpretar la diversidad de información”²⁸ (Stufflebeam, 2003, p. 14).

Por estas razones, se consideraron diversas técnicas e instrumentos de recogida de datos, para cada una de las dimensiones que propone este autor. De esta manera, se esperaba contar con información que fuera útil para evaluar y tomar decisiones tanto para la implementación y desarrollo de la comunidad de práctica virtual, como para recomendarla como una estrategia viable para la formación continua de los docentes de educación preescolar en servicio.

En la tabla 5, se presentan cada uno de los instrumentos utilizados de acuerdo a cada momento de la investigación.

²⁸ Traducción propia.

Tabla 5. Selección de técnicas/instrumentos de recogida de datos por etapa.

| Dimensión | Objetivo | Técnica/Instrumento | Fuente |
|-----------|---|------------------------|--|
| Contexto | Identificar las características de las comunidades de práctica. | Revisión bibliográfica | Bibliografía especializada. |
| | Conocer necesidades de formación de los docentes participantes. | Cuestionario | Docentes beneficiarias de la entrega de tablets y potenciales participantes de la comunidad de práctica virtual. |
| | Profundizar en las necesidades de formación, así como delimitarlas. | Grupo de discusión | Grupo reducido de docentes (participantes potenciales en la comunidad de práctica). |
| Entrada | Conocer, a partir de la teoría, los elementos e implicaciones de las comunidades de práctica | Revisión bibliográfica | Bibliografía especializada. |
| | Conocer la experiencia en la organización y desarrollo de una comunidad de práctica. | Entrevista | Profesionales que han colaborado con comunidades de práctica. |
| | Observar el desarrollo de una sesión de comunidad de práctica. | Visita de observación | Sesión de trabajo de una comunidad de práctica establecida. |
| | Conocer y elegir una plataforma tecnológica que sea adecuada para desarrollar la comunidad de práctica virtual. | Exploración directa | Diferentes plataformas tecnológicas existentes en la red. |
| Proceso | Explorar el desarrollo de cada sesión formativa. | Escala Likert | Educadoras que forman parte de la comunidad de práctica. |
| Producto | Conocer el resultado del funcionamiento de la comunidad. | Grupo de discusión | Educadoras que forman parte de la comunidad de práctica. |

Fuente: Elaboración propia.

4.1.1. El cuestionario

Se puede decir que el cuestionario es un instrumento de recogida de información organizado en forma de preguntas (Pérez, 2006), que no necesariamente conlleva una interacción cara a cara entre quienes realizan los cuestionamientos (evaluador) y quienes responden (encuestados) (Pérez, 2006; Rodríguez et al., 1999).

Tomando en cuenta la información que se pretende obtener, se puede hablar de dos tipos de cuestionarios: los que buscan una información descriptiva y los que exploran una información de carácter cualitativa. Para este caso, se ha pensado en un cuestionario del primer tipo, donde, en gran medida, “las opciones de respuesta que se

ofrecen a los encuestados representan las distinciones que el encuestador toma en cuenta al definir determinada variable o concepto presente en su estructura conceptual” (Rodríguez et al., 1999, p. 188).

Del Rincón et al. (1995) exponen que para planificar un cuestionario es necesario no olvidar el propósito del instrumento, es decir, para que se está aplicando, a fin de que las preguntas sean congruentes con el contenido y que, al mismo tiempo, tengan sentido para las personas a las que van dirigidas. Además, Rodríguez et al. (1999) agregan que, para poder diseñar las preguntas, es importante concretar las ideas, creencias o supuestos que el investigador tiene sobre el problema a estudiar.

Se pensó que un instrumento de este tipo funcionaría muy bien para el primer acercamiento que se tuviera con las docentes, pues de una forma no invasiva, se podría obtener información para iniciar a perfilar las necesidades de formación que pudieran tener.

En este caso, el propósito del cuestionario fue conocer la formación de este grupo de docentes en relación con el uso de las tecnologías digitales, tanto en lo general, como en lo específico de su labor profesional, por un lado, y por otro, averiguar cómo usan, a grandes rasgos, estas tecnologías en el aula, pues esta información permitiría comenzar a esbozar que necesidades podrían tener en relación al manejo de las tablets tomando en cuenta los fines con las que fueron entregadas.

4.1.1.1. Confección del cuestionario

Teniendo claro que lo que se buscaba con la información obtenida a través de este cuestionario era tener un primer acercamiento con las docentes para conocer algunos aspectos que permitieran integrar un diagnóstico sobre la formación profesional continua que han recibido los docentes encuestados sobre el uso y aplicación de las tecnologías digitales en el aula, así como el uso que hacen de estas tecnologías en clase, se diseñaron 15 preguntas, divididas en dos dimensiones: seis relativas al primer tema, la formación profesional y nueve sobre el uso de tecnologías digitales en el aula, sin olvidar más una dimensión más que incluía algunos datos generales, como su formación inicial, experiencia y su lugar de trabajo.

De estas, la mayoría son preguntas de respuesta cerrada o estructurada, donde se proponen una serie de respuestas de entre las cuales el encuestado señaló su propia opción u opciones (Pérez, 2006). Las dos últimas son preguntas de respuesta abierta,

que ofrecen más flexibilidad y libertad en la respuesta (Del Rincón et al., 1995). El instrumento se integró de una manera sencilla y con sus elementos bien diferenciados, incluyendo una introducción/justificación del cuestionario, así como instrucciones para su llenado.

4.1.1.2. Validez del cuestionario

De acuerdo a Del Rincón et al. (1995) la validez de un instrumento debe abordarse desde el inicio de su elaboración; “se entiende por validez el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir” (Del Rincón et al., 1995, p.74)

Además, señalan que la validez hace referencia a lo que el instrumento mide; por lo tanto, solo es válido si es acorde a un propósito particular y a una fuente determinada con características específicas.

Por lo anterior, este instrumento fue objeto de una validación donde interesaba que se determinara su claridad, su pertinencia y su relevancia, entendiéndose como:

Claridad: que la información que se solicita no es ambigua ni genera confusiones.

Pertinencia: que la información que se requiere se relacione con el propósito para el cual se está aplicando, es decir, que arroje datos oportunos al estudio.

Relevancia: determinar si el ítem o cuestionamiento resulta importante o necesario para la recolección de datos y la investigación.

4.1.1.3. Validación del cuestionario

Para la validación de este instrumento se recurrió a dos procedimientos compatibles: la consulta de expertos, donde valoran las preguntas del cuestionario en cuanto a si las preguntas son las necesarias y suficientes para explorar el objeto de estudio y obtener la información adecuada; y la aplicación de una prueba piloto a una muestra, para conocer el funcionamiento del cuestionario (Pérez, 2006). Además, como se mencionó anteriormente, interesa que ambos grupos estimen la claridad, pertinencia y relevancia de los cuestionamientos y sus respuestas posibles.

Una vez que se tuvo la retroalimentación de los expertos y las respuestas y observaciones del grupo de pilotaje, se procedió a realizar las modificaciones que se

consideraron pertinentes en el cuestionario inicial, tales como agregar o cambiar términos, a fin de contar con un instrumento claro, pertinente y relevante que permitiera tomar esa primera fotografía sobre la formación docente en relación a temas relacionados con las tecnologías digitales, así como el uso que se hace de ellas en las aulas de preescolar.

A continuación, se incluye la figura 8 con el cuestionario que se aplicó a las docentes que integraron la muestra para esta etapa.

Con la finalidad de integrar un diagnóstico con información veraz y actual sobre la formación continua de los docentes de preescolar del Estado de Veracruz y el uso que se hace de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula, se solicita, de la manera más atenta, de respuesta al siguiente cuestionario:

Datos generales:

Zona escolar: _____ CCT.: _____
Último grado de estudios: _____
Años de servicio docente: _____ Grado que atiende: _____ Número de niños en el grupo: _____
El jardín de niños está en una comunidad: Urbana _____ Rural _____
¿Cuenta con conexión de internet en: la escuela _____ la comunidad _____ en casa _____?

Instrucciones: Lea detenidamente los cuestionamientos y marque con una "X" las respuestas que considere más adecuadas. Responda abiertamente cuando sea el caso (no hay respuestas buenas o malas, se trata de obtener información veraz):

A. Formación continua profesional

1.- ¿Ha recibido cursos de formación en relación al uso de TIC?

- a) _____ Si (Pasar a pregunta 3)
b) _____ No

2.- ¿Por qué no ha tomado cursos de formación en relación al uso de las TIC? (Pasar a preguntas del bloque B)

- a) _____ No lo considera necesario.
b) _____ No ha tenido tiempo.
c) _____ Son caros.
d) _____ Es autodidacta.
e) _____ Otro motivo. Especifique: _____

3.- Si respondió afirmativamente, ¿Qué tipo de formación ha recibido? (Puede marcar varias respuestas)

- a) _____ Cursos sobre el uso de aplicaciones ofimáticas como procesadores de texto, hojas de cálculo, presentaciones.
b) _____ Cursos sobre el uso de la Web 2.0
c) _____ Cursos sobre el uso de algún dispositivo tecnológico específico (Tablet, teléfono celular, computadora portátil, etc.).
d) _____ Cursos sobre el uso pedagógico de las TIC para propósitos de enseñanza y aprendizaje.
e) _____ Cursos sobre el uso de TIC para alguna área, materia o campo formativo específico.

4.- Indique el motivo más preponderante por el que recibió la formación (si marcó varias respuestas, refiérase a la más reciente):

- a) _____ Porque es un tema que le interesa.
b) _____ Porque lo considera importante.
c) _____ Porque lo considera necesario.
d) _____ Porque era una actividad obligatoria.

5.- Marque cuánto tiempo hace que tomó la formación más reciente:

- a) _____ Menos de dos años.
b) _____ Más de dos años, menos de cinco.
c) _____ Más de cinco años.

6.- Señale cómo fue la formación más reciente que tomó:

- a) _____ Presencial.
b) _____ Semi-presencial.
c) _____ En línea.

Figura 8. Cuestionario aplicado. Etapa Contexto. Elaboración propia.

B. Uso de TIC en el aula

1.- ¿Utiliza alguna tecnología digital en el aula con fines educativos?

- a) Si (Pasar a la pregunta 3)
b) No

2.- ¿Por qué no los ha utilizado? (Después de responder, pasar a la pregunta 8)

3.- Si la ha utilizado, ¿de qué tipo ha sido?

- a) Computadora de escritorio.
b) Computadora portátil.
c) Tablet.
d) Teléfono celular.
e) Otro. Por favor, especifique:

4.- En relación a software, ¿qué tipo ha utilizado para apoyar el desarrollo de su clase?

- a) Internet.
b) Aplicaciones (por ejemplo: "Geometría Montessori", "Tiny trees", "Trazos", etc.).
c) Juegos educativos.
d) Programas educativos comerciales (matemáticas, español, ciencias).
e) Otro. Por favor, especifique:

5.- ¿En qué tipo de actividades los ha utilizado?

- a) Para preparar la clase.
b) Para transmitir contenidos como apoyo a la exposición oral.
c) Para presentar contenido mediante un sistema multimedia o hipermedia.
d) Para realizar demostraciones que permitan simular determinados escenarios.
e) Otro. Por favor, especifique:

6.- En promedio, ¿con qué frecuencia los utiliza?

- a) Menos de 1 vez al mes.
b) Entre 1-4 veces al mes.
c) Más de 4 veces al mes. Indicar frecuencia:

Responda:

7.- Describa cómo utilizaron los niños los dispositivos tecnológicos, por ejemplo, la última vez que los usó en clase:

8.- ¿Cuál es su opinión sobre el uso de dispositivos tecnológicos para fines educativos en preescolar?

¡Gracias por su participación!

Figura 8 (cont.). Cuestionario aplicado. Etapa Contexto. Elaboración propia.

4.1.2. Grupo de discusión

Los grupos de discusión son una técnica cualitativa de recogida de datos que ha sido utilizada en la investigación del campo de la Sociología y cuyas posibilidades son valoradas por los investigadores educativos (Gil, 1993). Tienen un carácter inductivo y naturalista (Del Rincón et al., 1995).

Gil (1993) lo define “como una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador” (pp. 200-201).

De acuerdo a Del Rincón et al. (1995), estos grupos de discusión aparecieron a partir de la necesidad que surgió cuando los entrevistados no podían comentar, explicar o intercambiar sus opiniones y experiencias durante una entrevista estructurada o la misma entrevista individual. El grupo de discusión ofrece un entorno en el cual se induce y fomenta el diálogo y discusión; en él, sus participantes son seleccionados por tener alguna característica en común, según un criterio de homogeneidad, relacionada con el tema de estudio a fin de obtener información sobre temas muy concretos. Las funciones del entrevistador son moderar, escuchar, observar y analizar la dinámica del grupo. Un punto importante a resaltar es que un grupo de discusión no tiene la finalidad de comprobar una hipótesis o teoría preconcebida, sino alcanzar una comprensión basada en la discusión.

Es importante mencionar que los grupos de discusión generan, a través de preguntas y de la discusión en sí, datos cualitativos que aportan conocimiento sobre actitudes, percepciones y opiniones, creencias y expectativas, planes, resistencias y temores de los participantes, que otras técnicas de mayor tradición como el cuestionario o la entrevista no podrían aportar (Del Rincón et al., 1995; Gil, 1993). Si a esta posibilidad se suma el bajo coste y la amplitud de los datos recogidos en relación al tiempo empleado, se cree que el uso de esta técnica entre los investigadores en educación se puede ser cada vez mayor (Gil, 1993).

Además, los grupos de discusión se pueden utilizar como método independiente o en combinación con otros, tales como encuestas, observaciones, entrevistas individuales (Flick, 2004), que es el caso de este momento, pues se busca complementar y

enriquecer la información que se tuvo en una primera fase con la aplicación del cuestionario.

Después de haber aplicado dicho instrumento y haber analizado los datos que arrojó, se planificó el contenido a tratar dentro del grupo de discusión, tomando en cuenta aquellos elementos que se consideró importante indagar y profundizar más.

4.1.2.1. Organización del grupo de discusión. Etapa Contexto

Para organizar el grupo de discusión, se diseñó un guión con preguntas cuya finalidad era orientar los temas de conversación que interesaba abordar (Massot et al., 2012). Este guión surge a partir del análisis de las respuestas de los cuestionarios que se aplicaron con anterioridad.

Como lo que interesaba rescatar estaba relacionado con las necesidades de formación de los docentes participantes, se plantearon preguntas que profundizaban en la información que ya se tenía, es decir, cuestiones encaminadas a sondear sus intereses, sus experiencias y sus preocupaciones sobre el uso de dispositivos tecnológicos en el aula con fines educativos, a fin de contar con datos que ayudaran a integrar la guía temática de la comunidad de práctica virtual y algunos otros que apoyaran en la toma de decisiones para la organización de la misma.

En la figura 9 se muestran los cuestionamientos preparados para este momento.

Guión para el grupo de discusión. Etapa Contexto.

-Presentación

Breve explicación sobre el grupo de discusión y su dinámica.

-Preguntas guía

Como les comenté, los cuestionamientos que a continuación plantearé, surgen a partir del cuestionario que ustedes y otras docentes han sido tan amables de responder.

- Al analizarlos, se observa que la mayoría no ha tomado cursos sobre el uso de Tecnologías de la información y la Comunicación, vamos a profundizar más en ello...Algunas maestras señalan falta de tiempo, otras que la Secretaría no se los ha ofertado, por mencionar algunas razones, *¿cuál es su opinión sobre este tema?, ¿no creen que saber sobre el uso de estas tecnologías pueda mejorar su desempeño profesional?, ¿por qué?*
- De las maestras que expresan haber tomado cursos, varias mencionan que se han formado en relación al uso de un dispositivo en específico, *¿consideran esto importante para su práctica docente?*
- Otra cuestión que me parece importante explorar es, que de las maestras que sí han tomado cursos sobre TIC, sólo una lo ha hecho en línea, *¿a qué creen que se pueda deber esto?, ¿ustedes tienen algunas experiencias con cursos en línea?, ¿cómo han sido?*
- Ahora, en relación con el uso de la tecnología con fines educativos, refiriéndonos a laptops, o tablets o teléfonos celulares, casi todas las educadoras señalan haberlas usado. Sin embargo, se observa que la mayoría señala que los utilizan para transmitir contenidos como apoyo a la exposición oral, *¿Consideran que de esa manera se están aprovechando todas las posibilidades que estos dispositivos ofrecen?*
- *¿Qué tipo de aprendizajes creen que se pueden favorecer con el uso de tecnología?*
- También me di cuenta, de acuerdo a las respuestas que se obtuvieron, que las actividades que la mayoría plantea con el apoyo de la tecnología, solo permite que los niños actúen como observadores, *¿Por qué piensan que suceda esto?*
- Otro punto en el que quisiera abundar más es en lo relativo a la frecuencia de uso de estos dispositivos en clase, ya que la mayoría compartió que utilizan los dispositivos tecnológicos entre una y cuatro veces al mes, *¿por qué consideran que las docentes, aunque cuenten con el equipamiento, planeen tan pocas intervenciones con éste?*
- Y, por último, quisiera preguntarles, *¿qué tipo de producto o material de apoyo a su práctica docente sería más valioso y/o útil para ustedes?*

Figura 9. Guión para el grupo de discusión. Etapa Contexto. Elaboración propia.

4.1.2.1.1. Selección de participantes

“La selección de los participantes no es una ciencia exacta; por el contrario, implica la toma de varias decisiones pragmáticas y éticas” (Barbour, 2013, p. 82). Tomando en cuenta esta idea y la dispersión geográfica de los docentes beneficiados con la dotación de tablets, se decidió valerse de las visitas para la entrega de los dispositivos, realizadas por el equipo del Programa de Fortalecimiento a la Calidad de la Educación de la Subdirección de Educación Preescolar Estatal.

En ellas, el equipo antes mencionado estuvo viajando a las 10 diferentes regiones en que están organizadas las zonas escolares, concentrando a las docentes que recibieron el equipamiento tecnológico en una sede por región. Esta oportunidad se conjugó con las recomendaciones que hacen los teóricos en relación al número de participantes y a las características del grupo. Por un lado, Barbour (2013) propone un mínimo de tres participantes y un máximo de ocho, tanto para llevar a cabo la moderación del grupo como para analizar las transcripciones, pero al mismo tiempo mantener un debate interesante. Massot et al. (2012) tienen una propuesta similar, aunque sugieren grupos entre cinco y diez integrantes, pues exponen que estos grupos permiten a cada participante compartir sus ideas, así como tener la oportunidad de contar con diversidad de opiniones.

Además, de acuerdo con Barbour (2013) es importante asegurar que los miembros del grupo de discusión compartan al menos alguna característica importante. Así mismo, Gil (1993) opina que si los miembros del grupo no se conocen entre sí, hablarán de forma más libre y franca, por lo que cada uno compartirá sus experiencias de manera general y no particularmente con alguien al que le une algún lazo.

4.1.2.2. Organización del grupo de discusión. Etapa Producto

Para este momento, el propósito era obtener información a fin de constatar tanto si el resultado final alcanzado gracias a la implantación del programa y el programa mismo dieron respuesta o solución a las necesidades identificadas y a las expectativas iniciales (Mateo, 2000). Para ello, se organizó un grupo de discusión presencial con las docentes que se mantuvieron durante todo el desarrollo de la comunidad de práctica.

El guión que se diseñó retomaba algunas de los cuestionamientos que estuvieron presentes durante las valoraciones que se realizaban al término de cada módulo (Escala

Likert), pues interesaba conocer la opinión general de las docentes participantes sobre el desarrollo de la comunidad de práctica virtual, la organización y sus estrategias.

Así mismo, se incluyeron preguntas relacionadas con las características de la comunidad de práctica, tales como el sentido de comunidad, el compromiso mutuo y el repertorio compartido.

Por último, se agregaron algunos cuestionamientos que permitieran conocer la opinión de las participantes en cuanto a las ideas de Stufflebeam (2003) sobre el impacto, la eficacia, la continuidad y la transferibilidad de la comunidad de práctica como estrategia de formación continua. Se presenta la figura 10 a fin de mostrar los cuestionamientos realizados.

Sobre el trabajo en la comunidad de práctica virtual

- ¿Consideran que los contenidos analizados fueron oportunos para el logro del objetivo de la comunidad de práctica?
- ¿Las actividades que se propusieron ayudaron a que construyeran aprendizajes?
- ¿Los materiales sugeridos y revisados favorecieron el aprendizaje?
- ¿Las actividades que se propusieron ayudaron a lograr el objetivo?
- ¿Favorecieron el trabajo colaborativo?
- ¿Consideran que el producto recoge lo más significativo y relevante del trabajo realizado?
- ¿Cómo valoran el producto final?
- ¿Consideran que el producto final puede ser útil para otras docentes?
- ¿El producto final llena sus expectativas?
- ¿Cómo valoran su participación en la comunidad de práctica...
...en lo individual?
...en lo colectivo?
- ¿Cuál es su opinión sobre los diversos roles que se pueden desempeñar dentro de una comunidad de práctica?
- ¿Qué opinan de la coordinación...
...en relación a la organización?
...en cuanto a la motivación?
- ¿Qué piensan de una comunidad de práctica totalmente virtual?
- ¿Cómo valoran la plataforma Schoology?
- ¿Cuál es su opinión sobre el servicio de videoconferencias Zoom?
- ¿Cuál es su opinión sobre la duración total de la comunidad de práctica virtual?

Sobre la comunidad de práctica virtual

- Después de 8 meses de interacción, ¿creen que podemos hablar de una comunidad en este grupo, es decir, reconocen lazos entre ustedes?, ¿confianza?, ¿pertenencia?
- ¿Consideran que hubo un compromiso mutuo entre las participantes de la comunidad para lograr el objetivo?
- ¿Piensan que el objetivo de la comunidad era compartido por todos los participantes?
- ¿Consideran que hemos generado un repertorio compartido?

Sobre las dimensiones de la etapa Producto de Stufflebeam

- ¿Cómo consideran que el trabajo realizado en la comunidad ha cambiado su práctica en relación al uso de las tablets?
- ¿Se cumplieron sus expectativas?
- La idea inicial de la comunidad es que tenga continuidad, ¿ustedes lo consideran posible, útil, necesario?
- ¿Consideran que las comunidades de práctica podrían funcionar con el personal docente de sus zonas escolares?
- A partir de su experiencia, ¿qué propondrían para mejorar las comunidades de práctica?

Para concluir, por favor, definan, a partir de su experiencia, lo que una comunidad de práctica es.

Figura 10. Preguntas guía para el grupo de discusión. Etapa Producto. Elaboración propia.

4.1.3. La entrevista

“La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informante) para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal” (Rodríguez et al., 1999, p. 167).

Esta técnica posibilita obtener información sobre las creencias, actitudes, opiniones, valores o conocimiento de las personas que no son directamente observables (Del Rincón et al., 1995).

Existen varios tipos de entrevista que pueden ser utilizadas en la investigación cualitativa. En este caso, se ha preferido la entrevista en profundidad. Rodríguez et al. (1999) opinan que se utiliza cuando lo que se desea es profundizar en algunas ideas más o menos fundadas, o cuando se desea conocer cómo otras personas ven el mismo objeto de estudio. Aquí, la intención, es conocer más sobre las comunidades de práctica: sus componentes y su funcionamiento, para contar con más elementos durante la evaluación de la etapa Entrada, que ha de hacerse para estar en posibilidades de diseñar y estructurar el programa con el que se estará trabajando.

Al igual que el cuestionario, es importante tener claridad en la intención que se tiene para desarrollarla, para estar en posibilidades de plantear las preguntas adecuadas al entrevistado.

4.1.3.1. Construcción de la guía de la entrevista

Lo que interesaba conocer en este momento eran algunos de los programas existentes que están funcionando actualmente, es decir, comunidades de práctica que se encontraran vigentes, para obtener información que hiciera de referente para la comunidad de práctica virtual que se pretendía desarrollar.

Tomando en cuenta que las preguntas en una entrevista tienen una doble función: “tratar de trasladar los objetivos de la entrevista a un lenguaje familiar para el entrevistado, y lograr un nivel de motivación satisfactorio para realizar la entrevista” (Del Rincón et al., 1995, p. 331), se incluyeron preguntas que estaban encaminadas a explorar el conocimiento, la experiencia y la opinión de los entrevistados sobre las comunidades de práctica que han investigado o en las que han participado.

Así, se conformó con diez preguntas abiertas, claras y únicas, a fin de que los entrevistados siguieran la orientación que prefirieran (ídem); considerando la posibilidad de que, a partir de la respuesta, se podía profundizar aún más con algún cuestionamiento extra.

De estos cuestionamientos, los dos primeros estaban encaminados a obtener un poco de contexto sobre la formación y el trabajo que los informantes han desarrollado con las comunidades de práctica y las restantes apuntaban a conocer los aspectos que consideraban importantes para el desarrollo de una comunidad de práctica, así como obstáculos que hubieran encontrado en su práctica y las ventajas y desventajas que reconocían a partir del trabajo que han realizado con esta estrategia de formación profesional.

En la figura 11 que se comparte a continuación se pueden observar las preguntas guía utilizadas para conducir las entrevistas.

Guión para Entrevistas

- ¿Me puede hablar un poco sobre su experiencia profesional, en qué se ha desarrollado?
- Contextualíceme, por favor, en el trabajo que está realizando donde se desarrollan comunidades de práctica.
- ¿Qué fue lo que le interesó de las comunidades de práctica, sobre otras estrategias, para llevar a cabo este trabajo?
- Concretamente, ¿cuál ha sido su papel?
- ¿Cómo ha orientado el trabajo que desarrollan los miembros de la comunidad de práctica?
- En su experiencia, ¿Qué elementos considera claves para el desarrollo exitoso de una comunidad de práctica?
- En su experiencia, ¿Qué obstáculos se han presentado en esta labor?
- En su opinión, ¿cuál es el número de participantes ideal para conformar una comunidad de práctica?
- ¿Qué ventajas reconoce en una comunidad de práctica a partir de esta experiencia?
- ¿Qué desventajas ha identificado?

Figura 11. Guión para entrevista. Etapa Entrada. Elaboración propia.

4.1.3.2. La selección de informantes

Para realizar el muestreo de personas a entrevistar, se siguieron las ideas de Del Rincón et al. (1995) quienes plantean la posibilidad de hacer un muestreo aleatorio o un muestreo opinático. Para este momento, se optó por la segunda opción, pues interesaba entrevistar a expertos en el tema, ya que cuentan con una perspectiva y experiencia en el campo que se está estudiando, es decir, las comunidades de práctica, haciéndolos “informantes clave”.

4.1.4. Observación participante

La observación participante ha tenido gran importancia dentro de las investigaciones antropológicas y sociológicas. El campo de la educación ha visto un crecimiento en el número de estudios cualitativos que incluyen esta estrategia como una forma de recoger información (Kawulich, 2006). Colás (1994) considera que es la principal forma de obtener datos en los estudios de corte cualitativo. “Supone la interacción social entre investigador y grupos sociales. Su objetivo es recoger datos, de modo sistemático, a través de un contacto directo en contextos y situaciones específicas” (Colás, 1994, p. 255).

De acuerdo a Guasch (2002), esta técnica es la más utilizada para analizar la vida social, pues permite prestar más atención al punto de vista de los actores, ya que el investigador se ve inmerso en la realidad que examina.

Una de las características principales de la observación, como técnica de investigación, es que ofrece al investigador la oportunidad de reunir datos “vivos” desde situaciones sociales que ocurren de manera natural, como hechos, eventos, comportamientos y cualidades (Cohen, Manion y Morrison, 2011). Además, la observación puede ser útil en diferentes maneras, ya que ayuda a comprender cómo los participantes se comunican entre ellos, asiste a determinar quién interactúa con quién y permite revisar expresiones no verbales, entre otras cosas (Kawulich, 2006).

Entre otras características, se pueden listar que es un proceso abierto y flexible; que la obtención de la información se lleva a cabo respetando el curso natural de los acontecimientos; recoge la perspectiva de las personas implicadas; el investigador puede tener un rol participante, el cual le permite obtener información desde el mismo lugar donde se desarrolla el fenómeno; y se orienta a generar ideas y conceptos

partiendo de la realidad, lo cual posibilita la generación de conocimiento teórico y/o práctico (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995).

En esta investigación, se decidió aprovechar esta técnica para la etapa Entrada, donde se tuvo la oportunidad de visitar una comunidad de práctica, es decir, conocer de manera directa, cómo desarrollan el trabajo durante una jornada de trabajo, a fin de conocer cómo son las interacciones que se producen entre moderador-miembros y miembros-miembros.

Para registrar la información, los sistemas narrativos suelen ser los más utilizados con esta técnica, siendo los principales las notas de campo, los registros anecdóticos y los diarios (Del Rincón et al., 1995).

Cabe señalar que realizar observaciones parece una tarea sencilla, pero involucra una variedad de actividades y consideraciones para el investigador, las cuales incluyen ética, establecer relaciones, seleccionar informantes, los procesos para dirigir las observaciones, decidiendo qué y cuándo observar, mantener notas de campo, y escribir los hallazgos que se tienen (Kawulich, 2006).

4.1.4.1. Las notas de campo

Este es uno de los registros narrativos más empleados por los investigadores sociales. Estas constituyen una forma narrativo-descriptiva de relatar observaciones y reflexiones de las impresiones del observador (Del Rincón, Latorre, Arnal y Sans, 1995).

En este caso, se eligió esta forma de recolección de datos pues se consideró que eran una forma adecuada de registrar lo que se observaba durante la jornada al mismo tiempo que se ponía atención en las dinámicas e interacciones del grupo, es decir, “observaciones de lo que acontece mientras el investigador está en el campo” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 456), y que, posteriormente, se describen con más detalle y precisión y, retomando a Taylor y Bogdan (2009), estas son la materia prima de la observación participante, razón por la que hay que procurar que sean redactadas de manera más completa posible, incluyendo descripciones, acontecimientos y conversaciones.

4.1.5. Escala de Likert

Mientras se pensaba en que tipo de instrumento se podría utilizar para valorar todo el proceso de la implementación y desarrollo de la comunidad de práctica, se

consideró importante realizar la selección tomando en cuenta que se estaría aplicando en diversas ocasiones pues la intención era conocer, a partir de la experiencia de los participantes, su opinión sobre aquellos aspectos de la comunidad de práctica que necesitaran mejorarse para tener una experiencia lo más óptima posible. Debido a esto, se juzgó pertinente también que el instrumento debería ser sencillo y práctico. Así, se decidió hacer uso de una escala tipo Likert, pues cumple con estas características.

De acuerdo a Fabila, Minami e Izquierdo (2012), esta forma de recolección de datos es muy conocida en las ciencias sociales, donde frecuentemente el objeto de estudio lo constituyen seres humanos, quienes cuentan con la información necesaria sobre la cuestión que está siendo investigada. Hace posible la obtención de información variada sobre los sujetos, desde datos muy objetivos y específicos, hasta información más compleja y subjetiva que requiere una mayor elaboración del informante, como son sus percepciones, actitudes, representaciones, preferencias, opiniones.

Además, este tipo de escalas, llamadas “de actitud”²⁹, son útiles para medir características diversas; entre las más conocidas y aplicadas son aquellas que se emplean para medir el grado en que se da una actitud o disposición de ánimo permanente, respecto a las cuestiones establecidas en el instrumento (Fabila, et al., 2012).

Las escalas de Likert se integran tomando en cuenta estos presupuestos básicos: las actitudes de las personas pueden medirse a través de opiniones (preguntas) que manifiestan pensamientos, creencias, sentimientos o conductas acerca del objeto de estudio; estas opiniones (ítems) tienen el mismo significado para todos los informantes; y, para dar respuesta, los participantes señalan el grado de acuerdo con los ítems; estas réplicas se codifican según el grado de acuerdo (Morales, Urosa y Blanco, 2003), a fin de estimar su posición favorable o desfavorable con respecto a la situación que se valora (Fabila, et al., 2012), en este caso, los elementos y el desarrollo de la comunidad de práctica virtual.

²⁹ De acuerdo a Morales et al. (2003) estas escalas están pensadas para la medición de actitudes que, en sentido propio, implican la disposición a reaccionar de manera favorable o desfavorable a un estímulo. Sin embargo, mencionan también su utilización para otras variables como son los valores, intereses, preferencias y rasgos, entre otros, que no siempre caben dentro del concepto de actitud.

Cabe señalar que estas escalas admiten muchas variantes, tanto en la formulación de los ítems como en el tipo de respuestas y su número, aunque, comúnmente, suelen ser cinco.

4.1.5.1. Construcción de la escala de Likert

Para la confección de la escala de Likert que se estuvo utilizando durante la etapa Proceso, se tomaron en cuenta las estrategias que las comunidades de práctica ofrecen y que se consideran clave para el logro del propósito de esta comunidad de práctica virtual y que están descritos en la teoría que enmarca este trabajo: la gestión del conocimiento y el trabajo colaborativo. También se incluyeron situaciones relativas al coordinador, a la participación de los miembros de la comunidad y a la plataforma, pues son elementos importantes para el buen desarrollo de la comunidad, circunstancia que es el centro de atención de la valoración durante esta etapa.

De esta manera, se plantearon tres ítems relacionados con la gestión del conocimiento, tres puntos alusivos al trabajo colaborativo, otros tres para valorar el desempeño de la coordinadora y, por último, se agregaron tres ítems a manera de autoevaluación.

Esta escala se complementó con dos espacios para que los participantes expusieran lo que consideraran acertado, o necesario de modificar o eliminar en relación a las videoconferencias y al trabajo realizado dentro de la plataforma.

Por último, la escala se presentó en un formulario de Google Drive, cuyo enlace se insertaba, al final de cada módulo, dentro de la plataforma que alojó a nuestra comunidad de práctica virtual.

4.1.5.2. Validación de la escala de Likert

Para esta validación, se envió el instrumento elaborado a tres expertos a través de correo electrónico, quienes después de revisarlo, realizaron algunas observaciones. Se procedió a realizar los ajustes sugeridos a partir de los comentarios, tales como mejorar la redacción de los ítems 10 y 11 para que no fueran confusos y llevarlos al final junto con el ítem 12 a manera de evaluación. También se eliminó un ítem donde se preguntaba sobre la plataforma, porque se hizo la observación de que al ser la que se usaría todo el tiempo, no era necesario hacer esta apreciación cada vez que finalizara un módulo.

En la figura 12 se presenta la escala Likert que se estuvo aplicando al finalizar cada uno de los módulos de la comunidad de práctica virtual.

Instrucción: Indicar el grado de acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados:

| | Ítems | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|----|---|-------------------|---------------|----------|------------|----------------|
| 1 | Los contenidos analizados son oportunos para el logro del objetivo de la comunidad de práctica. | | | | | |
| 2 | Las actividades planteadas ayudan a la gestión del conocimiento. | | | | | |
| 3 | Los materiales sugeridos ofrecen la información pertinente para la formación. | | | | | |
| 4 | Las actividades propuestas favorecen el trabajo colaborativo. | | | | | |
| 5 | La organización de la comunidad de práctica propicia el trabajo colaborativo. | | | | | |
| 6 | La participación de mis compañeras contribuye el trabajo colaborativo. | | | | | |
| 7 | La coordinadora ofrece una retroalimentación oportuna en las actividades de la comunidad y en las dudas que presentan los participantes.. | | | | | |
| 8 | La coordinadora motiva la participación de los miembros en las actividades y el foro. | | | | | |
| 9 | La coordinadora favorece el trabajo colectivo. | | | | | |
| 10 | Mi participación en los foros es crítica y reflexiva y aporta sobre el tema a tratar. | | | | | |
| 11 | La información que comparto favorece la gestión del conocimiento que se lleva a cabo en la CoP. | | | | | |
| 12 | Mi participación contribuye al trabajo colaborativo. | | | | | |

A continuación, describe tu percepción sobre el trabajo realizado en este módulo (aspectos positivos, aspectos a mejorar, aspectos a modificar)

| |
|--|
| Videoconferencia |
| Trabajo virtual (actividades y plataforma) |

Figura 12. Escala Likert para valorar cada módulo. Etapa Proceso. Elaboración propia.

4.2. El análisis cualitativo de los datos

El análisis de datos constituye una de las tareas más atractivas dentro del proceso de investigación. Los datos recogidos por el investigador resultan insuficientes por sí mismos para arrojar luz acerca de los problemas o las realidades estudiadas, situando al analista frente al reto de encontrar significado a todo un cúmulo de materiales informativos procedentes de fuentes diversas (Rodríguez et al., 1996, p. 197).

La forma de aproximarse a la realidad desde la metodología cualitativa puede comprometer el trabajo que el investigador realiza, proceso que puede llegar a ser complejo en cualquier investigación. Desarrollar conceptos y comprensiones desde los mismos datos considerando la naturaleza inductiva del acercamiento cualitativo, acción que es necesaria realizar evitando involucrar sus propias creencias y perspectivas, al mismo tiempo que debe tomar en cuenta (o por lo menos, intentar) todas las perspectivas de las personas que colaboraron con él porque son valiosas (Taylor y Bogdan, 2009), hace de esta actividad una tarea de gran compromiso.

Además, concordando con Barbour (2013) “los métodos cualitativos proporcionan ideas sobre las construcciones sociales sumamente complejas empleadas por los participantes, incluidas las numerosas contradicciones que se ponen de manifiesto y las distinciones o salvedades que se hacen sobre la marcha” (p. 166).

De acuerdo a Medina-Moya (2015) esta actividad es un conjunto de procedimientos, más o menos formalizados, cuyo propósito es descifrar toda la información recabada, es decir, comprender, darle sentido a la realidad analizada. Dicho en otras palabras, el análisis de datos cualitativos implica organizar y explicar la información, darle sentido en término de cómo los participantes definen la situación, notando patrones, temas, categorías y regularidades (Cohen et al., 2011).

Sin embargo, no hay una forma única o correcta de analizar y presentar los datos cualitativos, es una actividad cargada de interpretación en la que, frecuentemente, se pueden hacer múltiples análisis, situación donde, de acuerdo a estos autores, radica su “gloria y su infierno” (Cohen et al., 2011), o como mencionan Rodríguez et al. (1996, p. 197), “el análisis de datos constituye una de las actividades más complejas y más oscuras de la investigación cualitativa”.

Entonces, ¿qué hacer? Para iniciar, es importante mencionar que el análisis de datos cualitativos es un proceso inductivo de organización de categorías e identificación de relaciones entre estas; esto es que las categorías se originan gracias a la información obtenida (McMillan y Schumacher, 2005).

Una de las situaciones más difíciles a la que todo investigador cualitativo se enfrenta es la reducción de grandes cantidades de datos escritos a proporciones manejables y comprensibles, lo cual es una parte clave del análisis cualitativo (Cohen et al., 2011). Esto es resultado de la naturaleza de los mismos datos, la cual está condicionada por las técnicas o instrumentos para recogerlos y por los supuestos teóricos, filosóficos o metodológicos que orientan la investigación. Como se ha mencionado, en la investigación cualitativa el investigador va construyendo los datos, mientras registra la información en algún soporte físico que requiere lenguaje verbal o escrito, es decir, transcribe la información obtenida a través de los diferentes instrumentos aplicados, permitiendo con esto que la información sea perdurable y comunicable (Rodríguez et al., 1996). Además, de acuerdo a Flick (2004), la “transcripción es un paso necesario en el camino de la interpretación” (p. 189). Así, la mayor parte de los datos que son recogidos estén expresados en formas de texto (Rodríguez et al., 1996).

A partir de estos textos, se inicia la reducción de la información, la cual se integra por dos procedimientos representativos: la categorización y la codificación (Massot et al., 2012).

Se entiende por categorización “la división y simplificación del contenido a unidades o categorías de acuerdo con criterios temáticos” (Massot et al., 2012, p. 358). En palabras de Taylor y Bogdan (2009) es un momento de descubrimiento, donde se identifican temas y se desarrollan conceptos. Opinan que la perspicacia y la intuición del investigador son esenciales para darle sentido a los datos que están estudiando, a partir del reconocimiento de pautas que emergen de ellos, y afirman que no hay ninguna fórmula simple para realizar esta identificación.

Para ayudar al investigador en esta labor, McMillan y Schumacher (2005) sugieren que se puede apoyar en cinco fuentes para clasificar sistemas y organizar la información:

- Las preguntas de la investigación.
- Los instrumentos de la investigación.
- Temas, conceptos o categorías manejados por otros investigadores en anteriores estudios.

- Conocimientos previos del investigador, y
- Los datos en sí mismos.

El segundo procedimiento, el de codificación, consiste en asignar a cada unidad de contenido el código propio de la categoría donde se incluye (Massot et al., 2012). Estas unidades deben ser comprensibles por sí mismos y deben también contener una idea o asunto importante para el estudio (McMillan y Schumacher, 2005).

Una vez constituido el sistema de codificación, se realiza la exposición organizada de los datos, a través de instrumentos que permiten observar, de manera gráfica, los vínculos entre los datos, como condición necesaria para la interpretación de los mismos (Massot et al., 2012).

Es importante resaltar dos puntos: por un lado, que aquí se presenta un procedimiento simplificado de esta labor, pero que cada uno de los pasos aquí descritos requieren tiempo y mucho trabajo de reflexión por parte de quien realiza el análisis. Por otro lado, “dar sentido a los datos depende totalmente del rigor intelectual del investigador y de la tolerancia para las tentativas de interpretación hasta que el análisis esté completamente finalizado” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 479).

“La interpretación de los datos no se agota en la búsqueda de unidades de significados inmanentes al texto, un sentido pleno que pueda ser entendido, sino que es necesario, además, apelar a todos aquellos otros significados requeridos para que la comprensión acontezca” (Medina-Moya, 2015, p. 44).

Por último, cabe mencionar que otra de las características del análisis de datos cualitativos es su forma cíclica y circular, frente a la posición lineal que adopta el análisis de datos cuantitativos (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005), es decir, es un proceso cíclico que forma parte de otras fases de la investigación cualitativa y es por esta razón que los investigadores pueden descubrir que las categorías no reflejan aspectos importantes, obligándolos a volver al nivel básico de abstracción, y comprobar y pulir una y otra vez, su análisis e interpretación (McMillan y Schumacher, 2005) o, en algunos casos, a iniciar nuevas revisiones “hasta conseguir un marco de categorización potente que resista y contemple la variedad incluida en los múltiples textos” (Rodríguez et al., 2005, p. 135).

En la figura 13 se presenta el proceso general realizado para el análisis de datos.



No se omite mencionar que “la interpretación de datos está en el centro de la investigación cualitativa” (Flick, 2004, p. 192). Esta oportunidad sirve para desarrollar teoría y, de manera paralela, permite tomar decisiones sobre que datos adicionales deben recogerse, en caso de ser necesario.

Por último, los dos procedimientos descritos harán posible el momento de arribar a conclusiones, ya que esta acción

se inicia en la recogida de datos, ya que la actividad del investigador no se limita, únicamente, a registrar la información, sino que comporta una reflexión permanente sobre el proceso y el contenido de los datos. Inicialmente, estas conclusiones son abiertas y vagas. A lo largo del proceso de reducción y exposición de los datos estas conclusiones se van desarrollando hasta que permiten identificar regularidades, patrones, explicaciones, así como la elaboración de determinadas generalizaciones, tipologías y modelos (Massot, Dorio y Sabariego, 2012, p. 360).

SECCIÓN IV.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5. ETAPA CONTEXTO

5.1. A manera de introducción

Los dos capítulos que se presentan a continuación (capítulos 5 y 6) tienen como intención principal describir las tareas que se llevaron a cabo durante las dos primeras etapas del estudio, es decir, las etapas de Contexto y Entrada. Por razones de orden, se presentan secuenciadas, aunque en la realidad se fueron desarrollando de manera concurrente.

Es importante no perder de vista las pautas de la visión metodológica elegida para llevar a cabo este estudio, es decir, la investigación evaluativa, en particular, las líneas de acción del Modelo CIPP (Contexto, Entrada, Proceso y Producto), el cual concibe, en primer lugar, a la evaluación como una actividad funcional, orientada a estimular, ayudar y conducir los esfuerzos para fortalecer y mejorar las empresas. Y, en segundo lugar, contempla que cada una de las etapas pueden ser empleadas selectivamente y en diferentes secuencias, frecuentemente simultáneas, dependiendo de las necesidades de cada programa a evaluar (Stufflebeam, 2003).

Teniendo en cuenta lo anterior, se aplicaron las técnicas e instrumentos seleccionados además de realizar un primer acercamiento y análisis de los datos con los que se contaban hasta este punto, con la finalidad de, por un lado, identificar las necesidades de formación de los docentes participantes (Contexto) y por otro reconocer los elementos y características que conforman una comunidad de práctica virtual, así como la forma de conjugarlos para poderlos llevar a buen puerto (Entrada) pues representan la base para el desarrollo de la siguiente etapa del estudio, ya que, gracias a ellos, se tendría la información necesaria para elaborar la guía de trabajo que orientaría el quehacer de la comunidad de práctica virtual (Proceso), esperando obtener buenos resultados (Producto).

Así, se describirán las acciones llevadas a cabo para recolectar la información (realizadas entre los meses de mayo de 2017 y mayo de 2018) y analizar los datos obtenidos de las dos etapas iniciales y fundamentales para el resto del trabajo.

5.2. Etapa Contexto

La información recabada durante esta etapa ayudó a identificar la población objeto del estudio, delimitar sus circunstancias y diagnosticar la situación (Martínez, 2012). Su valoración aporta información para el establecimiento y toma de decisiones sobre los objetivos y la planeación (Bausela, 2003). Esta situación está en relación directa con el primer objetivo específico de esta investigación: Integrar un diagnóstico de necesidades de formación de los docentes participantes.

Como se mencionó en el apartado 3.3.1. Población y muestra, del marco metodológico de este informe, este trabajo se sirve de una necesidad sentida de formación de un grupo particular de docentes, maestras que recibieron una dotación de tablets para el jardín de niños donde laboran, para ser usadas con un propósito educativo con niños de 4 a 6 años, pero sin ninguna acción formativa que ofreciera la capacitación necesaria para hacerlo.

En la figura 14 se esquematiza el momento metodológico que se describirá en los siguientes párrafos.

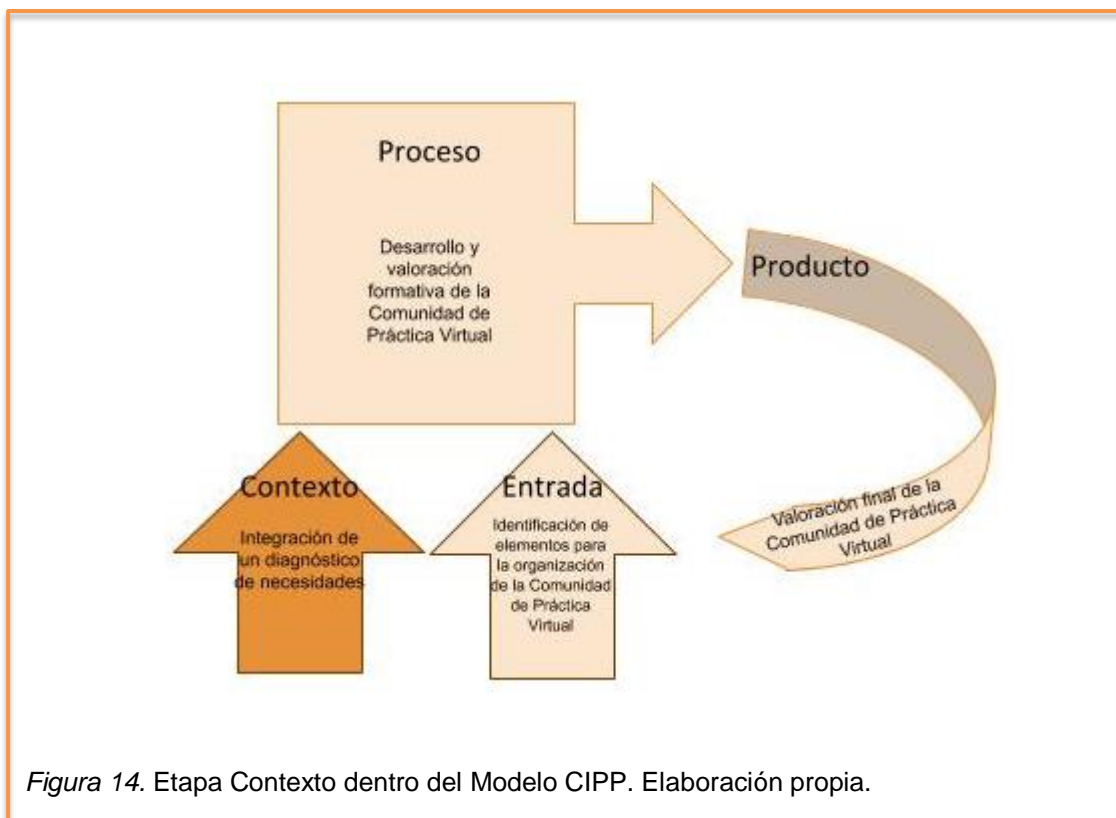


Figura 14. Etapa Contexto dentro del Modelo CIPP. Elaboración propia.

5.3. La recolección de datos

Para obtener la información necesaria para esta etapa se realizaron dos acciones: la aplicación de un cuestionario y la puesta en marcha de un grupo de discusión.

5.3.1. La aplicación del cuestionario

Se aplicó el cuestionario a las 50 educadoras que recibieron el beneficio de la dotación de equipo tecnológico y posibles participantes de la comunidad de práctica virtual, utilizando dos mecanismos:

- 1) Se aplicaron 18 instrumentos de manera directa y personal, gracias al apoyo del equipo del Programa de Fortalecimiento de la Subdirección de Educación Preescolar Estatal, mientras realizaban las Jornadas Regionales ya mencionadas en el apartado 3.3.1. Población y muestra.
- 2) Los 32 cuestionarios restantes se enviaron, vía correo electrónico, a través de las supervisiones escolares que les corresponde. Los cuestionarios se recibieron resueltos, por el mismo medio.

De estos 50 instrumentos, se obtuvieron de vuelta 48, con los que se realizó el análisis.

5.3.2. El grupo de discusión

Después de haber aplicado el cuestionario con el cual se obtuvo una primera fotografía sobre las necesidades de formación, se valoró importante conocer de manera más profunda las necesidades específicas de formación que las docentes tenían en relación al uso de los equipos tecnológicos en el aula.

La pertinencia del grupo de discusión para la etapa Contexto dentro de la investigación radica en la posibilidad que este método brinda para poder conocer de mejor manera las necesidades específicas de formación que pueden tener las docentes en relación al uso de los equipos tecnológicos en el aula, pues es una estrategia apropiada cuando el propósito de su aplicación es explicar la manera en que los informantes perciben una experiencia, una idea o un acontecimiento.

La intención era promover la apertura de los participantes para crear un discurso grupal, generado a partir de los puntos de vista y las percepciones individuales que se

desarrollan en la interacción con los otros integrantes (Massot et al., 2012), además que “el tipo de datos producidos por medio de este procedimiento es portador de informaciones sobre preocupaciones, sentimientos y actitudes de los participantes no limitados por concepciones previas del investigador” (Gil, 1993, p. 201).

5.3.2.1. Participantes

Se decidió trabajar con el grupo de docentes de la Región Córdoba, el cual sumaba siete educadoras (tabla 6), quienes comparten la misma formación profesional y actividad laboral, pero que al mismo tiempo, ofrecen diversidad en experiencia laboral, contexto, además de trabajar en centros y zonas escolares diferentes, condiciones que podían hacer del debate, un momento más rico.

Cabe señalar que, con la finalidad de distinguir a los participantes (tanto en el grupo de discusión como en los cuestionarios), se generó una nomenclatura de identificación: una M, porque son maestras; un número correspondiente a la zona escolar donde laboran y, en algunos casos, una literal minúscula cuando había más de una docente de la misma zona escolar.

Tabla 6. Docentes que participaron en el grupo de discusión de la etapa Contexto.

| Participante | Función | Zona Escolar de procedencia |
|--------------|-----------|-----------------------------|
| M106a | Educadora | 106 Fortín-Jardines |
| M106b | Educadora | 106 Fortín-Jardines |
| M123 | Educadora | 123 Huatusco-Jardines |
| M127 | Educadora | 127 Paso del Macho-Jardines |
| M128 | Educadora | 128 Coscomatepec-Jardines |
| M130 | Educadora | 130 Omealca-Jardines |
| M162 | Educadora | 162 Yanga- Jardines |

Nota: Elaboración propia

5.3.2.2. El desarrollo del grupo de discusión

Se conversó con las siete docentes asistentes a la reunión de la Región de Córdoba, quienes, además, previamente habían dado respuesta al cuestionario. Se les informó sobre el proyecto y se les invitó a participar. Así mismo, se les comentó sobre

el momento en el que este estudio se encontraba y sobre el grupo de discusión, en cuya dinámica aceptaron participar.

Se les explicó que por la naturaleza del estudio y de la técnica, era importante realizar una grabación de nuestra conversación; ninguna de las docentes participantes tuvo inconveniente. Así, después de organizar el espacio, se dio inicio a la discusión. Cabe señalar que el registro de la conversación se llevó a cabo mediante una aplicación de grabadora de voz digital instalada en el teléfono móvil propio y una cámara digital, para contar con audio y video. Dichos registros, junto con el documento fruto de la transcripción, sirvieron para el posterior análisis e interpretación.

Para comenzar y “romper el hielo”, a manera de material de estímulo (Barbour, 2013), se les proyectó una frase, con la intención de que, a partir de la reflexión que esta generara, expresaran las ideas que les provocaba. Posteriormente, entablamos una conversación generada a partir de las preguntas que se habían preparado ex profeso.

Esta conversación se dio de manera cordial y sin problemas, con una participación activa de la mayoría de las maestras, en un marco de respeto y compañerismo. En ella, pudieron comentar y compartir sus puntos de vista y experiencias relacionadas con los temas a discutir.

En relación al papel como moderadora de la investigadora, no se sintió la necesidad de intervenir mucho, pues el debate mantuvo su curso. Sólo fue necesario reformular algunas cuestiones a fin de que quedaran más claras.

5.4. El análisis de datos

5.4.1. El análisis del cuestionario

Como el propósito era tener un primer referente acerca de la formación que las maestras han tenido en relación al uso de tecnologías digitales con fines educativos, se plantearon preguntas cerradas que requieren un análisis más sencillo. Sin embargo, las dos últimas preguntas, al ser abiertas, si permitieron un tratamiento de categorización.

De los cuestionarios recibidos, se puede decir que en relación a:

- Datos generales

Referente al perfil (figura 15), 46 docentes mencionan ser Licenciadas en Educación Preescolar, una menciona contar sólo con Normal Básica y una más señala como último grado de estudios, una certificación bilingüe.

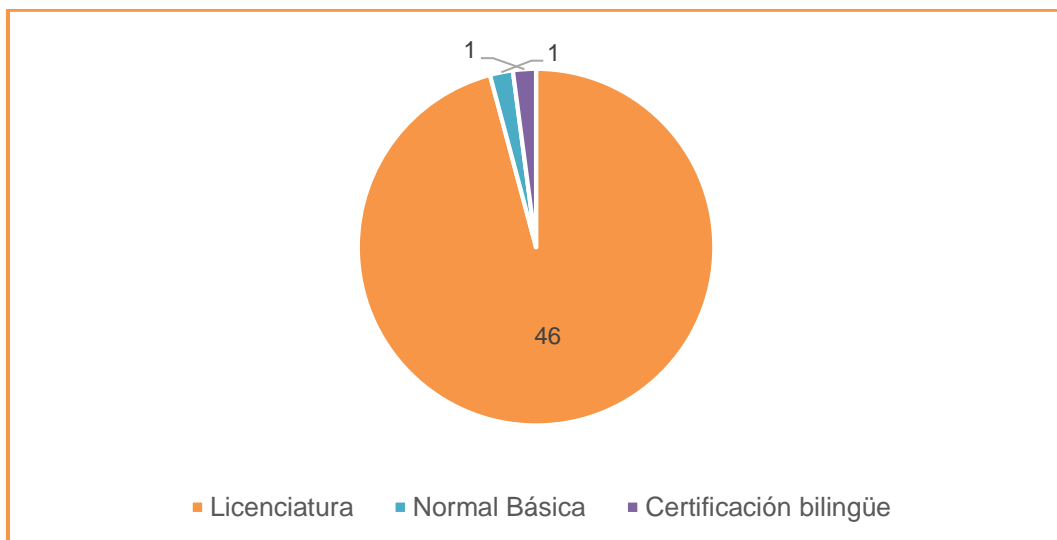


Figura 15. Perfil profesional de las docentes encuestadas.

En relación a los años de servicio de las educadoras encuestadas (figura 16), hay cuatro cuya experiencia oscila entre 1 y 5 años de experiencia; 12 entre los 6 y 10 años de antigüedad; siete maestras entre 11 y 15 años; 16 educadoras entre los 16 y 20 años de servicio; siete que se encuentran entre los 21 y 25 años de experiencia docente y, por último, sólo dos maestras tienen más de 25 años de servicio en la docencia.

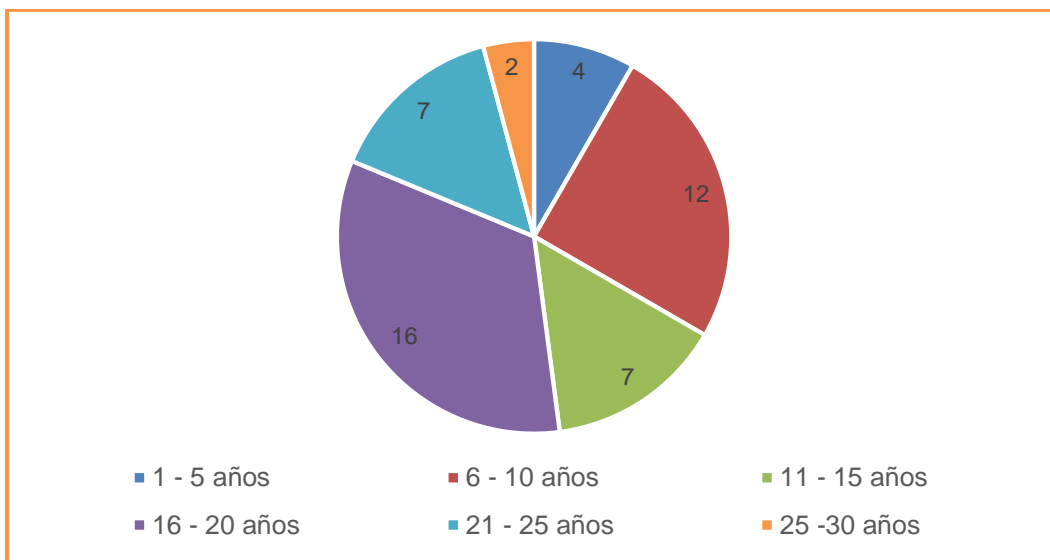


Figura 16. Años de servicio de las docentes encuestadas.

En cuanto al medio donde se encuentran los jardines de niños donde laboran (figura 17), la gran mayoría, 33, son urbanos y los 15 restantes se encuentran inmersos en un medio rural.

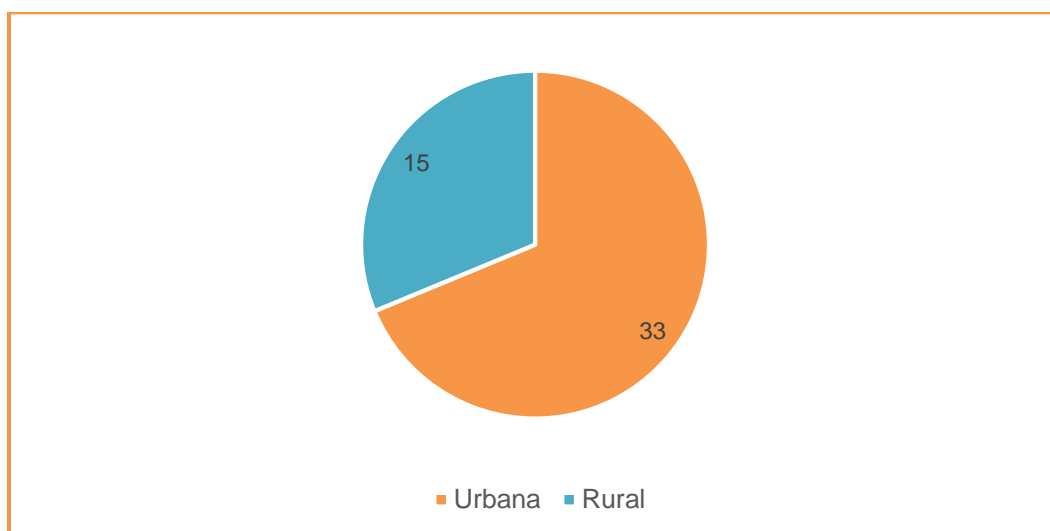


Figura 17. Tipo de comunidad donde laboran las docentes encuestadas.

Relativo al acceso a internet (figura 18), se puede decir que sólo dos docentes manifiestan no contar con este beneficio. El resto, tiene acceso a la red en diferente medida, ya que 15 docentes reportan tener conexión tanto en la escuela, la comunidad, como en casa; 13 señalan contar con el servicio en dos lugares de los antes mencionados y 18 únicamente en alguno de ellos.

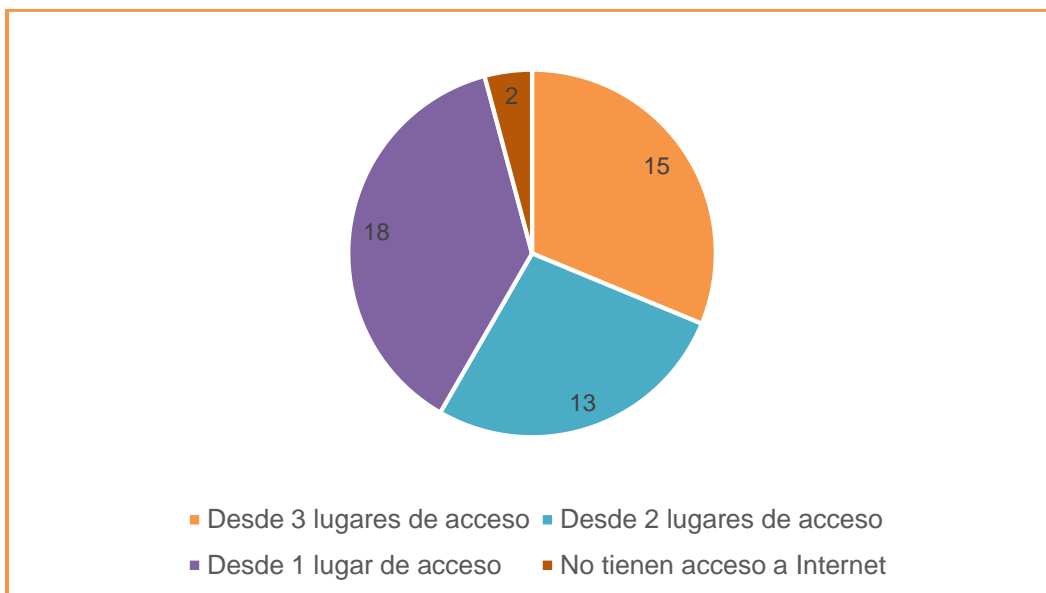


Figura 18. Acceso a Internet de las docentes encuestadas.

- Formación continua profesional

En lo que concierne a la formación que ha recibido sobre el uso de tecnologías digitales (figura 19), encontramos que la mayoría, es decir 32 educadoras, reportan no haber recibido ningún tipo de formación.

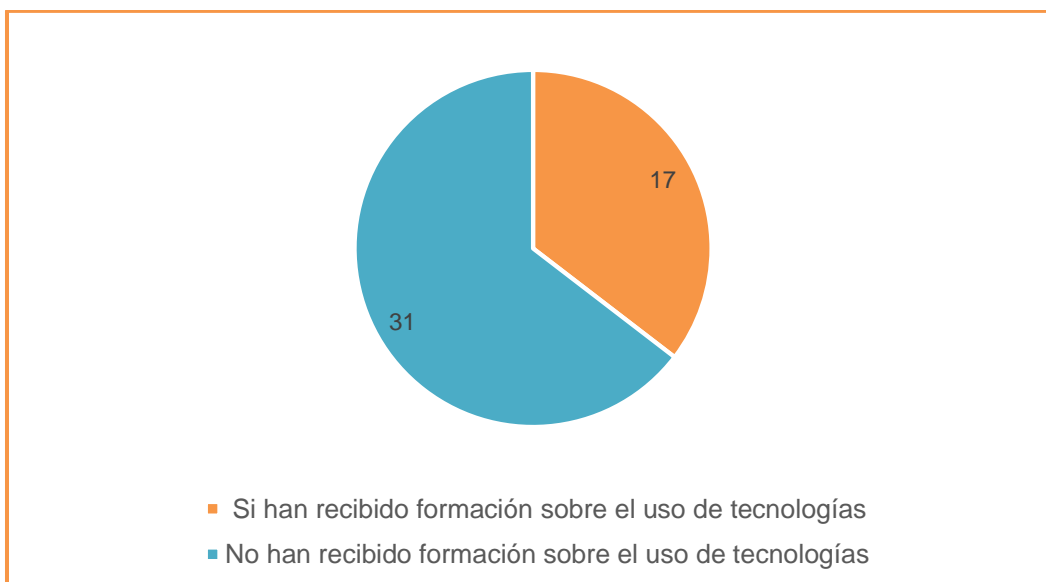


Figura 19. Formación sobre el uso de tecnología de las docentes encuestadas.

Al preguntarles el motivo por el que no han tomado cursos de formación acerca del uso de tecnologías digitales (figura 20), cinco indican que no han tenido tiempo; tres piensan que este tipo de cursos son caros; 14 educadoras se consideran autodidactas y el resto menciona otras razones, tales como: no se han enterado; no han tenido la oportunidad;

la Secretaría de Educación no los ha ofertado; no tienen equipo de cómputo; tienen que trasladarse a la ciudad y no tienen tiempo y, por último, por falta de recursos.

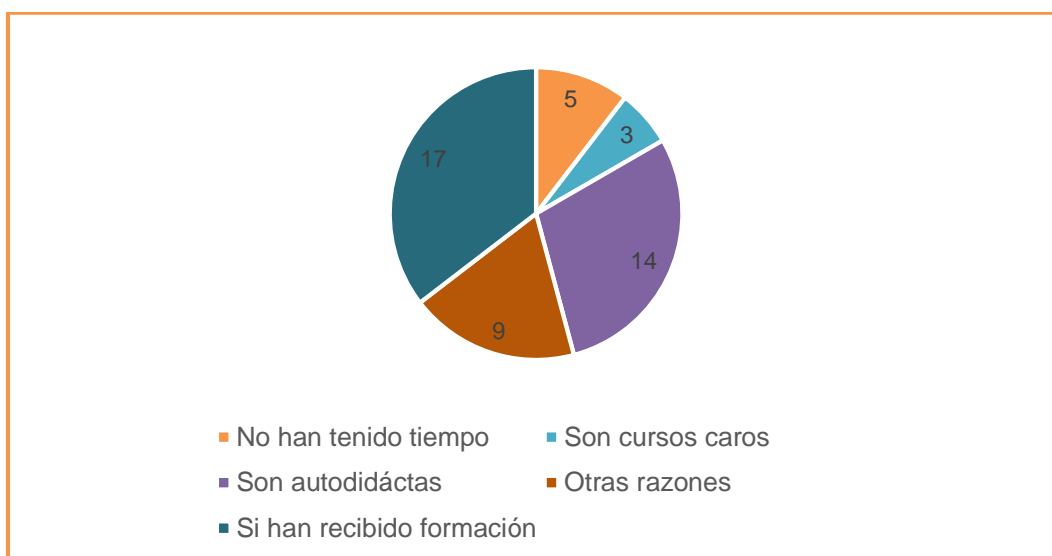


Figura 20. Razones por las que las docentes encuestadas no se han formado en el uso de tecnologías digitales.

Por lo que atañe a las 17 docentes que si han tomado cursos sobre el uso de tecnología digital, diez comentan que han recibido cursos sobre el uso de algún dispositivo tecnológico específico (sin detallar que tipo de artefacto); ocho comparten que se han formado en relación al uso de tecnología digital para alguna área, materia o campo formativo específico. Así mismo, cuatro expresan haber cursado programas relacionados con el uso de aplicaciones ofimáticas y sólo una docente señala que ha tomado algún curso sobre el uso de la web 2.0 (figura 21). Este apartado ofrece otra lectura, pues en el caso de algunas docentes, han tomado más de un curso de esta naturaleza, es decir, seis educadoras han cursado hasta dos programas diferentes.

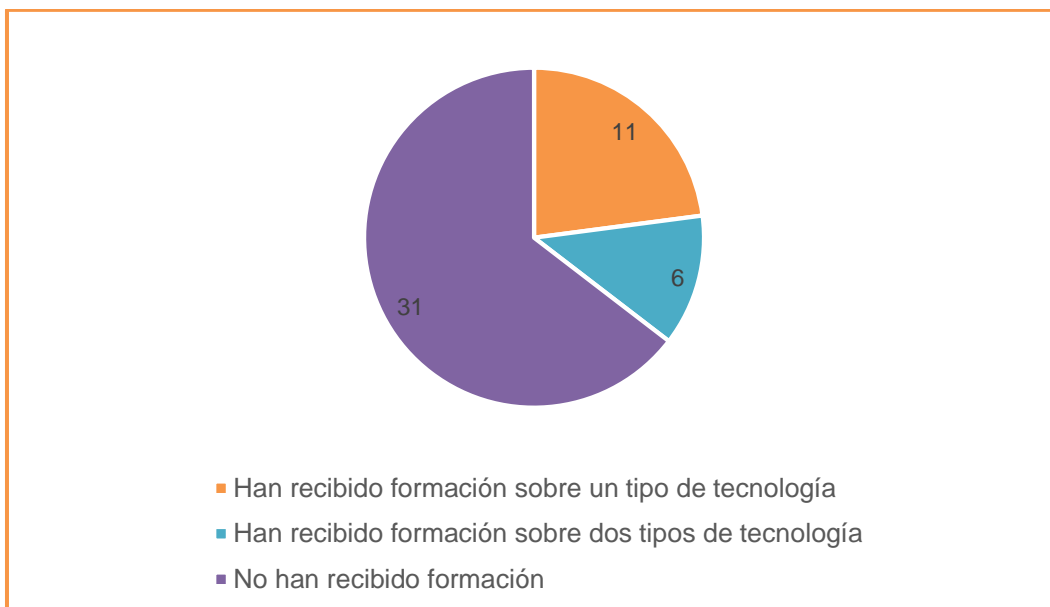


Figura 21. Tipo de formación que han recibido las docentes encuestadas.

Cuando se les preguntó el motivo preponderante por el cual recibió la formación (figura 22), tres maestras comentaron que porque es un tema que les interesa; siete educadoras expresaron que lo consideran importante; otras cinco lo califican como necesario y dos más mencionaron que había sido una actividad obligatoria.

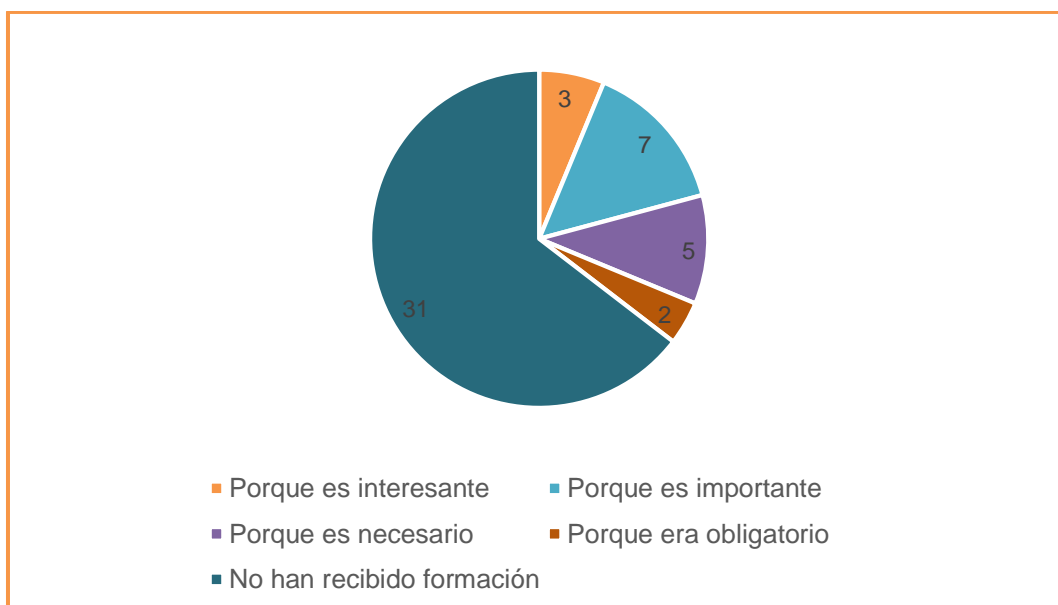


Figura 22. Razones de las docentes encuestadas para formarse en el uso de tecnología.

Con referencia a la temporalidad (figura 23), es decir, cuánto tiempo hace que tomaron la formación más reciente (en caso de haber mencionado más de una) cinco compartieron que fue hace más de cinco años; cuatro refieren que tiene entre dos y

cinco años que tomaron los cursos que mencionaron y ocho encuestadas indican que fue hace menos de dos años.

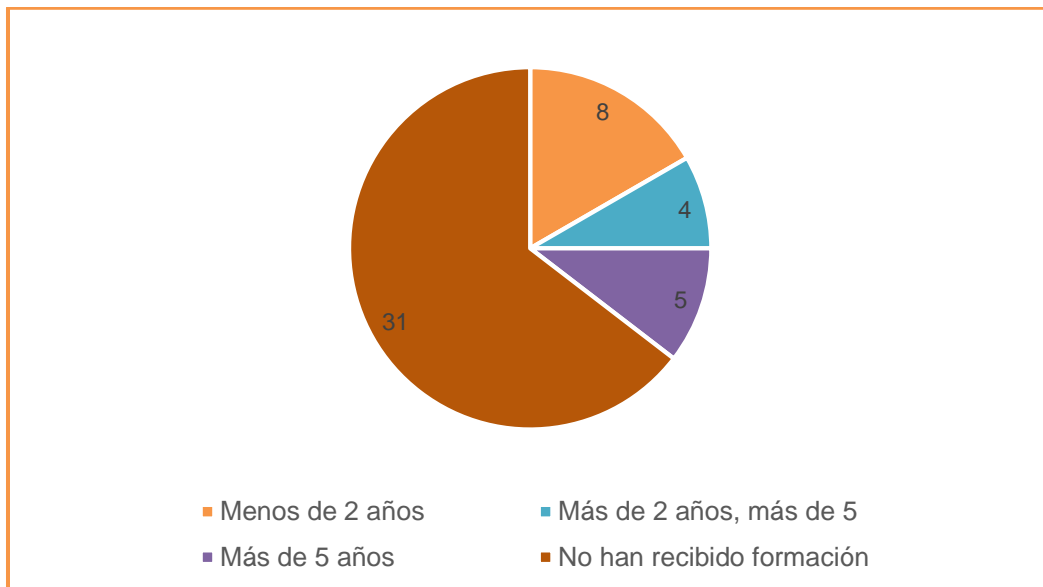


Figura 23. Tiempo transcurrido desde la última formación de las docentes encuestadas.

Para concluir con este apartado, se les preguntó cómo había sido esa última formación (figura 25), a lo que 15 respondieron que presencial, una semi-presencial y una última, en línea.

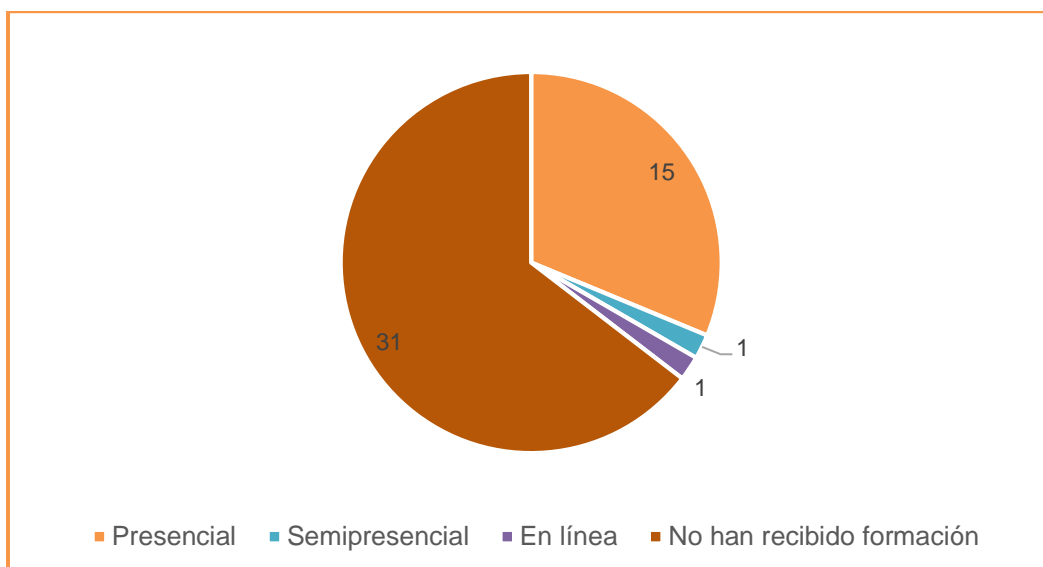


Figura 24. Tipo de la última formación recibida de las docentes encuestadas.

- Uso de tecnología digital en el aula

En relación a usar tecnología en el aula (figura 25), 46 docentes afirman usar algún tipo de tecnología con fines educativos. Solo dos comentan que no lo han hecho, una argumentando que no cuenta con una computadora portátil y la otra respondiendo que no tiene internet (aunque anteriormente había compartido que cuenta con conexión de internet en la escuela, en la comunidad y en su domicilio).

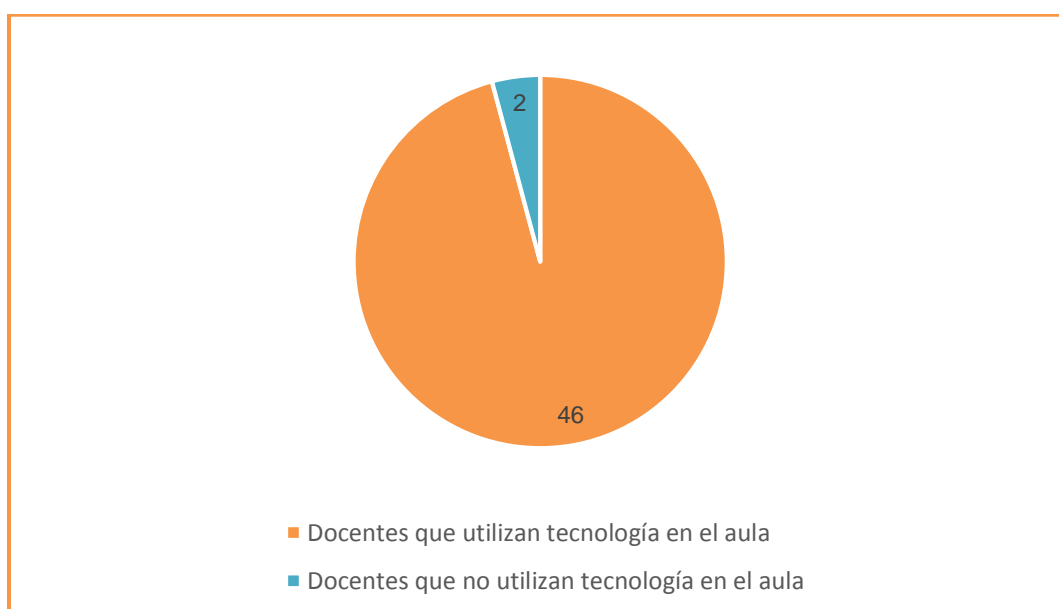


Figura 25. Docentes encuestadas que utilizan tecnología en el aula.

En lo referente al tipo de dispositivos que han utilizado (figura 26), la mayoría, es decir 26 maestras, indica haber utilizado dos tipos de dispositivos diferentes en clase; 11 docentes mencionan haber utilizado solo uno; siete participantes señalaron tres opciones y dos maestras marcaron cuatro, siendo los dispositivos más populares la computadora portátil o *laptop* con 41 menciones y el teléfono celular con 34. Con menor frecuencia encontramos el uso de tablets, pues sólo nueve docentes las mencionaron y las computadoras de escritorio fueron marcadas únicamente seis veces. No se omite mencionar que cuatro docentes indicaron el uso de otros dispositivos, tales como grabadoras, televisión, cañones, bocinas y pantallas conectadas al internet.

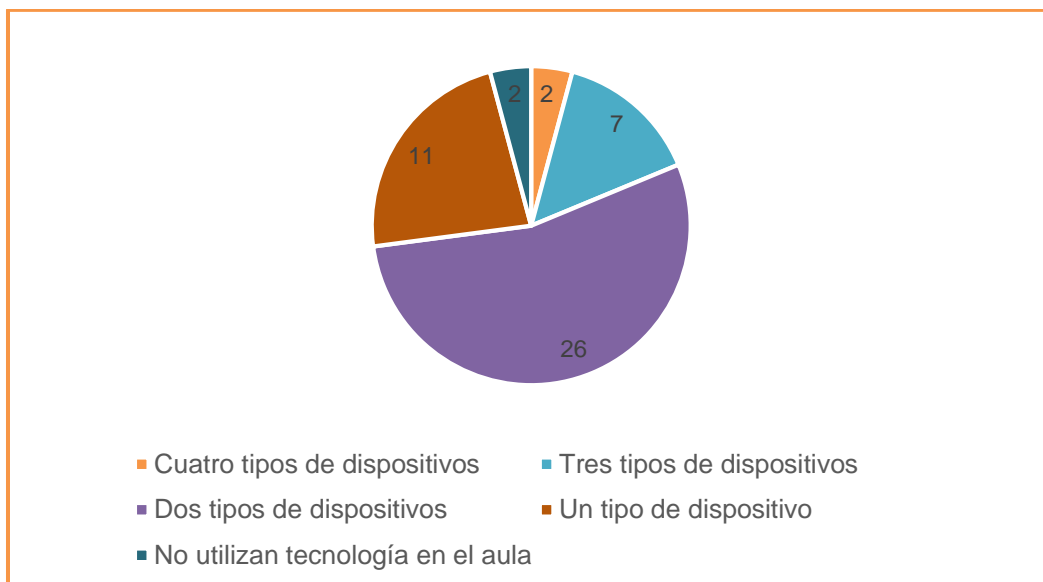


Figura 26. Tipo de tecnología que utilizan en el aula las docentes encuestadas.

En cuanto al uso de software que utilizan en el aula (figura 27), 14 educadoras manifiestan el uso de sólo un tipo de software en clase, 22 docentes indican usar dos clases de programas tecnológicos y, por último, nueve participantes indicaron utilizar hasta tres tipos diferentes de soportes. Cabe mencionar que una docente no dio respuesta a este ítem. El internet es el más socorrido, pues 34 encuestadas lo seleccionaron, seguido de los juegos educativos con 23 menciones. Con menos frecuencia, señalaron 15 veces los programas educativos comerciales y con tres menciones, el uso de aplicaciones. Cabe mencionar que en el apartado de “otros”, nueve educadoras incluyeron videos, películas, diapositivas y cuentos en PowerPoint.

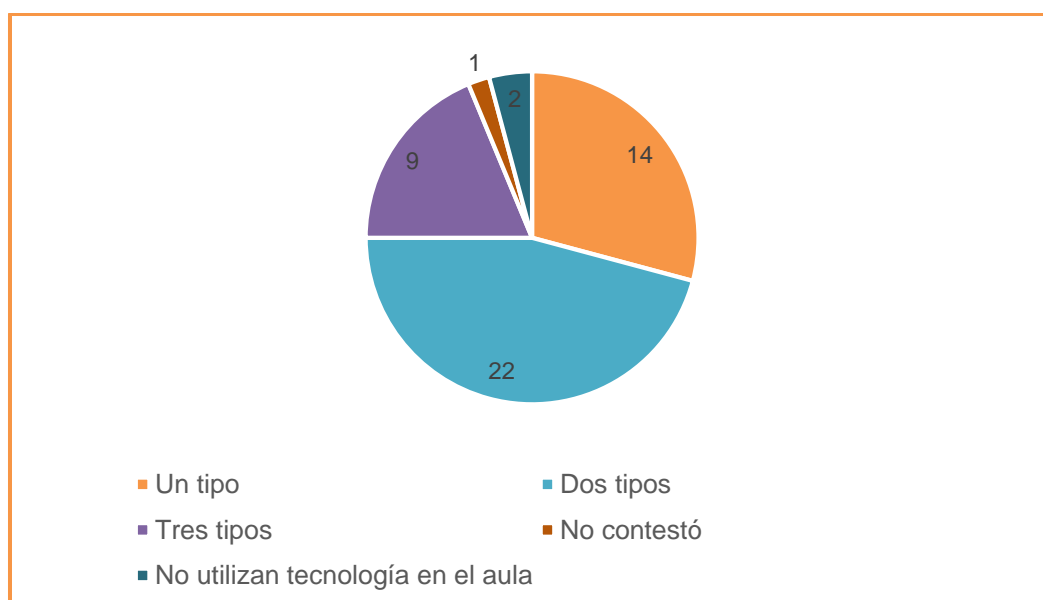


Figura 27. Tipo de software que las docentes encuestadas utilizan en el aula.

Concerniente al tipo de actividades en que utilizan tecnología (figura 28), 15 maestras refirieron haberlos utilizado para un solo propósito; 17 docentes indicaron utilizarlos para dos tipos de actividades; 12 educadoras marcaron tres acciones diferentes; una participante señaló cuatro finalidades diferenciadas y otra, comentó que ha realizado cinco tipos de actividades con el apoyo de tecnología. La actividad con mayor número de menciones fue la relacionada con transmitir contenidos como apoyo a la exposición oral, contando 38 marcas. De la misma manera, 26 educadoras marcaron “preparar la clase” como una de las actividades para la que utilizan algún dispositivo tecnológico; 14 docentes apuntaron que los usan para presentar contenidos mediante un sistema multimedia o hipermedia; 11 más distinguieron la opción de “realizar demostraciones que permitan simular determinados escenarios”. Además, cuatro docentes indicaron utilizarlos para otros tipos de actividades, tales como realizar investigaciones, informarles sobre algún tema e involucrar a los padres de familia.

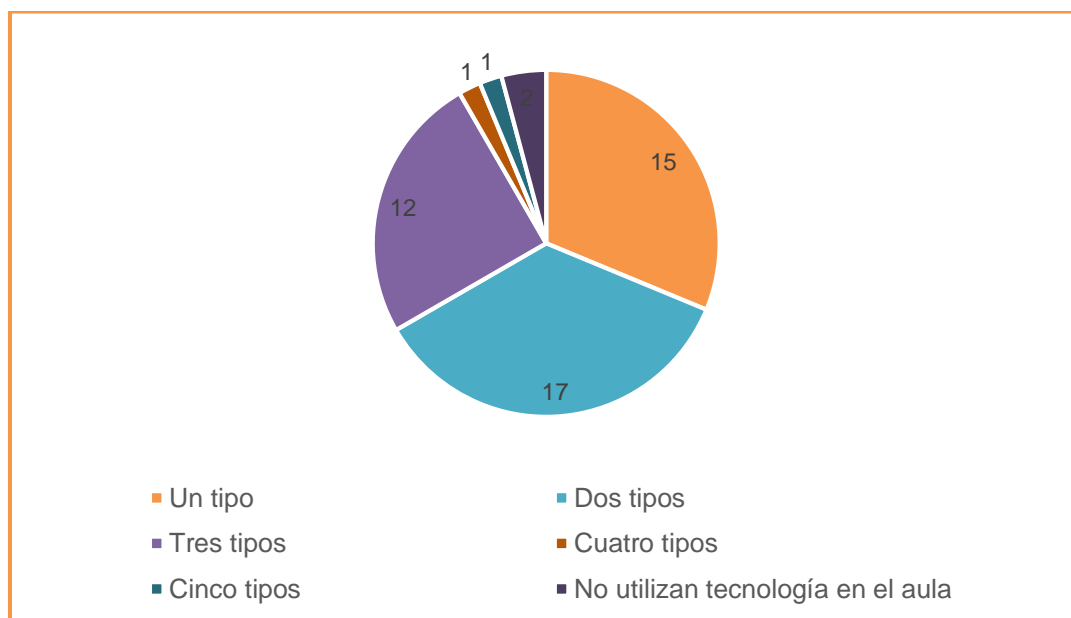


Figura 28. Tipos de actividades donde las docentes encuestadas utilizan tecnología en el aula.

Para finalizar tanto este apartado como las preguntas cerradas, se les preguntó la frecuencia en que hacen uso de la tecnología en el aula, a lo que 12 personas respondieron que hacen uso de ella menos de una vez al mes; 29 maestras señalaron que entre una y cuatro veces al mes y cinco indicaron que la utilizan más de cuatro veces al mes. En este último, se les solicitó que incluyeran la frecuencia de uso, a lo que sólo una maestra respondió que ocho veces al mes.

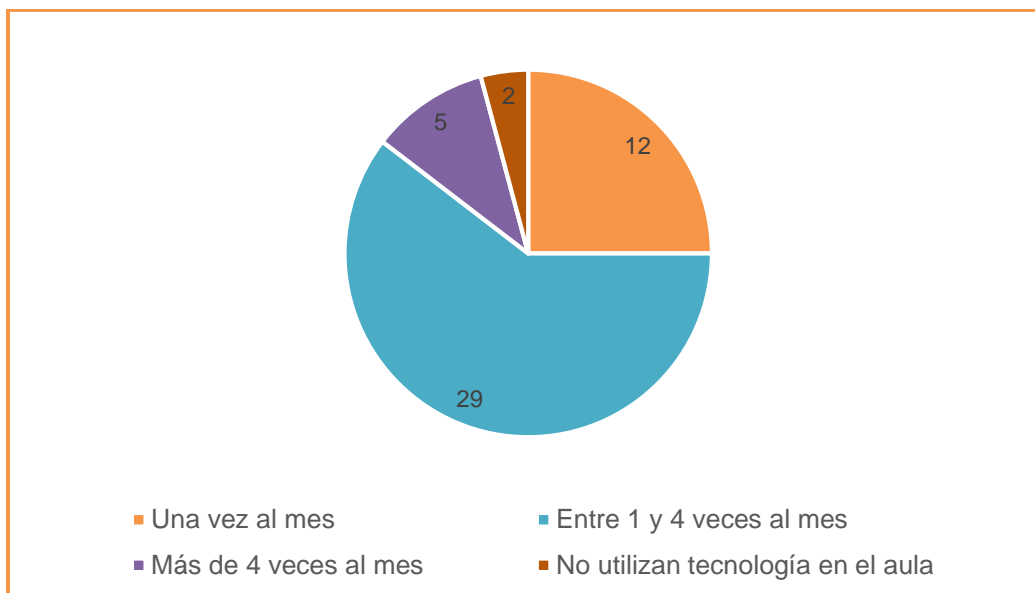


Figura 29. Frecuencia en la que las docentes encuestadas utilizan tecnología en el aula.

Para continuar, se detalla la información analizada de la sección de preguntas abiertas del cuestionario. Para este momento, y todos aquellos datos que requirieran el tratamiento de codificación y categorización, se siguió el mismo procedimiento general: lectura y relectura de los discursos de cada cuestionario, a fin de conocerlos y familiarizarse con ellos. Así, se comenzó a identificar aquellas frases e ideas que aportarían información valiosa y permitirían iniciar un sistema inicial de subcategorías. Posteriormente, y gracias a la reflexión y comparación, se hicieron los ajustes necesarios para iniciar el proceso de clasificación en categorías, las cuales, siguen un procedimiento similar para el establecimiento de metacategorías (cuando los datos lo permitieron). Cabe mencionar que la realización de la organización de datos está directamente relacionada con el inicio del proceso de interpretación de la información.

De esta manera, se analizaron las respuestas del cuestionario, obteniendo el siguiente sistema de categorías y subcategorías, resumidas en la tabla 7. Se organizaron tomando en cuenta dos temas, siendo el primero el uso de los dispositivos tecnológicos en clase, donde se identificaron dos categorías: la *Interacción pasiva de los niños con los dispositivos tecnológicos*, por un lado, y la *Interacción activa de los niños con los dispositivos tecnológicos* por otro. El segundo tema es la opinión de las docentes sobre el uso de los dispositivos tecnológicos para fines educativos en preescolar, donde también se establecieron dos categorías, la primera referida a el valor de estos como *Herramientas de apoyo educativo* y la segunda relacionada a su calidad como *Herramientas del mundo actual*.

Tabla 7. Categorías y subcategorías de las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario.

| Categorías | Subcategorías |
|--|--|
| Uso de los dispositivos tecnológicos en clase | |
| 1.1 Interacción pasiva niños-dispositivos tecnológicos | 1.1.1 Proyección |
| | 1.1.2 Exposición |
| | 1.1.3 Reforzamiento de contenidos |
| 1.2 Interacción activa niños-dispositivos tecnológicos | 1.2.1 Investigación con el dispositivo |
| | 1.2.2 Interacción con el dispositivo |
| Opinión sobre el uso de dispositivos tecnológicos para fines educativos en preescolar | |
| 2.1 Herramientas de apoyo educativo | 2.1.1 Apoyo para la enseñanza de contenido |
| | 2.1.2 Apoyo para el aprendizaje de los niños |
| | 2.1.3 Instrumentos motivadores |
| | 2.1.4 Apoyo para acceder a la información |
| | 2.1.5 Apoyo para acceder a la ciencia y a la investigación |
| 2.2 Herramientas del mundo actual | 2.2.1 Instrumentos que son parte de la vida cotidiana |

Nota: Elaboración propia.

A continuación, se muestra la tabla 8, donde se pormenoriza la información anterior con la frecuencia de menciones y citas extraídas a partir de las respuestas analizadas a partir del cuestionario.

Tabla 8. Detalle de las categorías y subcategorías de las preguntas abiertas del cuestionario.

| | F | Citas |
|--|----|---|
| Uso de los dispositivos tecnológicos en clase | | |
| 1.1 Interacción pasiva niños-dispositivos tecnológicos | | |
| 1.1.1 Proyección | 20 | <i>“Son receptores de la información que se les presenta, llámese videos didácticos, canciones, documentales propios para su edad.” M138</i> |
| 1.1.2 Exposición | 5 | <i>“Los niños no han tenido acceso a usar la tecnología digital que he llevado al aula, porque han sido prestadas por algunas personas y no han podido interactuar con ellas; los utilizo en exposiciones o para que los niños los conozcan de forma visual, vean audiovisuales, algunos cuentos o para escuchar música en apoyo para actividades.” M133</i> |
| 1.1.3 Reforzamiento de contenidos | 5 | <i>“Fue utilizado como apoyo en clase sobre el tema de la alimentación, videos sobre que contienen los alimentos chatarras.” M129</i> |
| 1.2 Interacción activa niños-dispositivos tecnológicos | | |
| 1.2.1 Investigación con el dispositivo | 5 | <i>“Los alumnos tuvieron la oportunidad de ver en la computadora portátil algunos videos relacionados con el tema de la basura, en específico de la pregunta ¿A dónde va a parar la basura que producimos? Se sorprendieron mucho al saber lo que pasa con la basura. También utilizaron mi celular para buscar en Google algunas dudas acerca del sistema solar como ¿Qué son las estrellas? ¿De qué están hechos los planetas? ¿Cuántos años tiene la tierra? Etc.” M135</i> |
| 1.2.2 Interacción con el dispositivo | 5 | <i>“Para una situación de aprendizaje titulada “Vecinos verdes” en dónde se abordaba el reconocimiento de árboles en su entorno, los niños usaron un juego de la página de la CONABIO, donde al poner el cursor sobre un árbol se menciona su descripción, los niños elegían el árbol que llamaba su atención y lo seleccionaban por turnos. De igual forma observaron videos. En otras ocasiones solicitan indagar algo sobre lo que tienen duda o que les interesa, me piden entrar en GOOGLE y escribir. También he llevado la tablet personal con juegos para adivinar instrumentos musicales o sonidos de animales, los niños por turnos pasan y eligen un sonido para presentarle a los demás y éstos deben adivinar.” M123</i> |
| Opinión sobre el uso de dispositivos tecnológicos para fines educativos en preescolar | | |
| 2.1 Herramientas de apoyo educativo | | |
| 2.1.1 Apoyo para la enseñanza de contenido | 11 | <i>“Como herramientas de apoyo a la práctica docente y sea esta más interesante para el alumno.” M137</i> |
| 2.1.2 Apoyo para el aprendizaje de los niños | 24 | <i>“Son medios importantes para el desarrollo de aprendizajes en los alumnos, donde se pueden generar mejores aprendizajes de las niños</i> |

| | | |
|--|---|---|
| | | <i>actividades planeadas, además de conocer y manejar temas relevantes de la actualidad.” M103</i> |
| 2.1.3 Instrumentos motivadores | 9 | <i>“Son una herramienta excelente que motiva y estimula el aprendizaje de los niños. Considero que en la actualidad se requiere de esta tecnología en el aula y ojalá se pudiera tener por lo menos un dispositivo por binas.” M102a</i> |
| 2.1.4 Apoyo para acceder a la información | 6 | <i>“Resultan de gran utilidad ya que nos permite acceder a temas que de otra manera no sería posible, además los niños se encuentran inmersos en un ambiente donde la tecnología ha dominado la vida cotidiana.” M101</i> |
| 2.1.5 Apoyo para acceder a la ciencia y a la investigación | 4 | <i>“Para mi han sido de mucha utilidad pues acercan a los niños a mundos que no conocen, [...] la utilizo como una herramienta de investigación, ya que les he dejado de tarea ir con sus padres al ciber o buscar en internet algún tema en investigación para luego exponer.” M119</i> |
| 2.2 Herramientas del mundo actual | | |
| 2.2.1 Instrumentos que son parte de la vida cotidiana | 8 | <i>“Actualmente los alumnos están rodeados de los medios tecnológicos en casa, así que la escuela no debe quedarse atrás y ofrecer a los alumnos las herramientas necesarias para que se enfrente a los desafíos que se les presenten, por consiguiente es bueno que vayan conociendo los dispositivos con que contamos para realizar diversas acciones de la vida cotidiana.” M106</i> |

Nota: Elaboración propia.

Para concluir, cabe señalar que las educadoras comparten la idea de que las tecnologías digitales aplicadas a la educación les parecen valiosas para favorecer el aprendizaje de los niños, por ser atractivas y motivantes, además de que son un apoyo para la práctica docente, así como elementos inherentes a la vida cotidiana actual. Además, algunas agregan que es importante que los docentes estén capacitados para usarlos adecuadamente y algunos lamentan no contar con más recursos o apoyos para contar con este tipo de tecnología en las escuelas.

5.4.2. El análisis del grupo de discusión

El análisis de los datos de este grupo da lugar a un informe estructurado de acuerdo a los temas considerados relevantes. La codificación de los datos y el agrupamiento por categorías permite explorar el contenido expresado acerca de cada uno de los aspectos de los temas discutidos, tratando de descubrir las necesidades de formación de las docentes participantes, en relación al uso de dispositivos tecnológicos con fines pedagógicos.

En la organización del sistema de categorías, interesaba conocer en profundidad cuáles eran las demandas formativas de las docentes participantes, sobre todo para identificar aquellas en las que se puede incidir a través de la comunidad de práctica virtual. Siguiendo el procedimiento antes mencionado, cada categoría es el resultado final de la agrupación y organización inductiva de las subcategorías, las cuales son el resultado emergente de la conversación que se estableció con las maestras, a partir de los cuestionamientos realizados. Estos cuestionamientos orientaron y dieron sentido a la categorización.

Se consideraron relevantes y valiosas todas y cada una de las respuestas que las docentes dieron a los cuestionamientos, razón por la que se tuvieron en cuenta para categorizarlas. Además, se estimó importante el hecho que cuando las maestras contestaban, había un consenso o un nivel de concordancia tácito por parte del resto del grupo y no hubo respuestas contradictorias o antagónicas.

Al tener la categorización completa, se pueden observar un total de seis metacategorías. De estas, dos están relacionadas con la formación profesional. En la primera, *Razones por las que los docentes no asisten a cursos de formación en relación al uso de tecnologías*, se hace alusión a las diferentes situaciones que obstaculizan su participación en este tipo de oferta formativa. En la segunda metacategoría, se observan las *Razones por las que los docentes no toman cursos de formación en línea*, de acuerdo a las condiciones descritas por las participantes.

Posteriormente, se encuentran cuatro metacategorías que tienen relación con el uso de dispositivos tecnológicos en el aula. En este segundo bloque, la primera metacategoría se refiere a las *Formas en que la tecnología puede mejorar el desempeño docente*, donde las docentes aluden a las maneras en que su trabajo se ve beneficiado con el uso de tecnología en el aula. La siguiente metacategoría hace referencia a los *Aprendizajes que se favorecen gracias al uso de la tecnología*, donde mencionan el tipo de aprendizajes que consideran se ven potenciados cuando utilizan dispositivos tecnológicos con fines educativos en el aula. La metacategoría que aparece a continuación, *Razones por las que no se aprovechan todas las posibilidades que pueden ofrecer los dispositivos tecnológicos*, donde las maestras exponen su opinión acerca del por qué no se aprovecha más la tecnología con la que cuentan. Por último, se encuentra la metacategoría sobre las *Razones del uso poco frecuente que le dan a la tecnología*, donde se alude a las opiniones que las maestras tienen acerca de este tópico. En la tabla 9 se condensa el resultado de la distinción realizada.

Tabla 9. Resumen de las metacategorías, categorías y subcategorías obtenidas a partir del grupo de discusión de la etapa Contexto.

| Metacategorías | Categorías | Subcategorías |
|---|--|--|
| Sobre la formación profesional | | |
| 1. Razones por las que los docentes no asisten a cursos de formación en relación al uso de las TIC. | 1.1 Situaciones personales | 1.1.1 Cuestiones de tiempo |
| | | 1.1.2 Cuestiones económicas |
| | | 1.1.3 Temor al uso de tecnologías |
| | 1.2 Condiciones inadecuadas | 1.2.1 Infraestructura deficiente |
| | | 1.3.1 Ubicación laboral |
| | 1.3 Situaciones organizacionales/institucionales | 1.3.2 Falta de información |
| 2. Razones por las que los docentes no toman cursos de formación en línea | 2.1 Situaciones personales | 2.1.1 Desconocimiento en el uso de tecnologías |
| | | 2.1.2 Como participantes, requieren organización y disciplina |
| | 2.2 Plataforma no adecuada | 2.2.1 No poder acceder a las herramientas de la plataforma |
| | | 2.2.2 Las plataformas se saturan |
| | 2.3 Falta de compromiso del coordinador | 2.3.1 Falta de retroalimentación |
| | 2.4 Contenidos | 2.4.1 Contenidos superficiales |
| Sobre el uso de dispositivos tecnológicos | | |
| 3. Formas en que la tecnología puede mejorar su desempeño docente | 3.1 Reducen la brecha generacional | 3.1.1 Los niños viven en un mundo tecnológico |
| | | 3.2.1 Acercan a los niños a experiencias diferentes |
| | 3.2 Apoyan al aprendizaje de los niños | 3.2.2 Permiten acceder a la información |
| | | 3.3.1 Permiten investigar y compartir información con otros docentes |
| | 3.3 Permiten plantear nuevas estrategias | 3.3.2 Crear programas acordes al contexto |
| | | 3.3.3 Permiten plantear estrategias didácticas diferentes |

| | | |
|--|---|---|
| | 3.4 Adquirir confianza para usar cualquier tecnología en el aula | 3.4.1 Perder miedo a la tecnología 3.4.2 Adquirir seguridad |
| 4. Tipos de aprendizaje que se favorecen gracias al uso de tecnología. | 4.1 Aprendizajes de los 6 campos formativos de acuerdo al programa vigente. | 4.1.1 Conocimientos 4.1.2 Habilidades y valores |
| 5. Razones por las que no aprovechan todas las posibilidades que pueden ofrecer los dispositivos tecnológicos. | 5.1 Equipamiento 5.2 Falta de apoyo económico. 5.3 Falta de formación pedagógica. | 5.1.1 Recursos insuficientes 5.1.2 Recursos propios 5.1.3 Recursos delicados 5.2.1 Falta de recursos económicos en el plantel 5.3.1 Necesidad de estrategias didácticas |
| 6. Razones del uso poco frecuente que le dan a la tecnología. | 6.1 Organización del plantel 6.2 Equipamiento insuficiente 6.3 Requerimientos institucionales | 6.1.1 Falta de tiempo 6.1.2 Situaciones administrativas 6.2.1 Falta de recursos 6.3.1 Carga administrativa |

Nota: Elaboración propia.

Para ofrecer más claridad a la categorización realizada, a continuación se presenta la tabla 10 donde se detalla cada una de ellas, a partir de las respuestas obtenidas y sus frecuencias.

Tabla 10. Detalle de las metacategorías, categorías y subcategorías del grupo de discusión de la etapa Contexto.

| | F | Citas |
|---|---|---|
| Formación profesional | | |
| 1. Razones por las que los docentes no asisten a cursos de formación en relación al uso de las TIC. | | |
| 1.1 Situaciones personales. | | |
| 1.1.1 Cuestiones de tiempo | 2 | <i>"Yo por los horarios, yo si no puedo tomarlo...tendría que quedarme en Veracruz y ¿cómo viajar de regreso? No sé cómo por cuestiones de horario."</i> M106b |
| 1.1.2 Cuestiones económicas | 4 | <i>"Desafortunadamente, también tienes otros gastos, entonces tienes que ver prioridades, ¿no?, y ahorita mis prioridades son mis hijas que están estudiando."</i> M162 |
| 1.1.3 Temor al uso de tecnologías | 1 | <i>"Siento que muchos maestros no le entran también por cuestión de temor, como nos pasaba -Yo no soy buena para las matemáticas y no me quiero meter-, así pasa con esto, a lo mejor no tuvieron desde niñas o desde jóvenes el acceso a estas tecnologías y ha hecho también un poquito de resistencia a la formación."</i> M123 |
| 1.2 Condiciones inadecuadas | | |
| 1.2.1 Infraestructura deficiente | 2 | <i>"Te das cuenta que hay localidades, comunidades que no tiene luz, que no tienen acceso, que no tienen...la disparidad que hay en el Estado y a nivel país conllevan a todas estas situaciones."</i> M128 |
| 1.3 Situaciones organizacionales/institucionales. | | |
| 1.3.1 Ubicación laboral | 2 | <i>"A lo mejor el gobierno da algunos cursos en ciudades, pero, por ejemplo, a personas que hemos trabajado en comunidad, como la maestra, es muy difícil, la verdad, acceder."</i> M106b |
| 1.3.2 Falta de información | 1 | <i>"La información no nos llegaba a tiempo. Yo a veces me enteraba de cursos por compañeras de zona de Xalapa, de zona de aquí de Córdoba o de otra zona, a nosotros nos informaban muy tarde."</i> M106b |
| 2. Razones por las que los docentes no toman cursos de formación en línea | | |
| 2.1 Situaciones personales | | |
| 2.1.1 Desconocimiento en el uso de tecnologías | 1 | <i>"Yo creo que tiene que ver con lo que decía la maestra - ¿Cómo voy a tomar un curso en línea, si no uso las tecnologías, si no tengo la capacitación para hacerlo? - Creo que por eso ha sido poca la participación en los de en línea."</i> M123 |
| 2.1.2 Como participantes, requieren organización y disciplina | 2 | <i>"Tengo el mal hábito de que yo trabajo bajo presión, yo si necesito esa parte de estar inscrita en...porque si es de manera autónoma, priorizo (otras cosas) y cuando me doy cuenta, ya no me dio tiempo de...entonces no es el priorizar, sino saber organizarte, y ahí va otra cosa mía, no soy muy buen en esa parte."</i> M130 |

| | | |
|--|---|---|
| 2.2 Plataforma no adecuada. | | |
| 2.2.1 No poder acceder a las herramientas de la plataforma | 2 | <i>"Supuestamente estaban los chats, para que uno pudiera hablar con otro maestro que en ese momento estuviera en línea y compartir - Estoy viendo tal tema, ¿cómo te va?, ¿cómo lo ves?-, nunca, nunca, por más que yo intentaba y me estaba horas en la computadora, pagando, obviamente, porque no tenía yo acceso al...donde yo vivía y nunca pude entrar..." M106b</i> |
| 2.2.2 Las plataformas se saturan | 1 | <i>"Las plataformas no son prácticas, se saturan, nos pasa hasta con la documentación...yo creo que eso ha hecho que haya menos participación en línea." M123</i> |
| 2.3 Falta de compromiso del coordinador. | | |
| 2.3.1 Falta de retroalimentación | 2 | <i>"Me inscribí al ese(sic) de Clavijero y también yo, trataba de tener mis tiempos y todo y resulta que nadie me decía 'sí, estás bien' o 'estás mal'." M162</i> |
| 2.4 Contenidos. | | |
| 2.4.1 Contenidos superficiales | 1 | <i>"Yo considero eso, los cursos en línea son para salir en el momento, porque las cuestiones que le dedican el tiempo, tampoco son los...los contenidos que abarcan de las propuestas de los en línea, son muy cortos a los que se realizan, por ejemplo, con la propuesta semipresencial o presencial yo ya las he comparado; entonces, es ahí, del contenido que se vaya a ofrecer, todo depende..." M128</i> |
| Uso de dispositivos tecnológicos | | |
| 3. Formas en que la tecnología puede mejorar su desempeño docente | | |
| 3.1 Reducen la brecha generacional. | | |
| 3.1.1 Los niños viven en un mundo tecnológico | 1 | <i>"Porque ahorita los niños, niñas y niños, nacen en un mundo tecnológico, o sea, yo lo veo porque tengo una alumna que no sabe ni siquiera escribir su nombre, pero, ¡ah!, maneja muy bien la tablet, es un genio manejando la tablet [...] Entonces, prácticamente, si no queremos que nuestros alumnos nos rebasen en ese sentido, nosotras tenemos que actualizarnos de alguna manera, ¿no?" M106b</i> |
| 3.2 Apoyan al aprendizaje de los niños | | |
| 3.2.1 Acercan a los niños a experiencias diferentes | 2 | <i>"Debemos de ver que el uso de las TIC, la tablet, me llena, porque es para los niños, a pesar de estar en un contexto urbano, que hay otras cuestiones que se tiene que trabajar con ellos, pero demostrar escenarios de aprendizaje, escenarios de aprendizaje diferentes" M128</i> |
| 3.2.2 Permiten acceder a la información | 1 | <i>"Es una forma de acceso, a que los mantengamos informados. Tenemos una...hay lugares que no tienen luz, otros no, pero información, lo de noticias...hay información que está fracturada para ellos y también tienen derecho a tener algo, acorde a su edad, de estar informados, no por eso, vamos a poner cosas que estén demás, pero si cuestiones que pudieran no estar (al nivel) del criterio de los niños que vayan teniendo." M128</i> |

| | | |
|---|---|---|
| 3.3 Permiten plantear nuevas estrategias | | |
| 3.3.1 Permiten investigar y compartir información con otros docentes | 1 | "En cuanto a mi como docente, pues también el hecho, de saber de tecnología, el que una indague más, el que comparta -Oye, es que yo vi en internet un video que es así, y así y así-, ah, ya tienes una estrategia, ¿no?, -Es que yo escuché que dijeron esto-, -Es que...-, como decía hace rato ella (señalando a M162) -Nos pasamos los números porque si al rato nos enredamos, te aviso-, o sea, ya estamos haciendo uso de la tecnología para poder resolver, para compartir información, para buscar, para implementar. Si yo no hago uso de toda la tecnología que hay a mi alrededor, en cuanto a información, me voy a quedar aquí, cuando tengo un mar de cosas para poder llevar a mi práctica" M130 |
| 3.3.2 Crear programas acordes al contexto | 1 | "...Y yo me pregunto, - ¿por qué copiar programas? ¿por qué no crear uno de acuerdo al contexto? ¿por qué no hacer uno de acuerdo a lo que es en Cosco? - Yo soy de Cosco, ¿no?, algo con relación al aprendizaje de matemáticas, algo de...algo que sea de donde yo vivo, de donde yo estoy, donde...y entonces, es algo que voy a aplicar, algo que voy a estar...eso, yo creo, deberíamos de pensar en grande, nos hace falta." M128 |
| 3.3.3 Permiten plantear estrategias didácticas diferentes | 2 | "Yo si considero que nos va a ayudar para una propuesta de trabajo dinámica, diferente, de acuerdo a los estilos de aprendizaje que se supone ya debemos de manejar, pero sería una nueva propuesta para estos niños que requieren esa atención." M128 |
| 3.4 Adquirir confianza para para usar cualquier tecnología en el aula | | |
| 3.4.1 Perder miedo a la tecnología | 1 | "Yo siento que primero es perder el miedo a la tecnología, principalmente, porque, repito, como mi exdirectora decía -Es que ni siquiera se prender una computadora- ¿no?, entonces yo decía -Ay, pues mira, es muy fácil, nada más le pones aquí rápido y ya-, entonces, eso es lo primero que tenemos pues que hacer nosotras" M106b |
| 3.4.2 Adquirir seguridad | 2 | "Yo coincido con la maestra, en lo que comentaba, que al aprender a usar un dispositivo es como esa puerta para...una vez que ya aprendiste a usar uno, que te des cuenta de tu capacidad, de tu habilidad, adquieres seguridad, y ese mismo te va a lleva de la mano a conocer más." M130 |
| 4. Tipos de aprendizaje que se favorecen gracias al uso de tecnología. | | |
| 4.1 Aprendizajes de los 6 campos formativos (PEP'1130). | | |
| 4.1.1 Conocimientos | 1 | "De los distintos campos, ¿no?, incluso en las aplicaciones que nos mostraron hay del área artística, incluso hay juegos...por ejemplo en la página del Discovery, hay varios juegos, había uno de 'Yoga para niños', les ponía las posturas y que ellos las realizaran, en lenguaje, yo les he puesto adivinanzas también, canciones, de matemáticas, pues igual hay varias...creo que abarca...se podría bien utilizado y sin que sea el primordial instrumento, que diga -Ah, bueno, ahora todo |

³⁰ PEP'11- Programa de Educación Preescolar 2011, aún vigente durante el desarrollo del grupo de discusión.

| | | |
|---|---|--|
| | | <i>va a ser la tecnología-, pero si sirve de apoyo para los distintos campos de formación." M123</i> |
| 4.1.2 Habilidades y valores | 1 | <i>"Incluso el mismo aparato...el estarlo utilizando, comentábamos con las compañeras durante la lectura, es que también van a socializar, van a compartir, van a cuidar, o sea, desde el hecho de tener ese aparato ahí, ya implica muchos conocimientos y habilidades, convivencia, el respeto" M106b</i> |
| 5. Razones por las que no aprovechan todas las posibilidades que pueden ofrecer los dispositivos tecnológicos. | | |
| 5.1 Equipamiento | | |
| 5.1.1 Recursos insuficientes | 5 | <i>"Si es algo prestado, si tienes pocos, realmente si influye mucho eso. Luego, yo considero que, si tuviéramos la cantidad de elementos para los alumnos, excelente, pero si influye mucho la cantidad, el no tener el recurso." M130</i> |
| 5.1.2 Recursos propios | 1 | <i>"Yo llevo el mío, pero también con el temor de que -No, si lo voy a usar, pero a reserva de...- y realmente se limitan los niños, que ellos desearios de estar tocando y moviéndole, pero pues es una limitante." M106a</i> |
| 5.1.3 Recursos delicados | 2 | <i>"A veces hay aparatos en la escuela y que no se ocupan porque les vaya a pasar algo, entonces..." M128</i> |
| 5.2 Falta de apoyo económico | | |
| 5.2.1 Falta de recursos económicos en el plantel | 1 | <i>"En mi jardín había unas computadoras donadas por otro jardín, se pagaba a una maestra de computación, pero unas maquinistas, de las de juguete, pero ¿qué pasaba? Se acababa la pila y adiós. Entonces, si ya no hay dinero para las pilas, pues ya no hay máquinas" M106a</i> |
| 5.3 Falta de formación pedagógica | | |
| 5.3.1 Necesidad de estrategias didácticas | 1 | <i>"Aquí nos presentaron algunas aplicaciones, bueno -Tú, ¿qué otra cosa puedes encontrar que puedas aprovechar? -, más aplicaciones, vas a utilizar música para abordar tal cosa, ¿no conocen el mar? Bueno, ¿de qué manera puedes hacer que al compartir esto, conozcan?" M130</i> |
| 6. Razones del uso poco frecuente que le dan a la tecnología | | |
| 6.1 Organización del plantel | | |
| 6.1.1 Falta de tiempo | 2 | <i>"A mí me pasa algo en cuestiones de tiempo, yo venía de un jardín donde yo era maestra de todo, yo era maestra de física, maestra música, maestra de aula y maestra de todo. Al llegar aquí, a Córdoba, me encuentro con que los niños, a determinada hora, salen a Educación Física, después les toca música, después les toca inglés, y ¿a qué hora voy a trabajar yo?" M106b</i> |
| 6.1.2 Situaciones administrativas | 2 | <i>"En mi caso es la carga administrativa y los recursos, pues ahorita estoy como directora, es jardín tridocente y con mi grupo, entonces, realmente...dicen que -El que a dos años sirve...-, luego, para atender las cosas de la dirección, si atiendo a mi grupo, pero,</i> |

| | | |
|---|---|--|
| | | <i>realmente, no tengo el tiempo para investigar esto cómo me hubiera gustado" M130</i> |
| 6.2 Equipamiento insuficiente | | |
| 6.2.1 Falta de recursos | 1 | <i>"El hecho de conseguir los recursos prestados, con compañeras de otros jardines. Y vuelvo a lo mismo, yo ya lo tenía para esa semana, porque las dueñas lo van a ocupar y se atravesó algo y ya no pude, ya no me hice del recurso por esas cuestiones...en mi caso es eso..." M130</i> |
| 6.3 Requerimientos institucionales | | |
| 6.3.1 Carga administrativa | 2 | <i>"Es que, a veces, tienes que atender las cuestiones que se tienen que cubrir de forma administrativa, por ejemplo, el dengue, para mí no es importante, porque en nuestro contexto no está, entonces, son cuestiones que de todos modos se tienen que hacer y, pues, ya nos toma otro tiempo que dedicarle, porque es con papás, porque tienen que salir a ver, entonces, son muchas cuestiones que se...y para la atención de las necesidades que tengo que hacer de mis niños para adecuar e innovar, lejos de ser ya una necesidad y algo primordial, acabo atendiendo lo que el directivo me está solicitando, porque se lo están pidiendo." M128</i> |

Nota: F=Frecuencia. Elaboración propia.

Cabe mencionar que durante el grupo de discusión también se exploró sobre el producto que se esperaba obtener al final de la comunidad de práctica virtual, es decir, que contenido consideraban útil para que fuera algo funcional en su práctica docente. Aquí, se obtuvieron dos respuestas muy concretas: les interesaba algo que contuviera fundamentos que les permitiera diseñar sus propias estrategias, por un lado y por otro, algo donde se compartieran experiencias positivas relacionadas con el uso de tablets en el aula, para poder retomarlas, ajustarlas a su realidad y aplicarlas. Esta fue una información valiosa, pues ayudó a dar forma a la guía de trabajo y al producto que se elaboró colaborativamente.

5.5. Resultados. Etapa Contexto

A partir de la información obtenida a través del cuestionario aplicado y el grupo de discusión llevado a cabo se puede decir que:

- La gran mayoría de las docentes participantes, por diversos motivos, no han recibido cursos de formación para el uso de tecnologías digitales. Tampoco han participado en cursos en línea.
- En relación al uso que hacen de dispositivos tecnológicos en el aula, se puede observar que todas comentan haber hecho uso de estos, dentro de sus posibilidades, es decir, usando aquellos dispositivos con los que cuentan o que pueden conseguir, pues la situación de equipamiento por parte de la Secretaría de Educación es muy precaria. Consideran que esta situación limita en gran medida, el tipo de actividades que realizan, la frecuencia de estas o la interacción que los niños puedan tener con estos aparatos.
- Otro aspecto importante que se rescata es el tipo de actividades que realizan donde hacen uso de la tecnología, las cuales reflejan situaciones donde los niños sólo actúan como receptores o espectadores de la situación didáctica.
- Esta situación está relacionada también con el desconocimiento de estrategias para hacer uso de estos artefactos en el aula.
- A pesar de estas situaciones, los docentes reconocen el valor del uso de la tecnología en la educación, tanto para mejorar o fortalecer su desempeño docente como para apoyar a los niños en sus aprendizajes.
- También reconocen la necesidad/importancia de estar preparados/capacitados para el uso adecuado de la tecnología en el aula.
- Muchas de las razones que las docentes mencionan para explicar el tipo de actividades que plantean para trabajar con los niños usando los dispositivos tecnológicos con los que disponen y la poca frecuencia con que lo hacen, están relacionadas con el poco equipamiento con el que cuentan.
- No se detectaron, de manera explícita, necesidades de formación específicas, a parte del desconocimiento de estrategias didácticas para el uso de dispositivos tecnológicos en el aula.

CAPÍTULO 6. ETAPA ENTRADA

6.1. Etapa Entrada

Durante esta etapa del modelo de investigación evaluativa (figura 30), se buscó estimar cómo funcionan algunas comunidades de práctica a fin de obtener información que permitiera diseñar un programa que respondiera las necesidades detectadas durante la etapa Contexto.

La puesta en marcha de este momento metodológico suministró información para dar respuesta a los siguientes objetivos específicos de la investigación:

- Establecer los elementos para desarrollar una comunidad de práctica virtual, y
- Valorar y elegir una plataforma tecnológica educativa que permita desarrollar una comunidad de práctica virtual.

Para ello, se llevaron a cabo acciones que contribuirían al momento de la planeación de la guía que orientaría la comunidad de práctica virtual. Por un lado, entrevistas y una visita de observación, así como el análisis de metodologías de implementación de comunidades de práctica, para conocer qué elementos son necesarios para el desarrollo de la comunidad que es objeto de esta investigación. Por otro, la exploración de plataformas tecnológicas educativas que se requiere para alojar a esta comunidad de práctica virtual.

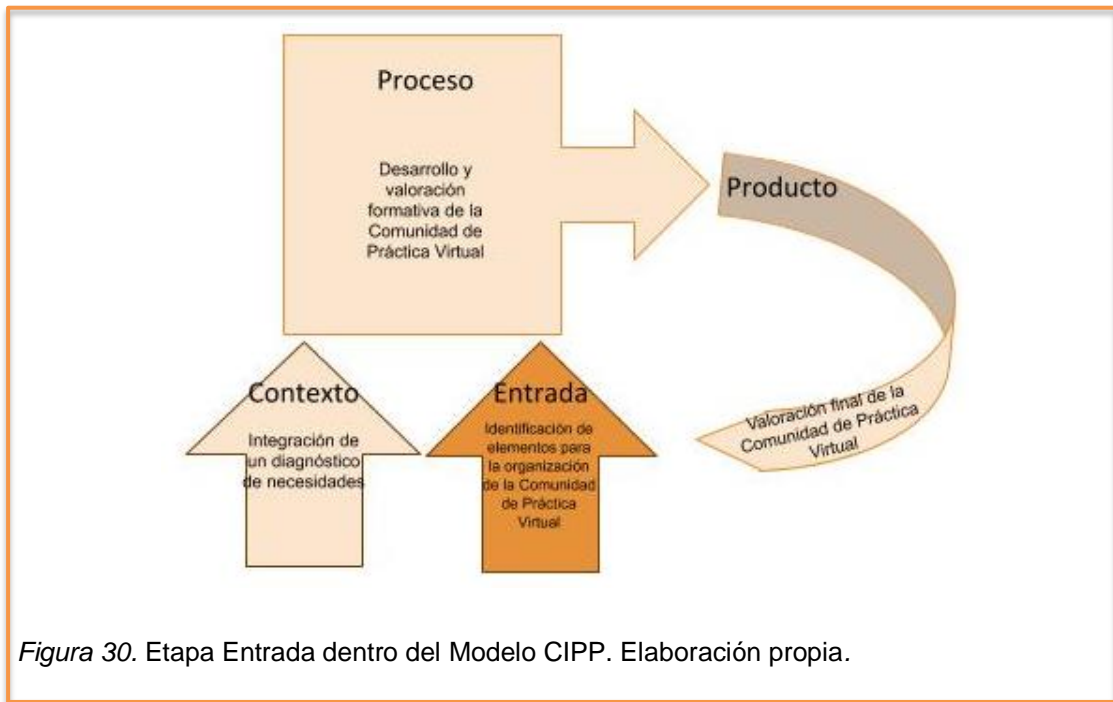


Figura 30. Etapa Entrada dentro del Modelo CIPP. Elaboración propia.

6.2. La recolección de datos

En este momento, era necesario obtener información para que permitiera estudiar comunidades de práctica en funcionamiento, a fin de contar con datos que permitieran crear un sistema de representación.

6.2.1. Las entrevistas

Se buscaba que estuvieran orientadas a proporcionar un panorama de entornos y situaciones sobre las comunidades de práctica donde los informantes han participado de alguna manera, intentando conocer lo que ellos, desde su papel, consideraban importante: definiciones y significados a partir de su experiencia con estas organizaciones.

En todas las entrevistas se planteó, en general, la misma guía, aunque en algunos casos se incluyeron algunas interrogantes que se consideraron importante incorporar durante el intercambio para una mejor comprensión de la realidad estudiada.

En total, se realizaron cuatro entrevistas, con cinco informantes, donde se plantearon, de manera general, 12 preguntas que apuntaban a conocer los aspectos que consideran importantes para el desarrollo de una comunidad de práctica, así como obstáculos que han encontrado en su práctica y las ventajas y desventajas que reconocen a partir del trabajo que han realizado con esta estrategia de formación profesional.

6.2.1.1. Informantes

Se pensó en el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE), dependiente del Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya, debido a que ellos han venido trabajando con comunidades de práctica desde el año 2006, a través del programa “Compartim. Programa de gestió del coneixement”³¹, cuyo propósito es crear entornos de trabajo colaborativo que acerquen a las personas a oportunidades de mejora o de resolución de problemas de su trabajo cotidiano.

En la primera entrevista participaron dos personas que forman parte del equipo de Formación Directiva y Nuevos Programas Formativos y del Área de Innovación y Gestión del Conocimiento del CEJFE. Ellos están íntimamente vinculados con las comunidades de práctica. A partir de aquí, gracias a estas dos primeras personas, se

³¹ Programa Compartim: <http://cejfe.gencat.cat/ca/formacio/gestcon/>

generó una “bola de nieve” (Taylor y Bogdan, 2009), es decir, se tuvo acceso a otros informantes y oportunidades.

También se tuvo la oportunidad de entrevistar a una investigadora que ha participado en estudios relacionados con comunidades de práctica con el Grupo EDO de la Universidad Autónoma de Barcelona y que desarrolla este tipo de organizaciones dentro de su práctica docente en la universidad donde labora. En la tabla 11 se detalla esta información.

Tabla 11. Informantes que participaron en las entrevistas.

| Entrevistas | Experiencia con comunidades de práctica desde la función de: | Organización |
|--------------------|---|---------------------|
| Entrevista 1a | Técnico | CEJFE |
| Entrevista 1b | Director | CEJFE |
| Entrevista 2 | Coordinadora e Investigadora | Grupo EDO |
| Entrevista 3 | Coordinadora | CEJFE |
| Entrevista 4 | Coordinadora | CEJFE |

Fuente: Elaboración propia

6.2.2. La observación. Visita a una comunidad de práctica.

Teniendo en cuenta que la observación participante busca implicar naturalmente en las situaciones mientras ocurren, se decidió aplicar esta forma de recogida de datos durante una visita que se realizó durante una sesión de trabajo de una comunidad de práctica.

Se consideró que esta era una excelente oportunidad para complementar la información obtenida en las entrevistas, pero conociendo un poco más y en “primera fila”, la realidad de la comunidad de práctica.

Se tuvo la oportunidad de visitar una de las comunidades de práctica que se desarrollan dentro del Programa “Compartim” del Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE). Para este momento, ya se había tenido contacto con ellos gracias a las entrevistas realizadas. En una de estas, la persona entrevistada ofreció el contacto con esta comunidad en particular y fue la intermediaria con las coordinadoras. De esta manera se estableció el día de la visita, pues tenían una sesión programada próximamente.

Esta comunidad de práctica en particular es una de las que actualmente se encuentran activas dentro del programa. En esta ocasión, la sesión estuvo integrada por las dos coordinadoras, siete participantes provenientes de diferentes centros penitenciarios y dos expertos, pues en esta sesión requerían la asesoría de estos últimos para afinar el trabajo que estaban realizando como parte del producto de la comunidad.

El interés que se tenía era conocer cómo se desarrollaban las interacciones entre las moderadoras del grupo con los participantes y las interacciones entre los mismos miembros; la organización del grupo, la distribución de tareas, en fin, situaciones más prácticas que se tendrían que enfrentar durante el desarrollo de la comunidad de práctica propia. Estaba claro que los ambientes eran diferentes, pues la observación se llevó a cabo en un entorno presencial y lo que se pretendía implementar era dentro de un entorno virtual; sin embargo, se pensó que de cualquier forma, esta sería una experiencia rica y que aportaría elementos e información valiosos para ofrecer perspectivas de procedimiento.

Para contar con un registro de esta observación, se tomaron notas de campo, con un enfoque descriptivo, las cuales ayudaron a inventariar y organizar la experiencia.

6.2.3. El grupo de discusión

Este grupo de discusión surgió como una derivación de esa “bola de nieve” que se mencionó anteriormente, pues, al estar cerca de la conclusión de la sesión de la comunidad, una de las coordinadoras abrió un espacio para que, si así lo deseaba, podría hacer preguntas al grupo.

Fue así como se aprovechó el momento y la disposición de los participantes para iniciar este grupo de discusión, pues permitiría tener la opinión y perspectiva desde el punto de vista de los miembros, es decir, cómo viven la comunidad de práctica. Para ello, se emplearon algunas de las preguntas planteadas para las entrevistas, pues esa información, permitiría contrastarla con lo que ya se contaba, teniendo en mente la etapa en la que se encuentra el estudio y el propósito de la misma. Participaron las mismas personas que habían estado trabajando desde la mañana, menos los expertos cuya participación había terminado, por lo que ya se habían retirado. Es importante mencionar que, previa solicitud por parte de esta investigadora y autorización de los miembros de la comunidad, se grabó el audio de la conversación.

6.2.4. La exploración de las plataformas tecnológicas educativas

En el caso de este estudio y por la naturaleza del objeto del mismo, así como, el objetivo de la investigación era imperante encontrar una plataforma tecnológica educativa, que permitiera, por un lado, alojar al grupo de docentes participantes y, por otro, que concediera un espacio para la interacción de los mismos.

Durante las entrevistas, se pudo valorar que las organizaciones que desarrollan estas comunidades de práctica utilizan plataformas tecnológicas educativas, en mayor o menor medida, como parte del trabajo que realizan para sus formaciones. Sin embargo, estas comunidades de práctica utilizan plataformas propias, eliminando la posibilidad de poder hacer uso de ellas o de pedir orientaciones al respecto.

Por lo anterior y para iniciar la búsqueda, se revisaron fuentes que dirigieron la exploración sobre plataformas tecnológicas educativas. Así, se tuvo información muy general de plataformas tales como: COM8S, Lectrio, Udemy, WebEx, Elgg, Classroom y Coursesites, entre otras.

El criterio inicial para esta primera selección estaba relacionado con lo atractivo y sencillo de la herramienta. Retomando las ideas de Wenger (2001b) se consideró importante que la plataforma tecnológica que albergara esta comunidad de práctica debería ser sencilla de aprender y usar; de fácil integración al software que los miembros de la comunidad ya utilizan, y que no requiriera mucha inversión económica; condiciones con las que se concuerda totalmente. Por lo anterior, la búsqueda incluyó que la plataforma fuera, idealmente, gratuita; que tuviera una interfaz intuitiva y amigable para el usuario y que se encontrara en castellano o, en su defecto, que se pueda traducir fácilmente (Boneu, 2007).

Otro punto importante que se consideró para la elección es que no requirieran instalación o que admitiese diferentes soportes, es decir, que funcionen tanto en un ordenador como en un dispositivo móvil, a fin de facilitar su uso a las educadoras que formarían parte de la comunidad, es decir, una situación que pudiera presentar una dificultad para las maestras que colaborarán en el proyecto, pues por experiencias anteriores, se ha observado una actitud reacia a participar en cualquier actividad que comprometa su tiempo libre, ya sea por su familia o por otras actividades que ya tienen programadas, por lo que se quiere ofrecer una herramienta que facilite en mayor medida la experiencia.

De esta manera, se pensó que sería conveniente un entorno en la nube pues, por un lado, el proveedor está obligado a garantizar que el servicio siempre esté disponible para el usuario y, por otro, los entornos en la nube permiten a los participantes colaborar de una manera distinta con otros consumidores en diferentes lugares, teniendo acceso desde su navegador web y prácticamente desde cualquier equipo, incluso desde sus dispositivos móviles (Gutiérrez y Martínez, 2010). De esta manera, se encontraron tres plataformas que podrían funcionar para este proyecto: Ecaths, Edmodo y Schoology.

Se eligió un acercamiento de exploración directa, a fin de conocer de primera mano el funcionamiento y funciones de cada una de las plataformas a valorar. Para esta aproximación se crearon dos perfiles: uno de docente/instructor y otro de usuario/alumno, a fin de conocer el funcionamiento del entorno desde dos perspectivas distintas pero complementarias, valorando los ítems considerados importantes para la comunidad de práctica virtual, así como su facilidad de uso y funcionalidad.

6.2.4.1. Ecaths

Tomando en cuenta la información que se encuentra en la sección de “preguntas frecuentes” de esta plataforma (Ecaths, 2009-2019) esta plataforma es un servicio de uso libre³², desarrollado en Argentina, que permite la gestión online de materias o cursos. Su intención es complementar la educación presencial con un espacio de interacción virtual y construcción de conocimiento de manera colectiva.

Esta es una herramienta que todavía se encuentra en fase Beta pues está en continuo desarrollo y mejora gracias a las sugerencias de los usuarios. Sin embargo, existe una versión estable para usarse en el momento que se desee (Ecaths, 2009-2019).

6.2.4.2. Edmodo

Tomando en cuenta la información encontrada en la página (Edmodo, 2016), esta plataforma/red social educativa fue fundada en Chicago, Illinois, en 2008. Sus creadores tenían como propósito disminuir la diferencia entre la forma de vida de los chicos y la manera en que aprenden en la escuela.

Es una plataforma educativa con un funcionamiento muy similar al de una red social, contando con las ventajas que puede suponer cualquier red sin el peligro que éstas

³² En el momento de la exploración era una plataforma de uso gratuito, pero a partir de enero de 2019, ha dejado de serlo.

conlleven para los niños, ya que basan su tecnología en entornos cerrados entre alumnos, profesores y padres cuyo objetivo es compartir mensajes, documentos o eventos. Entre sus principales atributos se pueden mencionar que es gratuita, que está en castellano y es un espacio donde se pueden registrar menores. Además, las páginas en las que opera son privadas de forma predeterminada, razón por que la información sólo es accesible para los que acceden a la plataforma a través de su usuario y contraseña (Muñoz, 2017).

6.2.4.3. Schoology

La información que la misma página aporta (Schoology, 2017) señala que esta plataforma tecnológica se construyó para transformar la práctica educativa, a fin de que se alineara a las necesidades y estilo de aprendizaje del mundo real.

La motivación para concebir esta plataforma surgió de la inconformidad de sus creadores con la plataforma virtual de la universidad a la que asistían, pues la consideraban poco funcional y mal diseñada. Entonces, decidieron crear un espacio más amigable y práctico, que se adaptara a la forma como están creciendo quienes nacieron en la era digital; de ahí su carácter de red social, ya que integra muchas de las características de una, siendo este caso, de educación, donde maestros, padres y estudiantes pueden tener un perfil, un *homepage* y contactos; participar en diferentes grupos de discusión y trabajo; enterarse de eventos, recibir notificaciones, así como compartir contenido (Ortega, 2013).

6.2.5. Metodologías para la implementación y desarrollo de una comunidad de práctica

Durante la búsqueda de orientaciones para elaborar esta guía se encontraron tres metodologías distintas, las cuales están descritas en el apartado 2.6.2 del marco teórico:

- La propuesta presentada por Guillermina Marín, a través del proyecto “Compartir conocimiento para el Desarrollo” de la Unidad de Gestión de Conocimiento del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (Marín, 2011).
- La elaborada por el Programa Compartim del Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (Barrera et al., 2010) y

- La desarrollada por la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (OPS/OMS, 2015).

6.3. El análisis de datos

Como sucedió en la etapa anterior, la información recopilada para la etapa aquí presentada se trató de la misma manera, es decir, se descifraron los datos recabados para darle sentido. Esto implicó organizar y explicar la información, buscando el valor o la importancia que los participantes le otorgan en relación a la manera en que definen la realidad, advirtiendo patrones y regularidades, temas y categorías.

6.3.1. El análisis de las entrevistas

Después de recolectar la información y transcribir cada una de las entrevistas, se inició la reducción de datos. Con este motivo, se procedió a tomar los textos, producidos a partir de las entrevistas, y analizarlos, a fin de fragmentarlos, desmenuzarlos, buscando las posibles similitudes y diferencias que pudieran presentar. Esta acción significó transformar la información en unidades de significado, que fueron organizados mediante la utilización de códigos o categorías, a partir del reconocimiento de las pautas que surgen de los datos (Taylor y Bogdan, 2009).

Para alcanzar este fin, se fueron analizando las respuestas de los informantes, sus frases y oraciones, de tal manera que permitieran identificar la información relevante para el objetivo de la investigación retomando la sugerencia de McMillan y Schumacher (2005), en relación a los apoyos para realizar la organización y categorización. Así mismo, se plantearon cuestionamientos en relación a los datos como “¿es relevante la información incluida en esta afirmación?”, “¿de qué manera?”, “¿es posible incorporar este aspecto a la comunidad de práctica?”, “¿cómo?”.

Como la misma información iba marcando el rumbo de la categorización, se fueron estableciendo listas tentativas de temas, a partir de la intuición y la interpretación de ideas (Taylor y Bogdan, 2009), las cuales se fueron ajustando a lo largo del camino en relación al avance y surgimiento de nuevas miradas e ideas clarificadoras con respecto a los datos que se estaban examinando.

Así mismo, la lectura repetida de los textos permitió identificar la presencia de aspectos importantes, que guiaban el acercamiento a la realidad de una comunidad de práctica. Todo el proceso experimentado permitió identificar algunas regularidades en el discurso de los informantes que participaron durante esta etapa, situación que permitió comprender, a partir de sus experiencias y de una manera más clara, el funcionamiento de las comunidades de práctica como estrategia de formación profesional, así como su

valor y pertinencia, puesto que, en general, todos los entrevistados presentan visiones más o menos alineadas, situación que también favoreció el establecimiento de categorías. Para concluir, se elaboró la exposición organizativa de los datos, para poder contar con los datos relevantes a la mano para la posterior elaboración del informe interpretativo.

Finalmente, es importante mencionar el carácter inductivo que permeó toda la reducción de datos, proceso que implicó, como ya se mencionó anteriormente, conjugar el objetivo de investigación, así como el propósito de esta etapa metodológica con la información vertida a través de las opiniones de quienes participaron en este momento.

De esta manera, el procedimiento llevado a cabo fue permitiendo conocer perspectivas que llevaron a pensar y repensar la concepción y planteamientos hacia la organización, implementación y evaluación de la comunidad de práctica virtual que se pretendía desarrollar.

6.3.2. El análisis de la visita de observación

Como se mencionó anteriormente, se eligió como estrategia de recolección de datos para esta situación, la elaboración de notas de campo. Aquí, el interés particular era observar las interacciones entre los participantes y con los coordinadores y la gestión de las actividades.

Sin embargo, las notas de campo elaboradas a partir de la observación son muy puntuales y concretas, debido a que la comunidad de práctica observada es una que ya está consolidada, pues lleva varios años funcionando, y muchos de sus miembros activos se han mantenido. Además, la visita se realizó en un momento en el que ya estaban adentrados en sus actividades, dicho de otra manera, en una ocasión donde todos tenían claro que tenían que hacer y cómo tenían que hacerlo. Por último, nuevamente se señala que en esta sesión en específico, contaron con la participación de “expertos”, quienes estuvieron orientando la actividad durante una buena parte de la sesión.

6.3.3. El análisis del grupo de discusión

Para el análisis de datos de este momento, se siguió, básicamente, el mismo procedimiento descrito en el análisis de entrevistas, pues la información está

configurada de la misma forma, es decir, se presenta en texto, pretendiendo alcanzar el mismo objetivo de investigación.

La información obtenida gracias a este grupo, tanto en la discusión como en la observación, ayuda a corroborar, de alguna manera, los datos obtenidos durante las entrevistas, pues permitió conocer el punto de vista de los participantes, complementando la información de quienes han sido coordinadores. En otras palabras, se cuenta con la información proveniente de “los dos lados de la moneda”.

En general, se encontró el mismo patrón de categorías, debido a que las preguntas que se plantearon fueron en el mismo sentido de las entrevistas, es decir, conocer los elementos que consideran importantes para desarrollar una comunidad de práctica de manera funcional y significativa, que satisfaga las necesidades formativas de sus miembros y que deje constancia de la gestión de conocimiento que se lleva a cabo a fin de apoyar a otros.

En la realización del sistema de categorías de esta etapa de la investigación interesaba conocer cuáles eran los elementos que los involucrados consideraban básicos o esenciales para el buen funcionamiento de una comunidad de práctica. Por lo anterior, se fueron definiendo, a partir de sus respuestas, aquellas relaciones que se pudieran establecer para identificar dichos elementos. Así mismo, cada metacategoría es el resultado final de la agrupación y organización inductiva de categorías y subcategorías que se fueron identificando a medida que se analizaban los textos de las entrevistas y del grupo de discusión.

De esta manera, a partir de los datos obtenidos se definieron seis metacategorías. La primera, *Elementos para el inicio de una comunidad de práctica*, se relaciona con los componentes que es necesario considerar cuando se pretende implementar una comunidad de práctica. En la segunda metacategoría se encuentran los *Elementos para el desarrollo de una comunidad de práctica*, que alude a aquellas partes que los entrevistados consideran importantes para el desarrollo oportuno de una comunidad de práctica. La tercera metacategoría que se reconoció, agrupa los *Elementos para el cierre de una comunidad de práctica*, donde se encuentran los procesos que se sugiere se realicen cuando es momento de concluir el trabajo de la comunidad. En cuarto lugar, se encuentra la metacategoría *Actores*, donde se reportan los agentes, con diversas funciones que participan en la comunidad de práctica. Estas cuatro metacategorías son relativas al desarrollo de la comunidad en sí.

Detrás de ellas se sistematizaron dos metacategorías más. Una relativa a los *Puntos clave a considerar para el desarrollo de una comunidad de práctica*, es decir, aquellas aportaciones, ideas o consejos considerados relevantes por las personas entrevistadas para desarrollar una comunidad de práctica de manera exitosa y, por último, se identificó otra acerca de los *Obstáculos que se pueden presentar en una comunidad de práctica*, donde se mencionan algunas situaciones que pueden limitar el buen desarrollo de la comunidad. Se decidió incluir esta metacategoría como un foco rojo, es decir, tener presente las circunstancias que, de acuerdo a la experiencia de los entrevistados, pueden impedir el logro del objetivo de la comunidad de práctica, sobretodo, para pensar estrategias que ayuden a combatirlas, en caso de identificarlas. Cabe mencionar que no todas aplican al caso del presente estudio, pero se consideró importante incluirlas por ser fruto de las conversaciones sostenidas con los coordinadores y miembros de las comunidades de práctica involucradas, además que son situaciones a tomar en cuenta para tratar de evitar en futuras comunidades de práctica. En la tabla 12 se presenta un resumen de las metacategorías, categorías y subcategorías obtenidas.

Tabla 12. Resumen de las metacategorías, categorías y subcategorías obtenidas mediante las entrevistas.

| Metacategorías | Categorías | Subcategorías |
|--|----------------------|--|
| Elementos de una comunidad de práctica | | |
| 1. Elementos para el inicio de una comunidad de práctica | 1.1 Diagnóstico | 1.1.1 Identificación de necesidades |
| | 1.2 Objetivo | 1.2.1 Características del objetivo |
| | 1.3 Planeación | 1.3.1 Plan de trabajo 1.3.2 Características de la planeación |
| 2. Elementos para el desarrollo de una comunidad de práctica | 2.1 Contenido | 2.1.1 Temática |
| | 2.2 Forma de trabajo | 2.2.1 Estrategias |
| | 2.3 Presencialidad | 2.3.1 Reuniones presenciales 2.3.2 Frecuencia de las reuniones presenciales |

| | | |
|---|---|--|
| | | 2.3.3 Número de reuniones presenciales |
| | 2.4 Virtualidad | 2.4.1 Virtualidad |
| | | 2.4.2 Herramienta tecnológica |
| | 2.5 Temporalidad | 2.5.1 Duración de la comunidad de práctica |
| | 2.6 Participación | 2.6.1 Participación |
| | | 2.6.2 Criterios para la participación |
| 3. Elementos para el cierre de una comunidad de práctica | 3.1 Evaluación | 3.1.1 Instrumento de evaluación |
| | | 3.1.2 Criterios de evaluación |
| | 3.2 Producto | 3.2.1 Tipos de producto |
| | | 3.2.2 Características del producto |
| | 3.3 Cierre | 3.3.1 Actividades de cierre |
| | | 3.3.2 Certificación |
| 4. Actores | 4.1 Participantes | 4.1.1 Características de los participantes |
| | | 4.1.2 Tareas de los participantes |
| | | 4.1.3 Número de participantes |
| | 4.2 Coordinador | 4.2.1 Características del coordinador |
| | | 4.2.2 Tareas del coordinador |
| | 4.3 Experto | 4.3.1 Participación de un experto |
| Situaciones a tomar en cuenta al desarrollar una comunidad de práctica | | |
| 5. Puntos clave a considerar para el desarrollo de una comunidad de práctica | 5.1 Puntos clave a considerar en el arranque de una comunidad de práctica | 5.1.1 Creación de la comunidad de práctica |

| | | |
|--|--|---|
| | 5.2 Puntos clave para el desarrollo de una comunidad de práctica | 5.2.1 Alineación jerárquica 5.2.2 Situaciones que se deben promover 5.2.3 Valor de la comunidad de práctica |
| 6. Obstáculos que se pueden presentar en una comunidad de práctica | 6.1 Aspecto laboral | 6.1.1 Problemas laborales |
| | | 6.1.2 No se comprende el sentido de la CoP en el trabajo |
| | | 6.2.1 Resistencia de los participantes |
| | 6.2 Aspecto personal | 6.2.2 Dificultad para reunirse |
| | | 6.2.3 Falta de tiempo |
| | | 6.2.4 Falta de acceso a la tecnología |
| | | 6.2.5 Falta de cultura en línea |
| | | 6.3.1 Herramienta tecnológica inadecuada |
| | 6.3 Aspecto organizacional | 6.3.2 Presupuesto |
| | | 6.3.3 Verticalidad |
| | | 6.3.4 Duración |

Fuente: Elaboración propia.

Se detalla a continuación, en la tabla 13, la información contenida en la tabla anterior con citas tomadas de las respuestas que otorgaron los entrevistados.

Tabla 13. Detalle de las metacategorías, categorías y subcategorías de las entrevistas.

| F | Citas |
|---|--|
| Elementos de una comunidad de práctica | |
| 1. Elementos para el inicio de una comunidad de práctica | |
| 1.1 Diagnóstico | |
| 1.1.1 Identificación de necesidades | 4 <i>“Aquí en las comunidades de práctica, al final vamos a una convención de que son profesionales, que detectan que hay un gap entre lo que hacen y lo que deberían hacer, y por la vía de la compartición y el aprendizaje mutuo lo mejoran.” E1b</i> |
| 1.2 Objetivo | |
| 1.2.1 Características del objetivo | 3 <i>“En el funcionamiento: te conviene, esto ayuda mucho, identificar, poner siempre en la orientación en queremos que todo este esfuerzo se acabe convirtiendo en algo, objetivo definido...objetivo definido que sea asequible, que no sea un reto que no podamos llegar.” E1b</i> |
| 1.3 Planeación | |
| 1.3.1 Plan de trabajo | 3 <i>“Una vez decidido que queremos, la gente, se les pregunta a los profesionales quién quiere participar en el grupo de trabajo, se busca el experto que nos asesora, hacemos la primera reunión, miramos con el experto cual sería el guión de trabajo, lo repartimos por centros y en los centros se va trabajando.” E3</i> |
| 1.3.2 Características de la planeación | 2 <i>“En función de las características de los miembros y las características del objetivo hay que configurar la comunidad de práctica con más sesiones de trabajo presenciales, menos jornadas y el repartimiento de tareas...de las tareas.” E4</i> |
| 2. Elementos para el desarrollo de una comunidad de práctica. | |
| 2.1 Contenidos | |
| 2.1.1 Temática | 1 <i>“¿Sobre qué temas? Temas de interés y que no están en el currículo de la formación inicial [...], por ejemplo, gestión de conflictos; cómo promover la convivencia en el aula; cómo poder evitar problemas de acoso.” E2</i> |
| 2.2 Forma de trabajo | |
| 2.2.1 Estrategias | 3 <i>“En la una, en la primera (reunión presencial), se produce el consenso; en la segunda, empezamos a desarrollar; en la tercera, vemos el ritmo que llevamos y cómo tenemos que organizar esto y después del verano organizábamos una cuarta, que era septiembre-octubre, que tiene que ser de conclusión y, entonces, en octubre-noviembre, luego ya, la finalización, si la comunidad era de objetivo concreto, para compaginar realidades profesionales, realidades personales, vacaciones, etcétera, etcétera.” E4</i> |

| | | |
|--|---|---|
| 2.3 Presencialidad | | |
| 2.3.1 Reuniones presenciales | 3 | <i>“¿Qué funciona? De vez en cuando reuniones presenciales, ¿vale? Por eso hacemos la Jornada, porque a veces es la única manera que tienen de poderse ver físicamente.” E1a</i> |
| 2.3.2 Frecuencia de las reuniones presenciales | 2 | <i>“En la medida de que los miembros de la comunidad no son grandes usuarios de tecnología, ni están acostumbrados a comunicarse virtualmente, lo que generaba confianza y generaba un motor, era organizar cada mes, una sesión presencial. Esto generaba más confianza entre los miembros y esto permitía explicar el contexto de cómo debemos desarrollar la comunidad de práctica.” E4</i> |
| 2.3.3 Número de reuniones presenciales | 1 | <i>“Entonces un representante de cada centro, nos encontrábamos, yo creo que al final teníamos cuatro o cinco, máximo seis encuentros presenciales al año con el experto.” E3</i> |
| 2.4 Virtualidad | | |
| 2.4.1 Virtualidad | 4 | <i>“Pero no todo el trabajo se puede hacer en la presencialidad, porque se consume mucho tiempo, entonces al final se llega a la conclusión de que hay algunas cosas que tenemos que trabajar en la plataforma.” E1b</i> |
| 2.4.2 Herramienta tecnológica | 4 | <i>“Yo pienso que el e-moderador se tiene que preocupar de pensar en un entorno tecnológico a estudiar, a utilizar, que herramientas, a partir del objetivo, que herramientas se va a utilizar o no, para intentar funcionar tecnológicamente a ese objetivo que se quiere llegar.” E4</i> |
| 2.5 Temporalidad | | |
| 2.5.1 Duración de la comunidad de práctica | 3 | <i>“Tiene que ser algo que el propio conocimiento, es de entrada, es decir, que el propio conocimiento pueda mejorar. Si es así, adelante...si son dos años, aquí hemos tenido grupos que han estado dos años, tres años...y porque vale la pena, vamos haciendo controles, vamos haciendo controles periódicos y vemos que, efectivamente, hay...vale la pena invertir.” E1b</i> |
| 2.6 Participación | | |
| 2.6.1 Participación | 3 | <i>“Puede haber un grupo grande, pero los entusiastas, los que están ahí el día a día, hombre, doce personas.” E1a</i> |
| 2.6.2 Criterios para la participación | 3 | <i>“Se da de alta cualquier educador que quiera estar dado de alta, entonces hay dos maneras de trabajar, es decir...leer, esa es una cosa más pasiva, utilizar lo que la comunidad va generando de conocimiento, entrar sólo para obtener material, para tener los programas para todo, y la otra es participar de manera activa...no todo el mundo puede participar de manera activa, porque depende de las condiciones personales y profesionales.” E3</i> |

| | | |
|---|---|--|
| 3. Elementos para el cierre de una comunidad de práctica | | |
| 3.1 Evaluación | | |
| 3.1.1 Instrumento de evaluación | 3 | <i>“Lo que yo hice en proceso, fue aplicar un instrumento...un cuestionario[...] a partir de aquí, lo que hice fue evaluarlo. Entonces evaluar, por ejemplo, datos generales, y empezamos a ver si realmente habían participado, si el instrumento del foro había sido suf...si ha creado conocimiento; si ellos están de acuerdo en función de que si ayuda a su formación; que, si los objetivos estaban claros, estaban bien explícitos; y si este grupo...el tema era de interés para ellos como profesores; entonces, aplico...cada vez que acabo el grupo.” E2</i> |
| 3.1.2 Criterios de evaluación | 3 | <i>“Las métricas son importantes para poder analizar, para poder evaluar, para poder tal y tienen que estar y tienen que ser aceptadas por los miembros, porque también es una manera de dar transparencia a lo que está pasando ahí, pero no pueden ser un objetivo.” E4</i> |
| 3.2 Producto | | |
| 3.2.1 Tipos de producto | 3 | <i>“El objetivo, se tiene que materializar o se tiene que concretar, por ejemplo, pues un manual de buenas prácticas.” E1a “Y en los resultados, tenemos la convicción ya probada... probada que, si lo enfocas a temas prácticos, funciona mucho mejor, entonces, protocolos, manuales, guías prácticas, orientaciones para la mejora del funcionamiento, todo esto va a funcionar, con lo cual, siempre tiene una concreción ya más, más definida, el foco más definido, conviértelo en tal.” E1b</i> |
| 3.2.2 Características del producto | 4 | <i>“Yo siempre les digo “-Hemos construido un protocolo”; este protocolo es ¿qué es la convivencia en el aula? ¿qué puedes hacer? y ¿cómo evaluar? Esto es propiedad de todos, que esta es una característica en la comunidad, aquí no hay derechos de autor y los autores somos todos.” E2</i> |
| 3.3 Cierre | | |
| 3.3.1 Actividades de cierre | 4 | <i>“Y acabar con una jornada profesional donde también se presentaron los resultados. Por eso este motor anual, de al final de año, presentar los resultados de la comunidad ante el colectivo, hubiera participado o no de las comunidades.” E4</i> |
| 3.3.2 Certificación | 2 | <i>“Les hacemos certificados de formación, ¿vale? esto también es algo que se valora.” E1a</i> |
| 4. Actores | | |
| 4.1 Participantes | | |
| 4.1.1 Características de los participantes | 3 | <i>“Que sea una práctica, que haya un perfil profesional...si lo tienen mezclado, es un grupo de trabajo, que se... “venga, poneos a reflexionar sobre esto”, la gente se mira, uno de un lado, otro del otro, eso no es una comunidad de práctica, comunidad de práctica viene de gente que tiene una práctica</i> |

| | | |
|--|---|---|
| | | <i>común y que esté unida, que tengan una identidad de grupo.” E1b</i> |
| 4.1.2 Tareas de los participantes | 2 | <i>“Entonces, cada uno va haciendo una aportación, mínimo tiene que hacer una aportación...yo no los obligo...pero hay quien hace diez aportaciones, 16 aportaciones, siete...y hay quien hace una aportación, por lo tanto, tú ahí ves a quien le interesa el tema.” E2</i> |
| 4.1.3 Número de participantes | 4 | <i>“No te sabría decir cuál es el número ideal, ahora hay centros en los que a lo mejor hay ocho educadores trabajando en el grupo de trabajo de aquel centro, como puede ser el (incomprensible), hay centros en los que hay menos gente trabajando, es en función siempre de los intereses, disponibilidades de cada profesional, de cada grupo; entonces el trabajo no lo hacemos con todo el colectivo, el trabajo es el grupo de trabajo de la gente que dice, expresamente, que quiere participar aquel año, en aquel grupo de trabajo, con aquel tema.” E3</i> |
| 4.2 Coordinador | | |
| 4.2.1 Características del coordinador | 4 | <i>“Tiene que haber alguien que haga el rol de moderador, dinamizador, coordinador, que tenga atribuidas unas determinadas obligaciones de convocatoria de resúmenes, etcétera.” E1b</i> |
| 4.2.2 Tareas del coordinador | 4 | <i>“De alguna manera, intentar captar las necesidades de los distintos centros; ver las expectativas, las necesidades, lo que querían los educadores en cada momento; ir coordinando grupos de trabajo; la gente de los distintos centros que querían, en aquel momento, podían estar trabajando en la comunidad.” E3</i> |
| 4.3 Experto | | |
| 4.3.1 Participación de un experto | 3 | <i>” Y en un momento determinado, un experto de fuera, alguien que pueda ayudar porque este conocimiento no lo tenemos” E1b</i> |
| Situaciones a tomar en cuenta al desarrollar una comunidad de práctica | | |
| 5. Puntos clave a considerar para desarrollar una comunidad de práctica | | |
| 5.1 Puntos clave a considerar en el arranque de una comunidad de práctica | | |
| 5.1.1 Creación de la comunidad de práctica | 3 | <i>“No puedes imponer una comunidad desde arriba porque crees que es necesario. Si el colectivo no lo siente, porque implica...estar en una comunidad, implica mucho trabajo fuera del horario laboral, aunque no es lo mejor, pero, bueno, al final pasa, y si no es algo que tú obtienes un beneficio, es decir, que tú vas a tener algo que te ayude en tu trabajo, no lo haces.” E3</i> |

| | | |
|--|---|---|
| 5.2 Puntos clave para el desarrollo de una comunidad de práctica | | |
| 5.2.1 Alineación jerárquica | 1 | <i>“Otra cosa que es importante, que también a lo mejor te servirá, siempre lo...aquí, las jerarquías, bueno básica, o sea es una organización jerárquica, tenemos jefes, jefe, el otro, el otro, entonces es bastante interesante que estén todos alineados.” E1a</i> |
| 5.2.2 Situaciones que se deben promover | 4 | <i>“Esto es una actividad, evidentemente, voluntaria y cada uno va trabajando para hacerlo.” E2</i> |
| 5.2.3 Valor de la comunidad de práctica | 2 | <i>“Yo creo que he llegado a ser una buena profesional en mi campo, precisamente gracias a pertenecer a la comunidad, me hubiera quedado muy estancada sino hubiera pertenecido, y yo creo que...básicamente cuando se ha preguntado, cuando se han hecho encuestas, esto es lo mejor...es el intercambio, el contacto con compañeros y el ir aprendiendo de los compañeros, básicamente.” E3</i> |
| 6. Obstáculos que se pueden presentar en una comunidad de práctica | | |
| 6.1 Obstáculos que se pueden presentar en una comunidad de práctica | | |
| 6.1.1 Problemas laborales | 1 | <i>“Personas que tienen unas situaciones laborales ya un poquito al límite y encima si tienen que dedicar horas fuera de, del trabajo porque durante las horas del trabajo no pueden, hablando en plata, ¿eh? pues esta gente no te va a funcionar y ese es un problema.” E1a</i> |
| 6.1.2 No se comprende el sentido de la CoP en el trabajo | 1 | <i>“No todos los directores o subdirectores de centro, conocen muy bien lo que es la comunidad; unos lo ven como algo que pertenece al Centro de Estudios, pero que no forma parte de la comunidad, entonces, a veces, era difícil implicarlos, que permitieran que la gente, los educadores que estaban trabajando en su centro, acudieran a los centros presenciales, a los encuentros presenciales, perdona, pudieran tener tiempo para hacer el trabajo en la comunidad, ¿sabes?, a veces ha faltado que los mandos de los centros penitenciarios, los equipos directivos, lo vieran como algo beneficioso.” E3</i> |
| 6.2 Aspecto personal | | |
| 6.2.1 Resistencia de los participantes | 1 | <i>“Son obstáculos, bueno, te diría que quizá, al principio, la resistencia, ¿no? ...típica.” E1a</i> |
| 6.2.2 Dificultad para reunirse | 1 | <i>“El tema de reunirse, que también lo tendréis aquí, esto es una dificultad, seguro.” E1a</i> |
| 6.2.3 Falta de tiempo | 1 | <i>“No hay tiempo, no hay tiempo, ni lo vas a tener. Desventaj...es así, es una utopía, hay que conseguir algo robándole tiempo a la organización, robándole tiempo a tu familia, robándote tiempo a ti mismo, por eso el motor es la necesidad; si no hay esa necesidad, no voy a participar porque siempre tengo mucho trabajo, siempre me hace falta tiempo.” E4</i> |

| | | |
|--|---|---|
| 6.2.4 Falta de acceso a la tecnología | 1 | <i>“El acceso...yo me acuerdo, en un curso que dimos en Bolivia hace años, para hacerlo, los profesores tenían que caminar no sé cuántas horas para poder llegar al cybercafé y poder enviar la tarea...esto no se puede hacer, o sea, en estas condiciones no se puede, por lo tanto, mínimamente, tener las condiciones iniciales.” E2</i> |
| 6.2.5 Falta de cultura en línea | 2 | <i>“Al principio un obstáculo era que los educadores no trabajaban con ordenador, era un trabajo...como ir a entretener, era un trabajo poco práctico.” E3</i> |
| 6.3 Aspecto organizacional | | |
| 6.3.1 Herramienta tecnológica inadecuada | 1 | <i>“‘Ahora todo lo vas a subir online’. Bueno, pero resulta que las tecnologías no sirven, se carga y todo mundo tiene que subir, no sirve; por lo tanto, yo recuerdo un profesor que me decía ‘-Yo, a las cuatro de la mañana, me subo...me despierto y a esa hora, empiezo a hacer las cosas, porque durante la mañana ya está saturado.’” E2</i> |
| 6.3.2 Presupuesto | 1 | <i>“El dinero, he sacado el tema del dinero y, es verdad, que a veces, puede haber, porque nosotros, por ejemplo, tenemos un presupuesto nos piden cosas y, claro, no te puedes disparar, esto es de administración pública.” E1a</i> |
| 6.3.3 Verticalidad | 1 | <i>“Si no tienes esta concepción de que ‘no es que yo sepa y tú sí, sino que yo estoy aquí para aprender y tú que sabes, pues estás aquí para ayudarme, pero no porque haya una relación vertical. Las relaciones...que aquí sería el obstáculo, relaciones verticales...en vez de la horizontalidad.” E2</i> |
| 6.3.4 Duración | 1 | <i>“Que el proceso no se lleve a cabo, o sea, que se eternice, que ya estamos a junio y que tú sigues con la CoP; no, es ‘Tenemos una necesidad, que es el nuevo modelo, explicado a los maestros’, pues en un mes tenemos que hacerlo, pues lo haces y lo acabas. Si lo eternizas, es otro problema.” E2</i> |

Fuente: Elaboración propia.

6.3.4. El análisis de las plataformas tecnológicas educativas

Una vez creados los perfiles para poder conocer las posibilidades de cada una de las plataformas tecnológicas educativas, se valoró lo que podían aportar a la comunidad de práctica basado en los requerimientos de estas organizaciones. Se describen los hallazgos a continuación.

6.3.4.1. Ecaths

Es una plataforma bastante sencilla de usar. Una vez que se exploró, se encontró con que cuenta con un enlace directo a un video tutorial en YouTube con una explicación clara sobre los primeros seis pasos para implementar un curso. Esta plataforma se encuentra en idioma español y, hasta el momento, sólo existe la versión para ordenador.

Para el estudiante, tiene un uso asequible pues en cada una de las pestañas con que cuenta, está muy claro lo que va a encontrar. Además, tiene la posibilidad de que el docente pueda incluirlo en la función de administrador.

Valorando las características que pueden apoyar en la implementación de una comunidad de práctica virtual, se observa que cuenta con un foro de discusión que permite intercambiar ideas entre usuarios. Tiene un correo interno que sólo permite enviar mensajes de la plataforma al correo personal que el usuario dio de alta al registrar su cuenta. En relación al tipo de archivos que se pueden cargar, acepta diferentes formatos, tales como: .doc, .docx, .ppt, .pdf, .txt con un peso por archivo de 1MB (y un peso máximo total de 2MB). En todos los cuadros de diálogo donde se puede subir información, permite incluir fotografías, direcciones de video, enlace a otras páginas de internet, pero no cuenta con un apartado específico para hacer estas presentaciones multimedia directamente.

Permite que el docente agregue las “novedades” del curso, así como un cronograma para organizar actividades, pero no cuenta con esta herramienta como tal.

Desventajas: No se observa una diferencia clara entre el chat y el foro pues comparten el mismo espacio o hilo de conversación. Lo único específico es que el chat ofrece el botón “me gusta”. Otro punto que puede considerarse adverso es que cada uno de los ítems se encuentra en una pestaña diferente, por lo que la información está fragmentada. No permite un intercambio de archivos como tal.

6.3.4.2. Edmodo

Tal vez esta sea la plataforma más conocida y popular de las tres. Esta herramienta se considera una red social educativa, lo que hace sencillo su uso, pues tiene una interfaz similar a otras redes sociales. Se puede encontrar en español, aunque

permite su uso en 15 idiomas más. Además, tiene aplicaciones disponibles para Itunes, Android y Windows.

En cuanto a las características deseables para desarrollar una comunidad de práctica virtual, se puede decir que cuenta con un gran foro; cada grupo que se forma, se comunica a través de mensajes dentro de la página principal del grupo. En este espacio también se pueden compartir archivos de texto, imágenes y multimedia, así como enlaces de otras páginas web.

No tiene un portafolio, pero como docente cuenta con una “biblioteca” y como estudiantes tiene una “mochila” donde se pueden almacenar diferentes recursos. Además, contiene un calendario que permite organizar actividades y cuenta con alertas que señalan las novedades dentro del grupo, tales como tareas, encuestas, cuestionarios, entre otros.

Desventajas: no cuenta con chat ni con servicio de mensajería interna. Tampoco tiene un servicio de medios audiovisuales.

6.3.4.3. Schoology

Esta plataforma recuerda, por su apariencia, a una red social. Es bastante intuitiva, por lo que su uso se facilita. Tiene dos opciones: cursos y grupos, lo que amplía su aplicación educativa. Estos cuentan con un código de acceso el cual es necesario para participar en ellos. También se pueden hacer públicos.

Además, aunque originalmente está en inglés, permite cambiar a otros idiomas tales como: francés, japonés, malayo, portugués y castellano. Cuenta con ayuda para instructores y para estudiantes sobre el uso de la plataforma y permite que el estudiante configure las notificaciones, la privacidad y su cuenta en general. Otra ventaja que se valora importante es que cuenta con una versión para dispositivos móviles.

En relación con las necesidades de una comunidad de práctica virtual se puede decir que en ambas aplicaciones tiene foros que permiten realizar comentarios a todos los participantes en el curso como una actividad y en el grupo funciona como un gran foro. Además, en esta modalidad, permite a cualquier usuario abrir “discusiones” que permiten la retroalimentación por parte de los otros participantes. De la misma manera admite que los usuarios suban archivos que quedan disponibles para el resto de los usuarios. No se omite señalar que no cuenta con un portafolio digital; sin embargo,

tienen un espacio personal para recursos diversos, lo cual podría funcionar para que cada usuario conserve ahí lo que considere importante y/o necesario para su formación y para compartir con el resto de la comunidad.

Permite enviar mensajes directos a usuarios dentro de la plataforma y concede subir textos, presentaciones, videos, direcciones URL, entre otros recursos en el mismo foro o discusión, a fin de que los usuarios intercambien información en diferentes formatos. Así mismo, cuenta con un calendario que tiene permite señalar eventos y establecer tareas y notificaciones que alertan sobre las novedades en el grupo o en el curso. Además, cuenta con un sistema de búsqueda de recursos dentro de la misma plataforma; este permite ver los materiales que otros docentes han subido y hecho público.

Por último, se menciona que tiene un centro de aplicaciones que se pueden instalar en el área de recursos, los cuales otorgan diferentes apoyos educativos, tal como GoogleDrive, Evernote, Vimeo, etc.

Desventajas: No tiene servicio de chat, aunque permite descargar la aplicación Backchannel chat, la cual requiere un pago mensual. Tampoco cuenta con servicios de presentación multimedia. En la tabla 14 que se presenta a continuación se puede observar la comparación realizada entre las tres plataformas.

Tabla 14. Cuadro comparativo de las plataformas tecnológicas educativas analizadas.

| Características deseables | Ecaths | Edmodo | Schoology |
|---|--|--|--|
| Herramientas orientadas al aprendizaje | | | |
| <i>Foros de discusión</i> | Cuenta con un foro de discusión que permite intercambiar ideas entre usuarios. | Se puede decir que cuenta con un gran foro. Cada grupo que se forma, se comunica a través de mensaje dentro de la página principal del grupo | Tiene dos aplicaciones: curso y grupo. En ambas aplicaciones permite realizar comentarios; en el curso como una actividad y el grupo funciona como un gran foro. Además, en esta última, permite a cualquier usuario abrir “discusiones” que permiten la retroalimentación por parte de los otros participantes. |
| <i>Intercambio de archivos</i> | No lo permite. | Si, permite que tanto el administrador como los miembros del grupo compartan información en el muro de mensajes. | Dentro de los foros y discusiones admite que los usuarios suban archivos que quedan disponibles para el resto de los usuarios. |
| <i>Herramientas de comunicación síncrona</i> | Tiene chat, aunque no se observa una diferencia clara entre este y el foro pues comparten el mismo espacio o hilo de conversación. Lo único específico de este medio es que ofrece el botón “me gusta”, que incluye el nombre del usuario que lo otorga. | No tiene chat. | No tiene ningún servicio de chat. Permite descargar el Backchannel chat, pero es de paga. |
| <i>Herramientas de comunicación asíncrona</i> | Cuenta con correo interno que sólo permite enviar mensajes de la plataforma al correo personal que el usuario da de alta al registrar su cuenta. | No cuenta con un servicio de mensajería interna. | Permite enviar mensajes directos a usuarios dentro de la plataforma y estos se pueden enlazar al correo electrónico personal |
| <i>Soporte de múltiples formatos</i> | En relación al tipo de archivos que se pueden cargar, sí permite colgar diferentes formatos, tales como: .doc, .docx, .ppt, .pdf, .txt con un peso por archivo de 1MB (y un peso máximo total de 2MB). | Acepta compartir archivos de diferentes tipos y enlaces. | Concede subir textos, presentaciones, videos, direcciones URL, entre otros recursos en el mismo foro o discusión. |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <i>Servicios de presentación multimedia</i> | No cuenta con un apartado específico para hacer este tipo de presentaciones. | No tiene. | No se encontró ninguno. |
| <i>Wikis</i> | No cuenta con esta herramienta. | No cuenta con una herramienta de estas características. | No cuenta con esta herramienta. |
| <i>Portafolio digital o electrónico</i> | No cuenta con esta herramienta. | No tiene un portafolio, pero como docente cuenta con una “biblioteca” y como estudiantes tiene una “mochila” donde se pueden almacenar diferentes recursos. | No cuenta con esta herramienta; sin embargo, tienen un espacio personal para recursos diversos, lo cual podría funcionar para que cada usuario conserve ahí lo que considere importante. |
| Herramientas orientadas a la productividad | | | |
| <i>Calendario y revisión del progreso</i> | Permite que el docente plantee un cronograma, pero no cuenta con esta prestación como tal. | Contiene un calendario que permite organizar actividades. | El calendario que tiene permite señalar eventos y establecer tareas. |
| <i>Avisos de actualización...</i> | Permite que el docente cuelgue las “novedades” del curso. | Cuenta con alertas que señalan las novedades dentro del grupo, tales como tareas, encuestas, cuestionarios, entre otros. | Tiene notificaciones que alertan sobre las novedades en el grupo o en el curso |
| <i>Ayuda en el uso de la plataforma</i> | Cuenta con un video tutorial colgado en YouTube y una explicación clara sobre los primeros 6 pasos para implementar un curso. | | Cuenta con ayuda para instructores y para estudiantes sobre el uso de la plataforma. |
| Herramientas para la implicación de los estudiantes | | | |
| <i>Perfil del estudiante</i> | Para el estudiante, tiene un uso sencillo, pues en cada una de las pestañas con que cuenta, está muy claro lo que va a encontrar. Existe la posibilidad de que el docente pueda incluirlo en la función de administrador. | Cómo está considerado para niños y adolescentes, cuenta con mucha seguridad, incluso pide que se agregue el móvil o correo electrónico de alguno de los padres a fin de que éste esté enterado de las actividades de su hijo en la plataforma. | Permite que el estudiante configure las notificaciones, la privacidad y su cuenta en general. |

Sistemas para la gestión del conocimiento en el ámbito educativo

| | | | | |
|---|-----------------------------|--------------------------------------|-----------------|---|
| <i>Sistemas mediadores de información</i> | No cuenta con este servicio | Permite comentarios, usuarios y más. | buscar, grupos, | Cuenta con un sistema de búsqueda de recursos dentro de la misma plataforma; este permite ver los materiales que otros docentes han subido y hecho público. |
|---|-----------------------------|--------------------------------------|-----------------|---|

| | | | | |
|---|--------------------------------|------------------------------|------------------------------|--|
| <i>Librerías digitales o repositorios</i> | No cuenta con esta prestación. | No cuenta con este servicio. | No cuenta con este servicio. | |
|---|--------------------------------|------------------------------|------------------------------|--|

Generales

| <i>Gratuita</i> | Si | Si | Si |
|--|---|--|--|
| <i>Interfaz amigable e intuitiva</i> | Como docente o administrador de curso, no es tan sencilla de usar. Además, cada uno de los <i>ítems</i> se encuentra en una pestaña diferente, por lo que no se tiene toda la información "a golpe de vista". | Es una plataforma bastante sencilla de usar. | Tanto para el docente como para el alumno es muy fácil de usar, pues las pestañas y botones con que cuenta dejan ver desde el inicio que son o que se puede hacer con ellos. |
| <i>Idioma</i> | Español | Español | Multiidioma |
| <i>Otros elementos complementarios</i> | | Office online, spotlight (recursos compartidos por otros usuarios, abiertos y con costo); snapshot (creación de evaluaciones). Además permite elaborar pruebas, diseñar encuestas. | Tiene un centro de aplicaciones que se pueden instalar en el área de recursos. Todos están pensados en apoyos educativos, tal como Google drive, Evernote, Vimeo, etc. |
| <i>Ordenador/ dispositivo móvil</i> | Ordenador | - Ordenador - Aplicación disponible para Itunes y Android y Windows | - Ordenador - Aplicación disponible para Itunes, Android y Amazon. |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se consideró que Ecaths no sería tan funcional para el proyecto que se está proponiendo, pues como su propósito señala, fue creada para apoyar la clase presencial, por lo que su aplicación en una comunidad de práctica virtual, tal vez quedaría corta.

En cambio, se observó que Edmodo y Schoology ofrecen más opciones alineadas a lo que una comunidad de práctica virtual requiere pues cuentan con un claro elemento "social", que es un componente esencial de la estrategia de aprendizaje que propone

Wenger y que dio pie a este tipo de agrupaciones. Así mismo, la opción de crear grupos, da una idea de horizontalidad, a diferencia de la verticalidad que se palpa en un curso al haber un docente “a cargo”, generando una dinámica donde todos pueden aportar y todas las participaciones se consideran valiosas pues no hay jerarquías.

6.3.5. Selección de la metodología para el diseño y desarrollo de una comunidad de práctica

Para esta investigación, se considera más factible la propuesta elaborada por Guillermina Marín (Marín, 2011), a través del proyecto *Compartir Conocimiento para el Desarrollo* de la Unidad de Gestión de Conocimiento del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), debido a las características de la comunidad de práctica que se pretendía desarrollar. Además, se valora interesante la fase de evolución que incluye, sobre todo la parte donde señala la identificación de los nuevos desafíos. Esto puede se puede traducir en el mantenimiento de la comunidad independientemente de esta investigación, expectativa de esta investigadora para la comunidad.

La metodología del Programa Compartim (Barrera et al., 2010), también considera este punto, pero su desarrollo está más dirigido para el campo empresarial o de la administración pública.

En el caso de la metodología desarrollada por Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (2015) no cuenta con tanta información sobre el plan de implementación, por un lado, y por otro, la propuesta termina con la conclusión de la comunidad de práctica, situación que se aleja de la expectativa antes mencionada.

No se omite mencionar que la metodología elegida también es utilizada por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIFE) dependiente de la UNESCO como parte de sus Materiales de Apoyo a la Formación.

Además, se consideró importante que la metodología en comento se apoyara del modelo de enseñanza y formación en línea de Gilly Salmon (2004). Esta autora afirma que, para tener éxito en la formación en línea, los participantes necesitan recibir apoyo a través de un proceso estructurado de desarrollo. Propone un modelo de cinco etapas, donde se va ampliando gradualmente la experiencia en el ambiente virtual de los participantes. En otras palabras, el modelo ofrece un ejemplo de los beneficios que los participantes reciben mediante la progresiva adquisición de confianza y habilidad en el trabajo, en el trabajo en red y en la formación en línea (Anexo 1).

6.4. Resultados. Etapa Entrada

Después de analizar y categorizar la información obtenida a través de las entrevistas y el grupo de discusión, se identifica que:

- Para iniciar una comunidad de práctica es necesario tener clara la necesidad que se busca atender, la cual debe surgir del colectivo y estar alineada a las necesidades de la organización que acoje a la comunidad de práctica. A partir de esta, es imperioso diseñar una planeación que cuente con un objetivo definido y asequible y que establezca todos los planteamientos que requiere una comunidad de práctica.
- Las estrategias deben ser pertinentes al grupo con el que se cuenta, que permitan trabajar de manera colaborativa para gestionar el conocimiento a fin de alcanzar los “cómo hacer” de su trabajo.
- La presencialidad periódica tiene un gran peso en el buen desarrollo de una comunidad de práctica, sobre todo al inicio, pues es importante que los participantes se conozcan, además que ayuda a comprender la forma de trabajo de una comunidad de práctica.
- En una comunidad totalmente virtual la presencialidad se puede sustituir por videoconferencias, donde las personas puedan dialogar, colaborar y construir de manera sincrónica. También resulta relevante contar con un buen entorno tecnológico que potencie la comunicación, permita trabajar en un ambiente que cuente con herramientas que favorezcan el trabajo a realizar. Además, lo virtual funciona mejor si los miembros están acostumbrados a este tipo de ambientes e interacciones.
- En relación a la duración de una comunidad de práctica, depende del interés de los miembros y del logro del objetivo de la comunidad.
- Acerca de los actores, es decir, los agentes que forman parte de una comunidad de práctica, se distinguen tres: participantes, coordinadores y expertos. De los participantes es importante que compartan un perfil y una práctica profesional, así como un interés común, un objetivo o una necesidad. Deben ser personas motivadas, sensibilizadas y comprometidas y su participación debe ser voluntaria. No hay un número determinado de participantes, esto depende más

del objetivo, del tema, de los intereses. No es tanto la cantidad, como la calidad del trabajo que se realice.

- Es necesario tener en cuenta que no todos los miembros participan de la misma manera. Esto genera una participación activa y otra pasiva. Esperar que todos participen igual puede ser frustrante. Por ello, es conveniente tener en cuenta que puede haber “un núcleo duro” de participantes constantes y efectivos y otro grupo de “satélites”.
- El coordinador debe reconocer las necesidades y las expectativas de los participantes. Es quien estructura todo el trabajo, delega responsabilidades y organiza actividades y revisa, analiza y filtra la información que puede servir al grupo. En el caso de una comunidad de práctica virtual adquiere más responsabilidad.
- En algunos casos, se cuenta con la participación de un experto, una persona ajena a la comunidad y que puede ayudar o asesorar sobre un contenido en concreto.
- Para concluir el trabajo de la comunidad de práctica, se considera importante la evaluación. Los instrumentos para hacerlo varían, lo importante es valorar que se hayan alcanzado los objetivos propuestos en un inicio y conocer la opinión de los participantes.
- Es valioso contar con un producto, fruto del trabajo realizado dentro de la comunidad. Este puede ser impreso o electrónico y adquirir varias formas, que pueda servir para cualquier persona que presenta una necesidad práctica similar. También puede ser funcional para los “recién llegados” a la organización. Es un producto de y para la comunidad.
- Para finalizar las actividades de la comunidad, se recomienda realizar un evento que permita el intercambio directo de experiencias por parte de los participantes y difundir el trabajo de la comunidad de práctica y sus resultados. Así mismo, se valora importante es el reconocimiento que reciben los participantes por parte de las autoridades de la organización que promueve a la comunidad de práctica.
- Para que una comunidad de práctica tenga más posibilidades de ser exitosa, hay que tener en consideración varios puntos: no se puede imponer una comunidad de práctica desde arriba; debe surgir de la base, a partir de una necesidad; que

haya una alineación jerárquica; que se promueva la horizontalidad y que se promueva la participación y el compartir.

- También es importante tomar en cuenta aquellos factores que pueden obstaculizar el desarrollo de las actividades de la comunidad de práctica. Se destacan los siguientes: el tiempo del que disponen los miembros para participar; la resistencia de algunos participantes o la falta de participación de su parte; la falta de habilidades tecnológicas por parte de los participantes o una plataforma que no funciona para los objetivos de la comunidad.
- Por último, en lo relacionado con la selección de la plataforma tecnológica, se valoró lo que pueden aportar en la implementación y desarrollo de una comunidad de práctica virtual, razón por la cual, la balanza se inclinó hacia Schoology, por las herramientas que tiene y porque es sencilla de usar. Sin embargo, fue necesario complementarla, pues carece de un espacio para la comunicación sincrónica, por lo que también se exploraron algunos servicios de videoconferencia. Se eligió hacer uso de Zoom, pues es un gratuita y se puede utilizar como página web o como en aplicación para tablet o teléfono móvil, además de que permite entablar conferencias con más de 25 personas de manera gratuita.

En virtud de las características propias de la comunidad de práctica virtual que se pretende desarrollar, no todas las situaciones son aplicables, tales como las cuestiones financieras o las relativas al horario de trabajo. No obstante, se considera importante incluirlos en este momento pues son resultado de la experiencia de las personas que participaron como informantes.

CAPÍTULO 7. ETAPA PROCESO

7.1. Etapa Proceso

La intención de este capítulo es la de describir el desarrollo de la comunidad de práctica durante la etapa Proceso (figura 31) donde, tomando en cuenta los resultados de las etapas Contexto y Entrada, se elaboró y se llevó a cabo una guía de trabajo que orientó el desarrollo de la comunidad de práctica, al mismo tiempo que se esperaba identificar los problemas de planeación (Martínez, 2012) para corregir o fortalecer el diseño y comprobar continuamente la realización del plan (Bausela, 2003). Todo esto en consonancia con el cuarto objetivo específico de esta investigación: Implementar una comunidad de práctica virtual como estrategia de formación continua y valorar sus elementos.

Para ello, la comunidad de práctica se acompañó de procedimientos evaluativos, con la finalidad de identificar y valorar su utilidad personal, profesional y para la organización que la gestiona, que informen sobre su incidencia en el ámbito laboral donde se utilizan y que ayuden a tomar decisiones para su optimización en aspectos generales o específicos. De esta manera, la evaluación continua y sistemática permite tomar decisiones sobre el valor de la comunidad, a fin de mejorar su funcionamiento (Barrera, Fernández, Rodríguez y Gairín, 2015).

No se omite señalar que, en la investigación cualitativa, la metodología “es un proceso flexible de interacción entre lo teórico, lo empírico y de vuelta a lo teórico” (Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012, p. 99), es decir, de manera paralela, se puede recoger información, analizar resultados y hacer teoría, teniendo claro que lo que interesa más es comprender, y no explicar, en este caso, la realidad de una comunidad de práctica virtual.

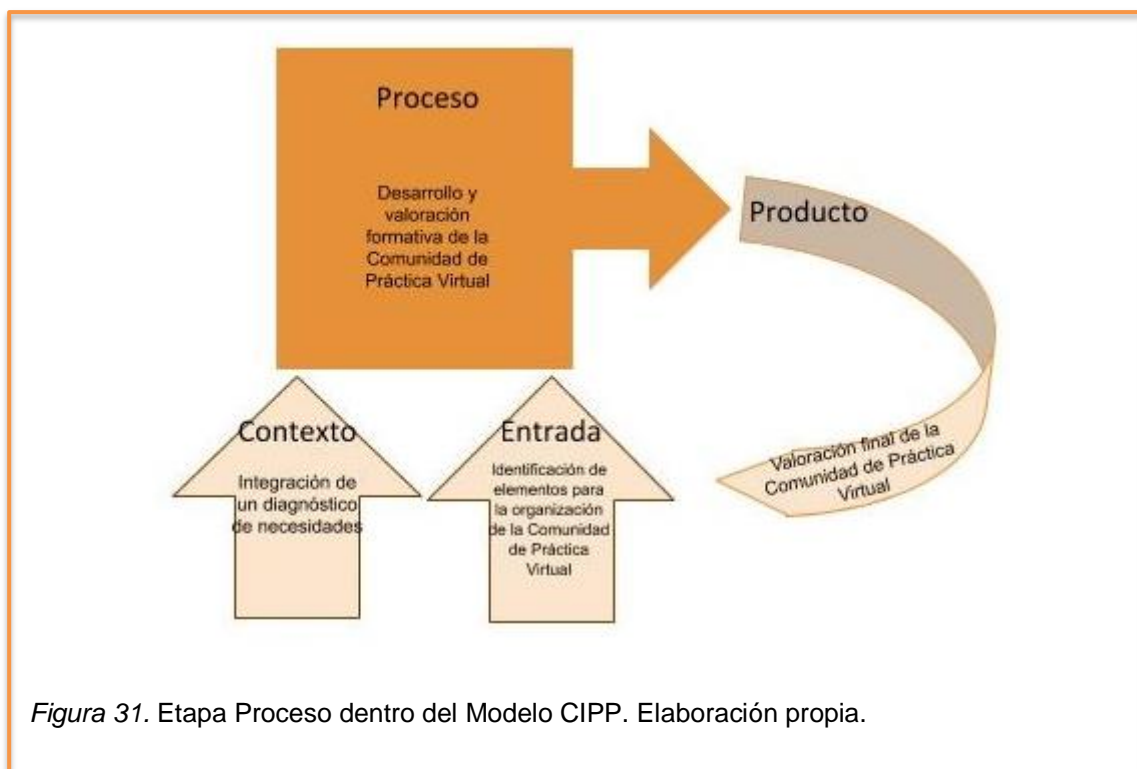


Figura 31. Etapa Proceso dentro del Modelo CIPP. Elaboración propia.

7.2. Módulo 0 o *Warm up*

Al ser una comunidad de práctica totalmente virtual la que se desarrolló con los docentes, era importante establecer un momento donde ellos pudieran familiarizarse con la plataforma, pues es muy probable que este fuera un ambiente nuevo para todos.

Tomando en cuenta la fase de motivación de Martín (2011) y la etapa de acceso y motivación de Salmon (2002), se pensó en la necesidad e importancia de realizar un *warm up*³³, como una forma de familiarizar a los participantes con la plataforma. Para ello se diseñaron diferentes actividades (tabla 15) que permitieran a las docentes, por un lado, conocer el funcionamiento general de la plataforma y, por otro, ir estableciendo algunas directrices para el desarrollo de la comunidad. También se creó una cuenta de correo electrónico para el uso exclusivo de la comunidad de práctica, a través de la cual se establecería contacto con los miembros y se tendría acceso a un *drive* donde se podría almacenar la información emanada de la misma.

Además, se consideró que era un buen momento para enriquecer la información obtenida durante la etapa Contexto en cuanto al diagnóstico de necesidades formativas, pues se requería información más específica. Para ello, se planteó un espacio llamado “Expectativas”, a fin de conocer concretamente que buscaban las docentes participantes.

Tabla 15. Diseño del *warm up*.

Actividades de *warm up* (del 4 al 11 de junio de 2018)

1.- Instalación de la plataforma “Schoology” y creación de una cuenta.

Para esta primera, se contactó a los docentes vía correo electrónico, a fin de informarles de estas actividades previas. Se adjuntó un breve instructivo (Anexo 2) donde se mostraban los pasos a seguir para darse de alta dentro de la plataforma e ingresar al espacio de nuestra comunidad de práctica virtual.

2.- Creación de su perfil en la plataforma.

Se solicitó a las participantes que editaran su perfil dentro de la plataforma para empezar a conocernos a través de una foto, algunos datos biográficos, actividades e intereses(breve).

³³ Calentar, calentamiento en inglés

Uso de tablets en educación preescolar: CPV

Warm up

Siguiente >

Creando nuestro perfil

Vence: Sunday, 17 June, 2018 at 11:59 pm

Como primer tarea, les pido que personalicen su perfil, agregando una foto propia y agregando algunos datos biográficos y un poco de información personal, como las actividades que les gusta realizar y las cosas en las que están interesados.

Para ello, vayan a la parte de inicio, una vez ahí vayan a la parte de abajo de la página, como en la imagen adjunta.

Dom 3 Jun, 2018 at 12:14 pm publicado

Comentarios

ILSE SEVERINO

Responder · Ya no me gusta · 1 · Eliminar · Mar 5 Jun, 2018 at 3:43 pm

Escriba un comentario

3.- Actividad: “Netiqueta” (estableciendo normas)

Se requirió a las docentes buscar por internet algunas normas de comportamiento por Internet (Netiqueta) y compartieran las que consideraran más importante para ellas, explicando por qué, a fin de construir el código de conducta propio de la comunidad de práctica.

Uso de tablets en educación preescolar: CPV

Warm up

Anterior < Siguiente >

La Netiqueta. Estableciendo nuestras normas.

Fecha límite: Domingo, 17 Junio, 2018 at 11:59 pm

*Netiquette se utiliza para referirse al conjunto de normas de comportamiento general en Internet. La netiqueta no es más que una adaptación de las reglas de etiqueta del mundo real al virtual.

El término viene de la unión de Red (Net) +Etiqueta, que significa etiqueta en la red.*

Busquen por Internet algunas normas de comportamiento en la red (Netiqueta) y compartan una, la que consideren más importante para ustedes, explicando por qué, a fin de construir el código de conducta propio de nuestra comunidad de práctica.

Si en los comentarios observan que alguien ya agregó la que ustedes también consideraron, agréguenla de todas maneras, así nuestro "reglamento interno" irá tomando fuerza y forma.

Me interesa que participen todos, ¡no sean tímidos! :)

Lun 11 Jun, 2018 at 9:18 am publicado

4.- Expectativas

Se solicitó a las participantes que escribieran cuáles eran sus expectativas de la comunidad de práctica, en diferentes áreas: pedagógicamente, tecnológicamente y personalmente. Se consideró que esta información podría ayudar a complementar el diagnóstico de necesidades que se obtuvo en la etapa Contexto.

schoolology UPGRADE CURSOS GRUPOS RECURSOS

Uso de tablets en educación preescolar: CPV

Warm up Anterior siguiente

Expectativas Entregas deshabilitadas

Preguntas Configuración Vista previa Resultados Comentarios

Vence: Domingo, 17 Junio, 2018 at 11:59 pm
Publicado en Domingo, 3 Junio, 2018 at 1:29 pm

Instrucciones
Considerando que el propósito de nuestra comunidad de práctica virtual es:
Establecer un espacio y actividades donde, a través de la interacción, intercambio de experiencias y trabajo colaborativo, se favorezca la gestión del conocimiento a fin de desarrollar competencias relativas a la utilización de herramientas y contenidos digitales, y diseñar experiencias educativas para el nivel preescolar con base en recursos tecnológicos (tablets), a fin de fortalecer la práctica docente de los participantes.
Me gustaría conocer que esperan obtener de ella como experiencia de formación continua profesional, es decir, cuáles son sus expectativas.
Por favor respondan el cuestionario después de haber leído las tres preguntas que se muestran a continuación.
Usued Bleva 0 de 5 intentos. Tiene 5 intentos intentos restantes.

Comenzar intento nuevo

Código de Acceso
2T86X-T9JfJ
Recopiar

Español Soporte | Blog de Schoolology | POLÍTICA DE PRIVACIDAD | Condiciones de uso Schoolology © 2019

Uso de tablets en educación preescolar: CPV

Expectativas Preguntas 1-3 de 3 | Página 1 de 1

Mostrar instrucciones

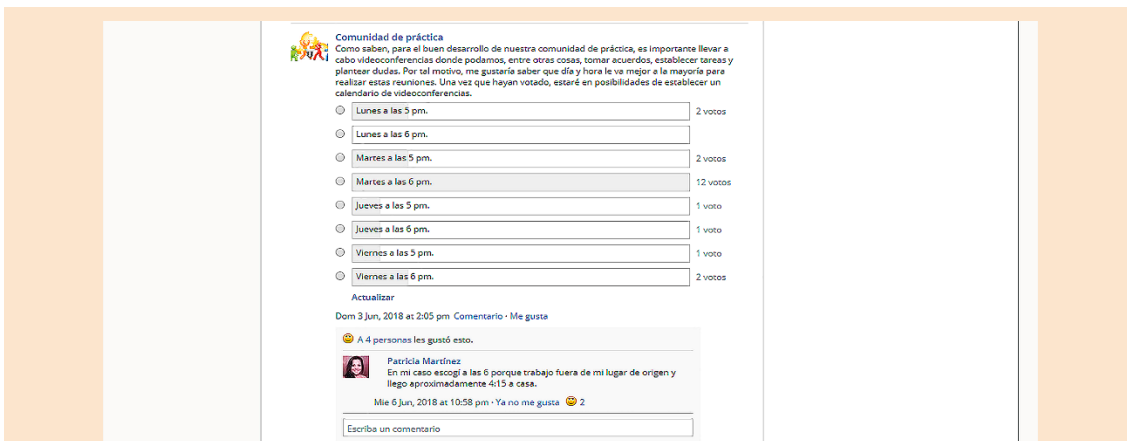
Pregunta 1 (0 puntos)
¿Qué esperas de esta comunidad de práctica virtual? ¿Cuáles son tus expectativas en el aspecto pedagógico?

Pregunta 2 (0 puntos)
¿Qué esperas de esta comunidad de práctica virtual? ¿Cuáles son tus expectativas en el aspecto tecnológico?

Pregunta 3 (0 puntos)
¿Qué esperas de esta comunidad de práctica virtual? ¿Cuáles son tus expectativas en el aspecto personal?

5.- Encuesta

Se pidió a las maestras que, utilizando la herramienta de encuesta de la plataforma, eligieran el día y el horario en que les iba mejor llevar a cabo la videoconferencia.



6.- Se les solicitó que instalaran el servicio “Zoom”, con la finalidad de realizar las videoconferencias. También se elaboró un breve instructivo para el acceso (Anexo 3).

7.- Finalmente, y a través de un correo electrónico, se les pidió que instalaran la aplicación de Schoology y de Zoom en la tablet o en sus teléfonos móviles, a fin de tener un acceso “a la mano”.

Nota: Elaboración propia

7.2.1. Desarrollo del *warm up*

Se contactó vía correo electrónico al total de las 31 docentes que aceptaron participar en la comunidad de práctica virtual, con el propósito de informarles acerca de este momento inicial de actividades previas, señalando el propósito y período de realización de las mismas y adjuntando un pequeño instructivo con las indicaciones necesarias para darse de alta en la plataforma Schoology y en el área donde se alojaron las actividades.

También se les señaló que, como coordinadora, estaría continuamente pendiente del desarrollo de las actividades para resolver dudas o situaciones que se les pudieran presentar, a fin de ayudarles en la medida de mis posibilidades.

Durante los primeros días hubo actividad en la plataforma, poca, pero constante. Se pensó que durante el fin de semana sería más fluida, pero no fue así. Cuando llegó la fecha límite, solamente se habían registrado 10 personas, razón por la que se envió un correo de recordatorio a los 21 docentes pendientes y se amplió el plazo una semana más, teniendo como resultado el registro de 10 personas más (8 dentro del nuevo plazo y dos más de manera extemporánea). Sin embargo, no todas las docentes registradas completaron las actividades, solo se contó con las respuestas de 12 miembros.

Una vez inscritas, se les invitó a descargar las aplicaciones de las dos plataformas que se estarán utilizando durante el desarrollo de la comunidad de práctica (la de Schoology para el trabajo de la comunidad y la de Zoom para las videoconferencias), con la intención de que las exploraran y se familiarizaran con ellas, a fin de tenerlas más al alcance.

7.2.2. Resultados del *warm up*

7.2.2.1. Netiqueta

Tomando en cuenta las aportaciones de las docentes, revisando los puntos coincidentes y aquellos que argumentaron como importantes para generar la *netiqueta* propia de nuestra comunidad de práctica virtual, se integró la siguiente propuesta, a fin de que la valoraran y, la modificaran, en caso de considerarlo necesario, a fin de que orientara nuestra actuación y convivencia de manera oportuna durante el desarrollo del trabajo:

En esta comunidad de práctica virtual:

- Aplicamos todas las reglas de convivencia de la vida real, tales como el respeto y la tolerancia hacia los demás, la honestidad y la responsabilidad de nuestras aportaciones; buena conducta, buen comportamiento, uso de vocabulario adecuado, cortesía, amabilidad. Siempre tener presente que nos comunicamos y relacionamos con personas.
- La participación de todos es importante.
- Compartimos el conocimiento y la experiencia propia para el crecimiento de la comunidad.
- Como gran parte de la comunicación será de manera escrita, es fundamental que leamos con atención para identificar el mensaje que intentan dar los demás participantes y que escribamos nuestras aportaciones de forma lógica y concisa.
- Somos objetivos en nuestros comentarios haciendo aportaciones concretas pero enriquecedoras.
- Evitamos la crítica y/o enfrentamientos y ayudamos a mantener el control en situaciones controvertidas.
- Ayudamos a mantener los debates en un ambiente sano y educativo.
- Evitamos el uso de solo mayúsculas para escribir nuestros mensajes.
- Cuidamos nuestra integridad y la de los demás, no enviando cadenas, mensajes spam o enlaces a sitios web que pueden ser peligrosos.

7.2.2.2. Expectativas

Como se comentó anteriormente, era importante complementar la información que se obtuvo en la etapa Contexto, particularmente en relación a las necesidades de formación de las docentes participantes. Por esta razón, se les pidió que plasmaran sus expectativas para la comunidad de práctica virtual, es decir, que esperaban obtener a través de su participación en esta acción formativa.

Para ello, se plantearon tres aspectos: en lo pedagógico, pues es el propósito sustantivo de la comunidad de práctica; en lo tecnológico, ya que, por un lado, la comunidad es virtual y, por otro, el contenido principal de las actividades es el uso de dispositivos tecnológicos para fines educativos; y en lo personal, porque el docente invierte sus rasgos personales en su labor profesional, además que el crecimiento profesional incide en lo personal.

Las expectativas de los participantes, al ser textos, se analizaron de la misma forma que las entrevistas y los grupos de discusión, es decir, se organizaron, se categorizaron y codificaron los datos, a fin de reconocer las pautas que surgen entre ellos para darles sentido y, de esta manera, estar en posibilidades de interpretarlos. En la tabla 16 se presenta la categorización realizada, detallándolas con citas tomadas de la actividad donde los participantes dieron respuesta a este apartado.

Tabla 16. Detalle de la categorización de expectativas.

| | F | Citas |
|--|---|---|
| 1. Expectativas pedagógicas | | |
| 1.1 Fortalecer su práctica docente | 7 | <i>“Espero enriquecer mi práctica docente al compartir primeramente mis conocimientos y experiencias con otros compañeros y adquirir nuevos conocimientos.”</i> M119 |
| 1.2 Conocer estrategias didácticas para el uso de equipos digitales | 6 | <i>“Observar, aprender y comprender una nueva forma de integrar los aprendizajes de los niños mediante las diversas tecnologías que hay en su vida cotidiana.”</i> M168 |
| 2. Expectativas tecnológicas | | |
| 2.1 Mejorar sus habilidades tecnológicas | 3 | <i>“Aprender un poco más de las TICs porque aún se me dificulta.”</i> M133 |
| 2.2 Conocer aplicaciones y páginas web para trabajar con los niños | 4 | <i>“Que nos sugieran de más páginas para trabajar con los alumnos, que faciliten el aprendizaje de mis alumnos.”</i> M164a |
| 2.3 Aprovechar adecuadamente los dispositivos para el aprendizaje de los niños | 5 | <i>“Obtener sugerencias prácticas para la buena utilización de tabletas dentro del aula.”</i> M118 |

| | | |
|---|---|---|
| 2.4 Impactar a la comunidad escolar | 1 | <i>“Impactar a la comunidad escolar hablando de alumnos y padres de familia, que reconozcamos que las tecnologías pueden llegar a ser educativas.” M164b</i> |
| 3. Expectativas personales | | |
| 3.1 Aprender | 2 | <i>“Espero aprender más sobre la tecnología, enriquecer mis conocimientos, habilidades y estrategias.” M164a</i> |
| 3.2 Compartir experiencias y conocimientos | 5 | <i>“Compartir experiencias con respecto al uso de dispositivos electrónicos en el aula, con colegas de distintos contextos educativos.” M123</i> |
| 3.3 Crecimiento profesional y personal | 6 | <i>“Crecimiento laboral y personal al participar en un proyecto de enseñanza-aprendizaje.” M113a</i> |
| 3.4 Poner en práctica actividades novedosas con los niños | 2 | <i>“Con mis alumnos, aplicar actividades novedosas y retadoras e interesantes, que les permitan comprender que el uso de dispositivos móviles es un instrumento valioso cuando se utiliza de la manera correcta.” M164b</i> |

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, las categorías identificadas están, en general, relacionadas. En las expectativas tecnológicas y personales se distinguen rasgos del aspecto pedagógico.

A partir de esta categorización, se interpretó que, a grandes rasgos, esperaban conocer estrategias que les permitiera usar de manera óptima los dispositivos tecnológicos con los que cuentan, en este caso tablets, por medio del intercambio de experiencias y conocimientos, a fin de usarlas con los niños de manera novedosa y con el propósito de promover sus aprendizajes. De esta manera, estarían fortaleciendo sus competencias docentes y, en consecuencia, mejorando su desempeño profesional.

7.3. La guía de trabajo

Para la comunidad de práctica virtual que se implementó y desarrolló con las docentes de educación preescolar se buscaba tener una organización que orientara el desarrollo del trabajo, de tal manera que se alcanzara el objetivo propuesto, de una manera flexible, pues es importante tener presente que no se puede plantear un modelo único de comunidad de práctica, pues la necesidad de conocimiento de los participantes y la organización son factores dinámicos, por lo que pueden cambiar de enfoque. Por lo anterior, era valioso tener en cuenta varias formas de trabajo, en función de las necesidades del grupo (Barrera et al., 2010).

Más que un plan, se quería una guía orientativa de trabajo, apelando al carácter flexible, horizontal y participativo de las comunidades de práctica. Es decir, no se deseaba plantear algo rígido o inapelable, sino contar con un instrumento flexible que funcionara como eje orientador de los contenidos y las actividades, pero que permitiera modificaciones a lo largo del camino, generadas por la participación y valoración de los miembros de la comunidad.

Para la elaboración de la guía orientativa de trabajo se tomaron en cuenta varios aspectos:

- Los resultados de la etapa Contexto de la investigación (diagnóstico de necesidades de formación de los docentes participantes).
- Las situaciones identificadas a través del análisis de la información recogida durante la etapa Entrada (condiciones a tomar en cuenta para el diseño y puesta en marcha de la comunidad de práctica y selección de la plataforma tecnológica que alojaría a la comunidad de práctica).
- La información obtenida durante el módulo 0.
- Los principios para cultivar comunidades de práctica de Wenger et al. (2002).
- La selección de una metodología para diseñar y desarrollar Comunidades de Práctica.
- El andamiaje de un modelo de enseñanza y formación en línea para trabajar la parte virtual de la comunidad de práctica.

Estos dos últimos elementos, la metodología para diseñar y desarrollar comunidades de práctica de Martín (2011) y el modelo de enseñanza y formación en línea de Salmon (2002) se conjugaron como base para integrar el resto de los aspectos mencionados (figura 32).

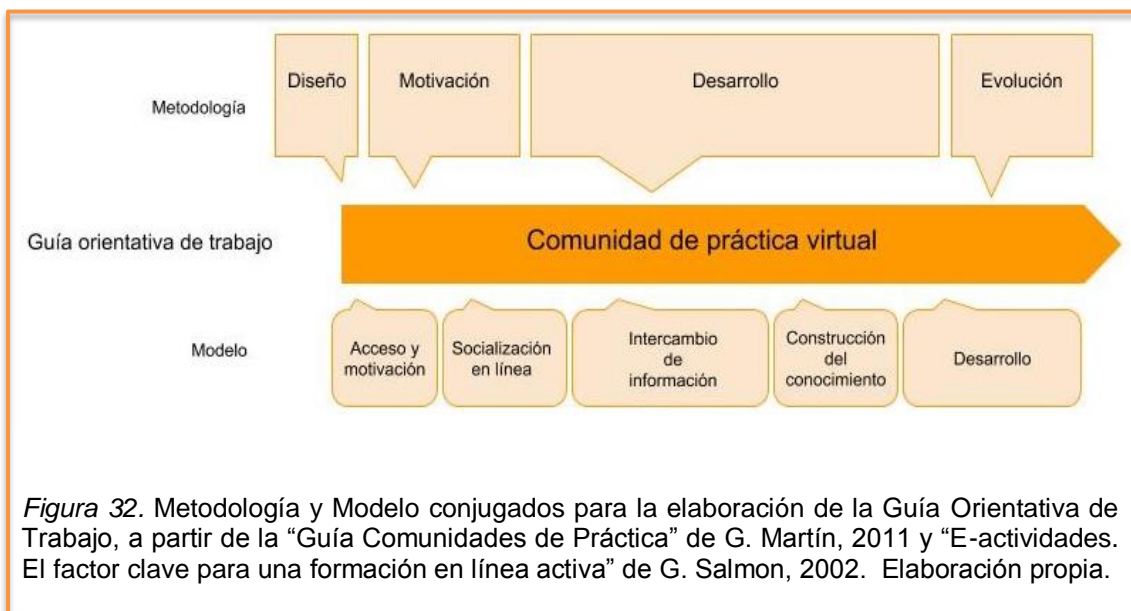


Figura 32. Metodología y Modelo conjugados para la elaboración de la Guía Orientativa de Trabajo, a partir de la “Guía Comunidades de Práctica” de G. Martín, 2011 y “E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa” de G. Salmon, 2002. Elaboración propia.

No se omite mencionar que, apelando a las estrategias que de las que se valen las comunidades de práctica para el mejoramiento de la práctica de sus miembros, era importante promover la gestión del conocimiento, a través del trabajo colaborativo, a fin de obtener un producto donde se materializa el aprendizaje construido durante el desarrollo de la comunidad.

Para el momento inicial, relativo a diseñar, de manera general, la comunidad de práctica virtual, se estuvo apoyando, además del documento de la PNUD (Martín, 2011), con el documento de la IIFE-UNESCO (Jabib et al., 2014), debido a que está alineado al primero, pero es más específico en relación al desarrollo de cada etapa. En la tabla 17, mostrada a continuación, se puede observar el desarrollo de la fase de diseño de la metodología elegida.

Tabla 17. Componentes de la fase de diseño.

| | |
|---|--|
| Nombre | Comunidades de práctica virtual de docentes de educación preescolar. |
| Objetivo | -Establecer un espacio y actividades donde, a través de la interacción, intercambio de experiencias y trabajo colaborativo, se favorezca la gestión del conocimiento a fin de: <ul style="list-style-type: none"> • desarrollar competencias relativas a la utilización de herramientas y contenidos digitales, y • diseñar experiencias educativas para el nivel preescolar con base en recursos tecnológicos (tablets) para fortalecer la práctica docente de los participantes. |
| Resultados esperados | <i>A corto plazo:</i> Que los docentes participantes se sientan parte de una comunidad y se involucren activamente en las acciones planteadas. <i>A mediano plazo:</i> Construir colaborativamente, a partir de las acciones realizadas en la comunidad, un documento que recoja la experiencia y el conocimiento generado. <i>A largo plazo:</i> Que esta experiencia sea la semilla que impulse el desarrollo de otras comunidades de práctica. |
| Miembros y responsabilidades | Participantes: 32 docentes de educación preescolar Coordinador: investigadora Experto: --- |
| Medios y Herramientas de comunicación | Plataforma tecnológica virtual donde se alojará la CPV: Schoolology Plataforma para realizar las sesiones de videoconferencia: Zoom |
| Indicadores para monitoreo y seguimiento | Los participantes estarán valorando cada sesión (videoconferencia) con sus respectivas actividades. Escala de Likert Indicadores: -Contenidos -Actividades -Materiales de apoyo -Participación personal -Coordinación -Plataforma |

Nota: Elaboración propia a partir de la “Guía Comunidades de Práctica” de G. Marín, 2011.

A partir de este diseño, se propuso trabajar en 14 módulos (videoconferencia + trabajo en plataforma) cada dos semanas iniciando en septiembre de 2018 para terminar en abril de 2019, a fin de alcanzar el objetivo planteado. En la tabla 18 se puede apreciar cómo quedó conformada la guía de trabajo con módulos, fechas y contenidos.

Tabla 18. Módulos y contenidos de la guía de trabajo.

| Fase ³⁴ | Módulo | Fecha | Contenido |
|--------------------|------------------|------------------|--|
| Motivación | 0 | Jun/18 | Warm up |
| | 1 | 3-14/sep/18 | Presentación |
| | | | Explorar los conocimientos previos de las participantes. Conocer el impacto de la tecnología en la educación. |
| | 2 | 17-30 /sep/18 | Las tecnologías digitales y los niños preescolares. Beneficios y críticas en su uso. |
| | 3 | 1-14/oct/18 | El rol del docente en la utilización de las tecnologías digitales en el aula. |
| | 4 | 15-28/oct/18 | Las tecnologías digitales y la normativa pedagógica ¿Qué dice el Plan y Programa de Estudios del nivel en relación al uso de tecnologías digitales? |
| | 5 | 29-11/oct-nov/18 | ¿Qué debemos tomar en cuenta para trabajar con tecnologías digitales en preescolar? ³⁵ |
| | 6 | 12-23/nov/18 | ¿Qué queremos lograr con los niños que atendemos? Habilidades digitales |
| Desarrollo | 7 | 26-7/nov-dic/18 | Conozcamos experiencias del uso de tecnologías en preescolar. |
| | 8 | 10-21/dic/18 | ¿Qué aplicaciones prediseñadas podemos utilizar en preescolar? |
| | 9 | 7-18/ene/19 | ¿Qué más podemos hacer con las tablets? ¿Realidad aumentada? |
| | 10 ³⁶ | 21-1/ene-feb/19 | Diseñemos nuestras propias estrategias didácticas. Campos formativos. |
| | 11 | 5-15/feb/19 | Mejoremos nuestros diseños a partir de la práctica. |
| | 12 | 18-1/feb-mar/19 | Diseñemos nuestras propias estrategias didácticas. Áreas de desarrollo personal y social. |
| | 13 | 4-15/mar/19 | Mejoremos nuestros diseños a partir de la práctica. |
| | 14 | 19-5/mar-abr/19 | Desafío: Hagamos un proyecto compartido. |

³⁴ Fases de acuerdo a la metodología para desarrollar comunidades de práctica de Marín (2011).

³⁵ Originalmente, esta estaba planeada para la sexta sesión, pero, conversando con la maestra que coordinaría la sesión 5, valoramos que era más oportuno cambiar de orden la sesión 5 y 6.

³⁶ Conversando con la maestra que coordinó la sesión 7, pensamos que sería mejor ajustar el orden de los módulos 10, 11, 12 y 13.

| | | | |
|--|----|-----------|--|
| | 15 | 12/abr/19 | Valoración y conclusión del proyecto: -Grupo de discusión presencial con las docentes participantes. -Presentación del producto. |
|--|----|-----------|--|

Nota: Elaboración propia

Una vez culminado cada módulo, era valorado por los participantes, por lo que se tuvo la oportunidad de organizar actividades acordes a sus comentarios, observaciones y sugerencias.

7.4. La organización de la comunidad de práctica virtual

En las siguientes páginas, se presenta cómo se fue planteando y organizando el quehacer de la comunidad de práctica virtual a lo largo de los siete meses que duró el trabajo con las docentes participantes. Se describirán los catorce módulos con sus propósitos, las actividades de las videoconferencias y el trabajo realizado en la plataforma Schoology.

En general, se siguió una misma estructura para el desarrollo de cada uno de los módulos:

- 1) Videoconferencia introductoria al módulo.
- 2) Actividad de socialización en la plataforma.
- 3) Actividad central de acuerdo a la temática.
- 4) Foro orientado con ejes de reflexión o preguntas relacionadas con la actividad central.
- 5) Valoración del módulo.

Cabe mencionar que para la planeación de cada módulo se consideraban, por un lado, actividades hasta cierto punto novedosas y diferentes a fin de que las maestras conocieran diferentes estrategias, así como crear con un producto interesante. Por otro lado, se tomaba en cuenta la información vertida en las valoraciones que las maestras respondían, con la finalidad de atender las sugerencias y observaciones que hacían para ofrecer un trabajo enriquecido y donde se sintieran tomadas en cuenta.

Se destaca también que, a partir del módulo 5, se invitó a las maestras a desempeñar, voluntariamente, diferentes roles dentro de la comunidad: tomando como base los propuestos por Briard y Carter (2013) pero ajustándolos a nuestra comunidad de práctica:

- Coordinador: sería quien organiza las actividades del módulo y encabeza la videoconferencia.
- Facilitador: ayudaría a los miembros de la comunidad a unirse y a facilitar la comunicación, motivando a los demás.
- Editor de contenidos: sería quien revisa las contribuciones dentro de la

plataforma; en nuestro caso, con miras a la elaboración del producto.

- Sponsor: ofrecería apoyo, recursos y consejos a los participantes de la comunidad de práctica.

En estas ocasiones, yo estaría fungiendo como sponsor, pues esta función me permitiría estar apoyando constantemente en la organización y desarrollo de los módulos. En cuanto a los demás roles, la persona que aceptaba el papel de coordinador, le implicaba organizar el módulo correspondiente, de manera conjunta con el sponsor, además de dirigir la videoconferencia. Mientras quien fungiera como facilitador estaría actuando y motivando desde el grupo de whatsapp durante el módulo y, la participación del editor de contenido se daría más adelante, pensando en la página web, aunque podría estar revisando las aportaciones de los demás desde un inicio. Esta delegación de responsabilidades sucedió durante 8 módulos en total.

No se omite señalar que, en la plataforma, también quedaba registro escrito de lo tratado en las videoconferencias, aparte de la grabación de la misma, y se incluía la presentación utilizada durante la reunión virtual a fin de posteriores consultas.

7.4.1. Módulo 1. Impacto de la tecnología en la educación

En este primer módulo, interesaba que las participantes:

- Conocieran el trabajo a realizar, así como algunas pautas a seguir al momento de hacer nuestras participaciones.
- Reconocieran sus conocimientos previos sobre el uso de la tecnología digital en el jardín de niños.
- Valoraran el impacto de la tecnología en la educación.

7.4.1.1. Videoconferencia

Se realizó una breve presentación de la comunidad de práctica y se hizo latente el agradecimiento a las maestras presentes por haber aceptado participar. Se les preguntó, mediante una lluvia de ideas, “¿Qué sabemos sobre las comunidades de práctica?”, utilizando la aplicación interactiva Mentimeter³⁷ y se comentaron brevemente sus respuestas. Después, se les presentó el video “Comunidades de práctica” (https://youtu.be/4X2rk_bjbwM), que describe breve y concretamente lo que es y lo que se hace en una comunidad de práctica.

Una vez hecho esto, se les dio a conocer la forma de trabajo dentro de la comunidad de práctica, mencionando el objetivo y duración de la comunidad y se establecieron algunas líneas de trabajo, tales como la importancia de la participación de todos y el trabajo colaborativo, el compartir experiencias y conocimientos, así como que las participaciones fueran fundamentadas y resultado de la reflexión. También se explicó lo relativo al producto, es decir, lo que se esperaba obtener, de manera concreta, al final del trabajo conjunto: algo donde se materializara el trabajo de la comunidad para el uso de tablets en el nivel preescolar. Además, se señaló la trascendencia de responder la valoración de cada módulo al finalizar los mismos.

También se les solicitó que revisaran la guía de trabajo, con la finalidad de valorarla y si lo consideraban pertinente, ofrecieran sugerencias en cuanto a los contenidos para enriquecerla o mejorarla.

Por último, se describieron las actividades que se llevarían a cabo en la plataforma y se mencionó que habría flexibilidad en los días en que se realizaría la videoconferencia, a fin de que todas tuvieran oportunidad de asistir a las reuniones virtuales.

³⁷ Software en línea que permite crear presentaciones interactivas. <https://www.mentimeter.com/>

7.4.1.2. Plataforma

Para “Establezcamos compromisos” se planteó una actividad donde tenían que dar respuesta a la pregunta “¿A qué nos comprometemos, de manera personal, para que la comunidad sea provechosa para todos?”, estableciendo que para que una comunidad de práctica virtual funcione, todos debemos poner de nuestra parte.

Posteriormente, se buscaba reconocer los conocimientos previos de los docentes, por lo que se les solicitó observar un breve video a fin de “disparar” la conversación. <https://youtu.be/tIKV6vCKUVc> y dar respuesta en un foro al cuestionamiento “¿Qué sabemos del uso de tecnología digital en el jardín de niños?”

Por último, para identificar el impacto de la tecnología en la educación, se les pidió que investigaran sobre el impacto de la tecnología en la educación en general, así como que observaran un video de Noah Chomsky donde habla sobre este tema. <https://youtu.be/3rG-bKOfqI4>. A partir de lo que investigaron y de lo que observaron en el video, dieron respuesta a “¿Cuál es nuestra opinión sobre el impacto de la tecnología en la educación?”

No se omite mencionar que se abrió un espacio dentro del módulo para establecer un repositorio con las fuentes donde las maestras obtuvieron la información solicitada.

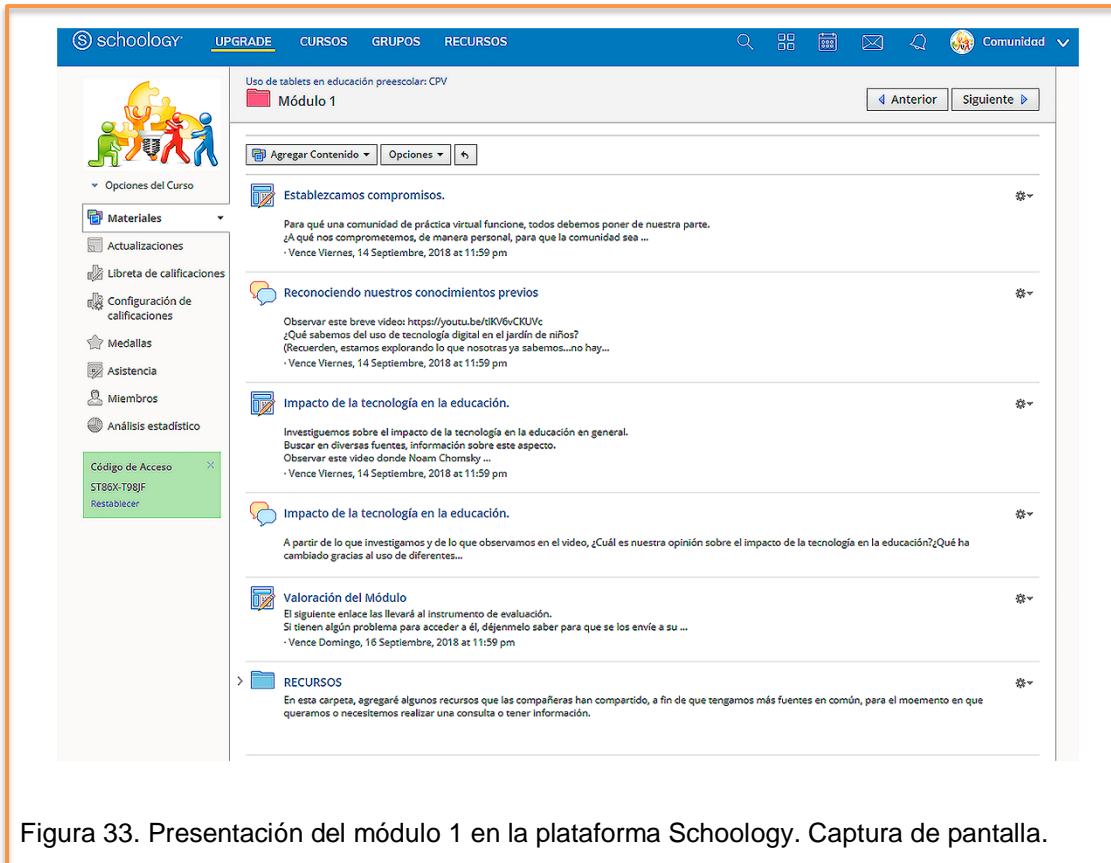


Figura 33. Presentación del módulo 1 en la plataforma Schoology. Captura de pantalla.

7.4.2. Módulo 2. Las tecnologías digitales en educación preescolar. Beneficios y críticas en su uso

El propósito de este módulo era que las participantes:

- Reconocieran los beneficios que puede traer el buen uso de la tecnología digital con niños en nivel preescolar.
- Identificaran los riesgos en relación al uso de tecnologías digitales con niños pequeños.
- Opinaran en relación a lo que como docentes podemos hacer para potencializar los beneficios y disminuir los riesgos antes mencionados.

7.4.2.1. Videoconferencia

Se inició con una breve presentación de cada una de las asistentes, donde cada una proporcionó su nombre, zona escolar y años de servicio.

Posteriormente se presentó un resumen que rescataba sus aportaciones en referencia al impacto de la tecnología en la educación, a fin de recapitular el módulo anterior y conocer algún punto de vista más al respecto.

Habiendo hecho esto, se procedió a presentar los propósitos y las actividades del siguiente módulo.

Por último, se trataron algunos asuntos generales, tales como presentarles algunas recomendaciones y consejos para un buen desempeño en línea (Bautista, Borges y Forés, 2006), así como pedirles su opinión sobre la guía de trabajo. También se mencionaron algunas situaciones detectadas en la valoración del módulo. Para concluir, se realizó la actividad “¿Cómo me he sentido?” a través de la aplicación Mentimeter a fin de conocer su sentir en este momento de inicio de la comunidad.

7.4.3.2. Plataforma

Para la primera actividad propuesta para este momento se realizó la tarea “Vámonos conociéndonos” (Salmon, 2004), a fin de ir familiarizándonos con las compañeras, donde se les solicitó que adjuntaran una imagen que ilustrara a los demás alguna cosa sobre ellas, con un mensaje explicando por qué decidieron compartir con las demás dicha imagen.

Para entrar en materia, se les pidió que investigaran, en diversas fuentes, los beneficios

y riesgos del uso de tecnología digital con niños en educación preescolar. La información recogida serviría para participar en el foro y para la elaboración de una tabla colectiva con los cuestionamientos siguientes “¿Cuáles son los beneficios que puede tener el uso de tecnología digital con los niños en edad preescolar?” y “¿qué riesgos pueden enfrentar los niños en edad preescolar al utilizar dispositivos tecnológicos?”.

Además, como sugerencias de material a revisar, se incluyeron dos videos: *¿La tecnología afecta al desarrollo?* <https://youtu.be/d9V5ay3W-Rk> y *Los niños y las nuevas tecnologías* <https://youtu.be/Z2bER20nrHw> y un enlace, *La infancia frente a las pantallas, un debate necesario*.<http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/eventos-del-siteal/27/la-infancia-frente-las-pantallas-un-debate-necesario>

Finalmente, en el foro, dieron respuesta a la pregunta “Como educadoras, ¿qué podemos hacer para potencializar los beneficios y disminuir los riesgos?”

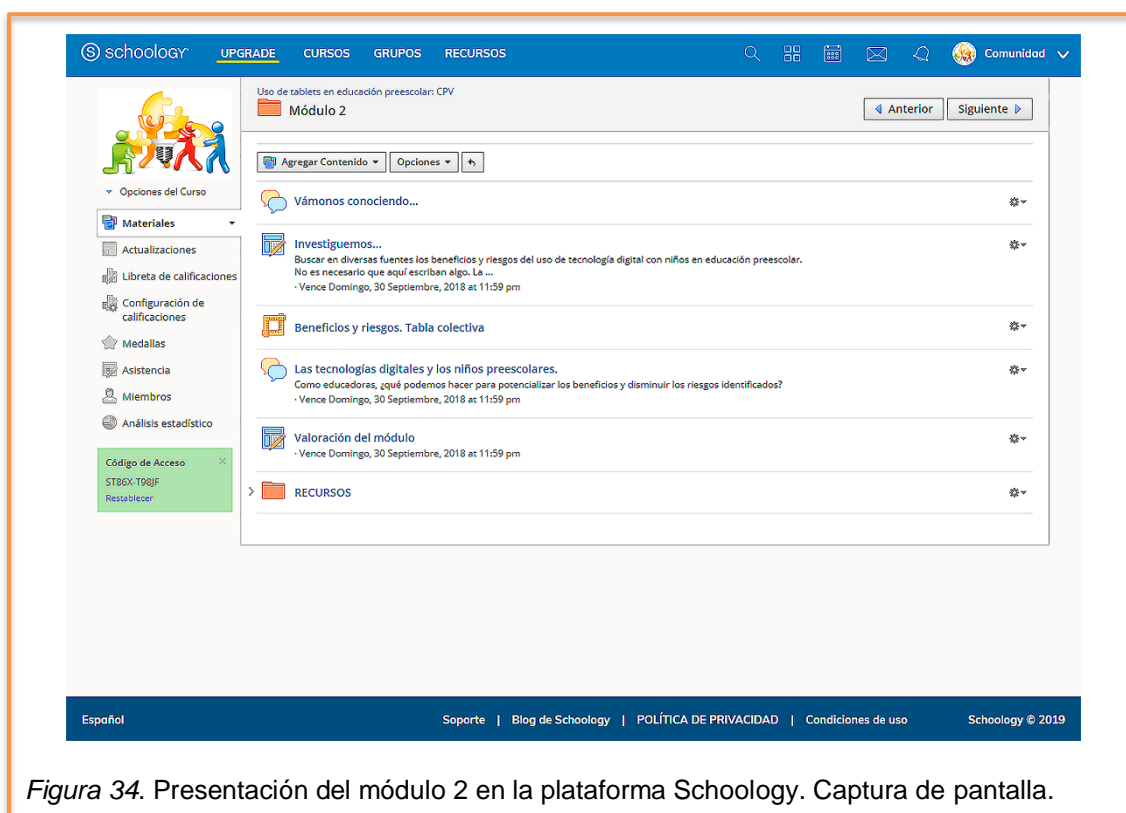


Figura 34. Presentación del módulo 2 en la plataforma Schoology. Captura de pantalla.

7.4.3. Módulo 3. El rol del docente en la utilización de las tecnologías digitales en el aula

En este tercer módulo, interesaba que las participantes:

- Reconocieran la transformación del rol docente al hacer uso de tecnologías digitales en el aula.
- Identificaran el rol o roles de los docentes que utilizan tecnología digital en el aula con fines pedagógicos.

7.4.3.1. Videoconferencia

Se retomó el tema de la presentación de las participantes para aquellas personas que no habían estado en la sesión anterior. Se revisó la tabla elaborada colaborativamente y sus opiniones del foro.

Por otro lado, y como resultado de la participación en la plataforma se volvió a hacer hincapié en las recomendaciones y consejos para un buen desempeño en línea, pues, aunque participaban, no interaccionaban entre ellas.

Por último, se puso fecha para la próxima videoconferencia y se sugirió la conformación de un grupo de whatsapp para situaciones relacionadas con la comunidad, pues de acuerdo a Wenger et al. (2002), un coordinador necesita trabajar un espacio privado entre reuniones donde pueda discutir con los miembros problemas técnicos u ofrecerles recursos útiles. Además, sería una forma más cercana e inmediata de estar en contacto.

7.4.3.2. Plataforma

Se mantuvo la actividad de “Vámonos conociendo” para quienes todavía no participaban en ella, lo hicieran.

Para tocar el tema, se inició con un foro donde después de observar el video “This will revolutionize education” <https://www.youtube.com/watch?v=GEmuEWjHr5c> comentarían “¿Que opinan sobre lo que comparte el autor?”

En esta ocasión, iniciaron el trabajo colaborativo al integrar un documento por equipos, donde dieran respuesta a las preguntas “¿Por qué se tiene que transformar el rol docente al utilizar las tecnologías digitales en el aula?” y “¿cómo debe ser este rol para que el uso de las tecnologías digitales sea útil para el aprendizaje de los niños?”. Para

ello, se propusieron dos lecturas, una por cada equipo, las cuales les brindarían la información necesaria para elaborar sus respuestas de forma conjunta.

- Equipo 1: “El rol del docente en la era digital” por A. Viñals Blanco y J. Cuenca Amigo (2016).

- Equipo 2: “Influencia de la tecnología de la información en el rol del profesorado y en los procesos de enseñanza-aprendizaje” por E. López Meneses y M.J. Miranda Velasco (2007).

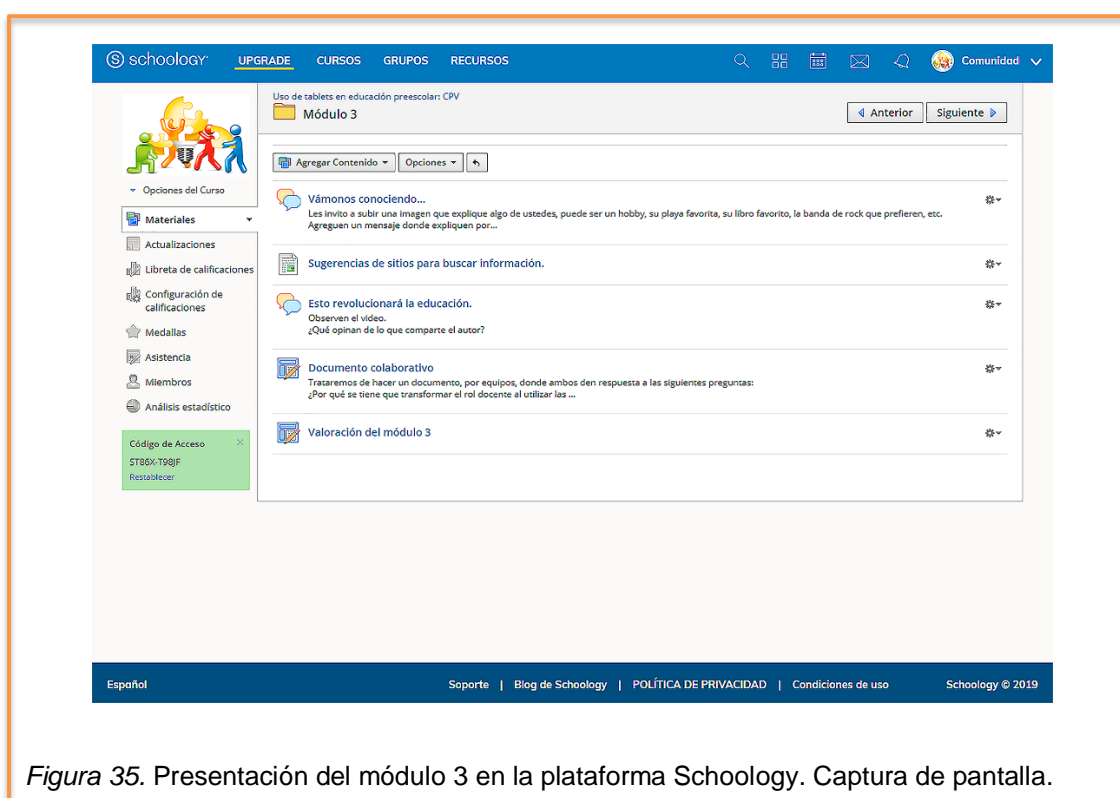


Figura 35. Presentación del módulo 3 en la plataforma Schoology. Captura de pantalla.

7.4.4. Módulo 4. Las tecnologías digitales y la normativa pedagógica ¿Qué dice el Plan y Programa de Estudios del nivel en relación al uso de tecnologías digitales?

En este cuarto módulo, interesaba que las participantes:

- Identificaran la propuesta de uso de tecnologías digitales para la enseñanza y el aprendizaje que se hace en los documentos pedagógicos normativos mexicanos.

7.4.4.1. Videoconferencia

Además de las actividades generales de la reunión virtual, se les pidió a las participantes que comentaran sobre cómo vivieron el proceso del trabajo colaborativo en este segundo intento, pues se observó un trabajo un tanto desarticulado y donde no supieron aprovechar las herramientas con las que cuentan en la plataforma.

Por tal razón, se expusieron los rasgos generales sobre lo que implica el trabajo colaborativo y la diferencia con el trabajo por equipos.

Así mismo, se habló sobre la delegación de roles o responsabilidades dentro de la comunidad, como se explicó en el punto 7.4. La organización de la comunidad de práctica virtual. De esta forma y voluntariamente, se distribuyeron los tres primeros roles: coordinadora, facilitadora y editora.

7.4.4.2. Plataforma

En esta ocasión y con la intención de seguir conociéndonos, se solicitó que compartieran una anécdota o momento especial dentro del quehacer profesional donde se hubieran dado cuenta que su intervención docente mediada por tecnología había marcado una clara diferencia con alguno de sus niños.

Después, como actividad se propuso elaborar un esquema colaborativo. Para ello, se exploró lo que los documentos que norman el quehacer pedagógico a nivel nacional, aportan en relación al uso de tecnologías con fines educativos, teniendo como propósito ir delineando cómo debe ser la intervención docente o algunos aspectos que se deben tomar en cuenta para diseñar nuestras situaciones didácticas o experiencias de aprendizaje.

Para ello, se dividieron en tres equipos, para que cada uno revisara, durante la primera semana del módulo, uno de los tres disponibles:

Equipo 1: *Aprendizajes clave. Plan y Programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*, a fin de identificar la postura de este documento en relación al uso de tecnología para la enseñanza/aprendizaje en preescolar, o que podíamos rescatar para nuestro nivel, en cuanto al perfil de egreso; los desafíos de la sociedad del conocimiento y los modelos de uso de tecnologías digitales.

Equipo 2: *Plan de estudios 2011*, aunque este documento ya no se encontraba vigente, es el antecesor del actual y podía proporcionar información valiosa en cuanto a sus aportes relacionados con el uso de tecnología con carácter educativo y los indicadores de desempeño que podemos ajustar como docentes de nivel preescolar.

Equipo 3: *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora*, con la finalidad de rescatar los aspectos que se podían retomar de la información que aporta sobre el uso de tecnologías digitales en el apartado II. Ambientes de aprendizaje.

Durante la segunda semana, a partir de la información de la actividad anterior y de manera individual, las participantes aportaron al foro su opinión sobre el elemento que les pareciera más relevante y que consideraran imprescindible para trabajar con las tecnologías en el aula, argumentando el por qué.

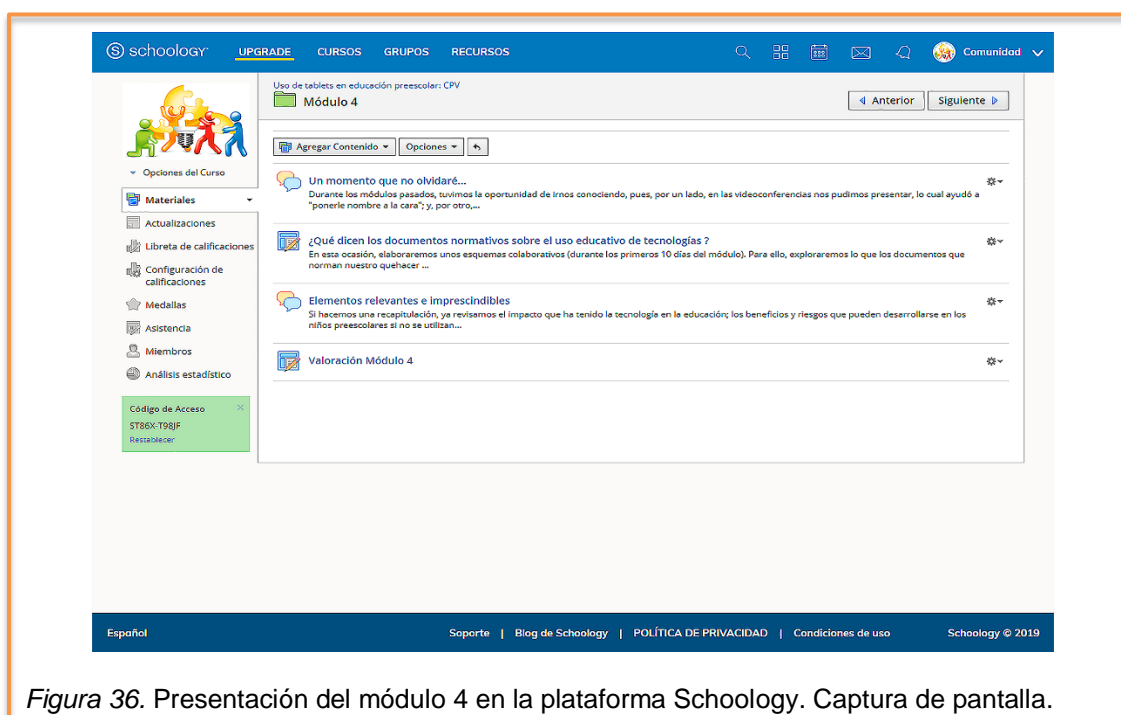


Figura 36. Presentación del módulo 4 en la plataforma Schoology. Captura de pantalla.

7.4.5. Módulo 5. ¿Qué debemos tomar en cuenta para trabajar con tecnologías digitales en preescolar?

En este quinto módulo, interesaba que las participantes:

- Identificaran que elementos debemos considerar para trabajar con las tablets con fines pedagógicos en el aula.

Este fue el primer módulo donde se delegaron responsabilidades. Aunque se sugirieron varias cosas para el planteamiento del mismo, se obtuvo una retroalimentación valiosa y enriquecedora por parte de la maestra que fungió como coordinadora. Se ajustaron el orden de los módulos 5 y 6, invirtiéndolos, porque se consideró que este le daba continuidad al anterior y se planearon las actividades del módulo.

7.4.5.1. Videoconferencia

La coordinación del módulo fue realizada por la M113c. Además de las actividades de índole general, se hizo un breve reconocimiento de conocimientos previos, a través de Mentimeter, preguntando “¿Que pensamos que debemos tomar en cuenta para trabajar con tecnologías digitales en preescolar?”

También se distribuyeron los roles para el módulo 6.

7.4.5.2. Plataforma

En el foro de socialización se compartieron algunas de las actividades que hubieran realizado con las tablets, tomando en cuenta los siguientes ejes: ¿Qué querían favorecer?, ¿Qué hicieron?, ¿Qué resultados obtuvieron? y ¿El uso de las tablets promovió significativamente el desarrollo del aprendizaje esperado que se habían propuesto favorecer?, ¿Qué da cuenta de ello?

Como actividad central, observaron el video "Tecnología y Educación Infantil. Análisis y propuestas a través de Ambientes de aprendizaje" dictada por la Dra. Rosabel Roig Vila, durante el segundo Congreso Internacional de Innovación y Tecnología en Educación Infantil, llevado a cabo en junio de 2018 en la Universidad de Sevilla (<http://tv.us.es/tecnologia-y-educacion-infantil-analisis-y-propuestas-a-traves-de-ambientes-de-aprendizaje/>)

Con base a esta información, de manera analítica y reflexiva, compartieron lo que consideraron relevante, novedoso o interesante de la conferencia observada, en

relación al uso de las TIC en el aula para favorecer el trabajo pedagógico que se realiza con los niños.

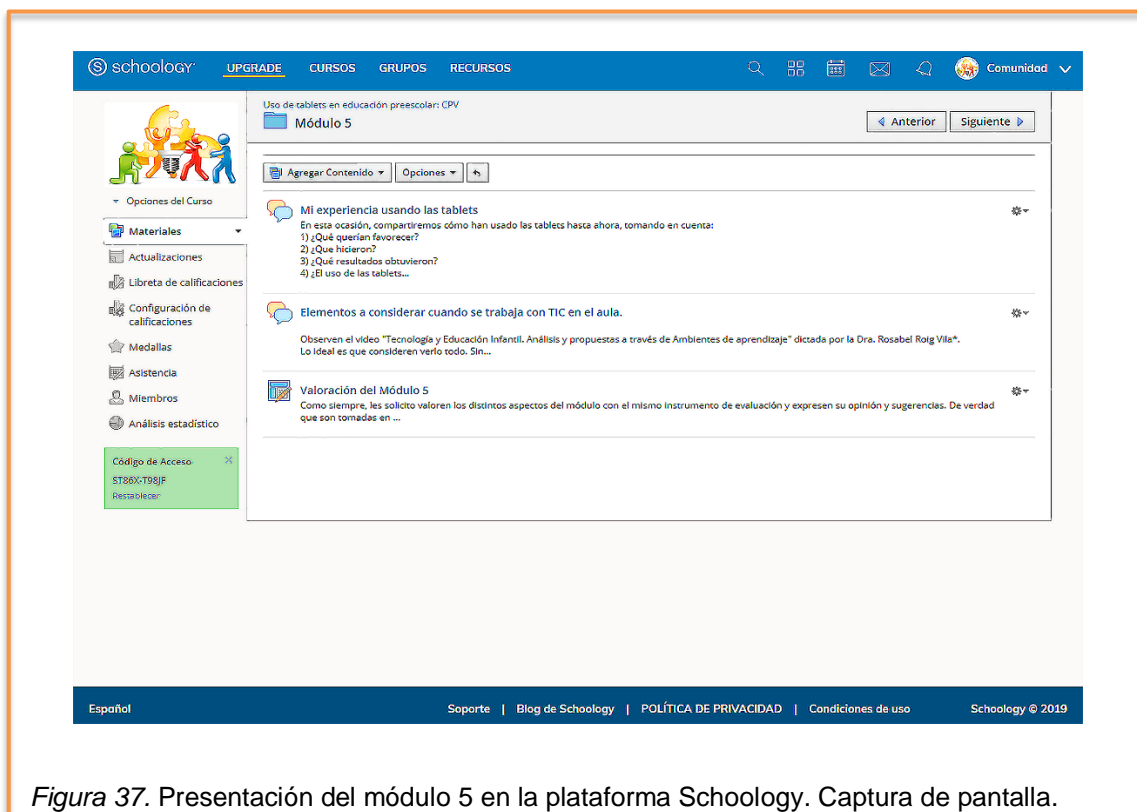


Figura 37. Presentación del módulo 5 en la plataforma Schoology. Captura de pantalla.

7.4.6. Módulo 6. ¿Qué queremos lograr con los niños que atendemos? Habilidades digitales.

En este sexto módulo, se esperaba que las participantes de la comunidad de práctica virtual:

- Conocieran las habilidades digitales que se pueden promover de manera transversal a los aprendizajes clave, al hacer uso de tecnología digital en el aula.

7.4.6.1. Videoconferencia

Este módulo fue coordinado por la participante M120. En la recapitulación del módulo 5 se rescataron los puntos tratados por la Dra. Roig en su participación videograbada.

Al finalizar se delegaron las funciones para el módulo 7.

7.4.6.2. Plataforma

En el foro de socialización se propuso que, tomando en cuenta la experiencia compartida en el módulo anterior y a la luz de la información proporcionada por la Dra. Roig, comentaran que cambiarían o agregarían para hacer de la situación didáctica mencionada una experiencia más rica o más enriquecedora para los niños.

En cuanto a la actividad central de este módulo, se sugirió revisar las páginas 42, 43 y 44 del Programa Aprende 2.0 (https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/162354/NUEVO_PROGRAMA_PR_ENDE_2.0.pdf), para conocer las nueve habilidades digitales que se proponen a partir de varios marcos de referencia y que podemos promover aparte de los aprendizajes clave que maneja el Programa de Educación Preescolar vigente. Para ello, estas habilidades digitales se dividieron en bloques de tres para trabajarlas en 3 equipos. Cada equipo describió en qué consistían las tres habilidades digitales de su bloque y propusieron como se podían favorecer, de manera transversal, en preescolar.

Toda la información quedó concentrada en unas fichas en el *drive* de la comunidad.

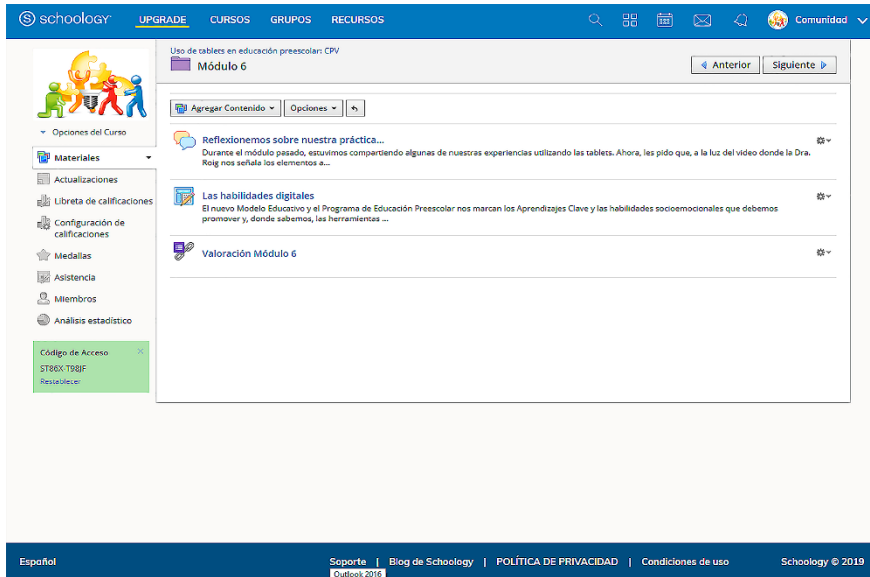


Figura 38. Presentación del módulo 6 en la plataforma Schoology. Captura de pantalla.

7.4.7. Módulo 7. Conozcamos experiencias del uso de tecnologías en el nivel preescolar.

En este séptimo módulo, interesaba que las participantes:

- Conocieran y analizaran experiencias con uso de tecnologías en preescolar, para contar con un repertorio de estrategias didácticas aplicables en nuestras aulas.

7.4.7.1. Videoconferencia

La M123 fue quien se encargó de coordinar esta sesión. Se inició con una actividad motivadora “Mensaje de un mentor”, donde se les pidió a los participantes que pensarán y expresarán un mensaje con respecto a la comunidad.

También se realizó una trivia interactiva con la aplicación Kahoot!³⁸ para recordar algunas de las habilidades digitales de una manera diferente y divertida.

Finalmente se organizaron los roles para el módulo siguiente.

7.4.7.2. Plataforma

Se abrió un foro para compartir las necesidades e intereses que observaban en sus grupos y que podían ser atendidas con el uso de las tablets.

Además, como tarea primordial, se propuso buscar en la red experiencias de uso de tecnología digital en preescolar con la finalidad de analizarlas, bajo la lupa del programa de estudios que norma la práctica docente mexicana y estar en posibilidades de elaborar una “ficha técnica” para compartirla con el resto del grupo. Esta ficha se componía de los siguientes elementos: nombre de la experiencia, el enlace con el que se puede acceder a ella; el campo o área que favorece; que aprendizaje clave se promueve; cómo es la intervención docente; la forma de participación de los niños; la organización del grupo; el papel que juega la tecnología; en caso de que no sea una actividad que involucre el uso de tablets, que adaptación sugieren hacer para usarlas y, por último, si utilizan una app, señalar cual. Para ello se incluyó un ejemplo de ficha y algunos enlaces donde pudieran encontrar este tipo de experiencias.

³⁸ Herramienta en línea para crear juegos educativos o trivias. <https://kahoot.com/>

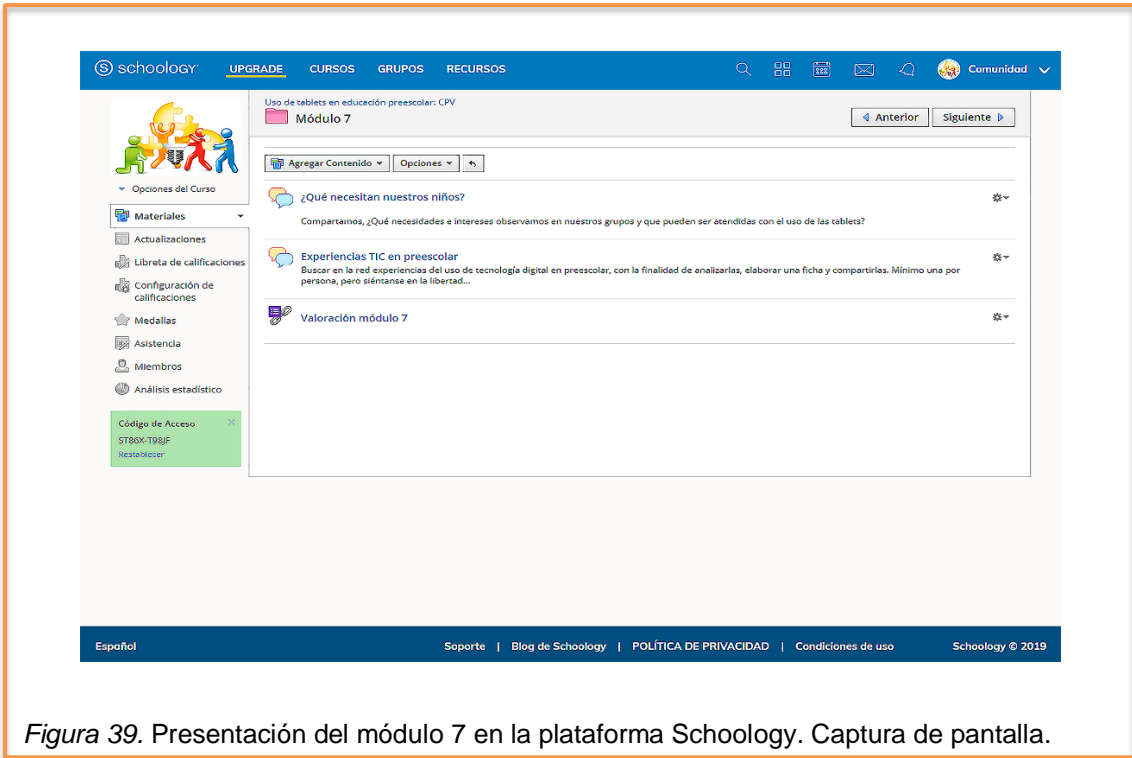


Figura 39. Presentación del módulo 7 en la plataforma Schoology. Captura de pantalla.

7.4.8. Módulo 8. ¿Qué aplicaciones comerciales podemos utilizar en preescolar?

En este módulo, se pretendía que las participantes:

- Conocieran y analizaran aplicaciones comerciales que pudieran apoyar su intervención docente en el uso de las tablets.

7.4.8.1. Videoconferencia

En esta ocasión, la participante M102b coordinó el módulo. Las maestras iniciaron socializando a partir del cuestionamiento “¿Qué me dejó la búsqueda y análisis de experiencias con tecnología en el aula de preescolar?”

Después de las actividades generales, se les pidió que para la novena sesión portaran una tablet y que instalaran las aplicaciones de realidad aumentada *HP Reveal* o *Layar*. Como actividad de cierre, se les pidió que respondieran a través de *Mentimeter* y emojis a la pregunta “¿Cómo me he sentido?”

Como el tema siguiente requería un poco de conocimiento sobre el tema, por un lado, y por otro, se cruzaba el receso vacacional de invierno, no se delegaron responsabilidades.

7.4.8.2. Plataforma

Para iniciar, se propuso que, en el foro del módulo, contextualizaran sus grupos, mencionando el grado que atendían; cuántos niños tenían a su cargo; cuáles eran sus actividades favoritas; cómo se les facilitaba trabajar, entre otras ideas a fin de que tuvieran presentes las fortalezas y áreas de oportunidad de sus grupos para el momento de diseñar sus propias situaciones didácticas.

Para la actividad sustantiva de esta unidad, se pidió que los miembros de la comunidad buscaran aplicaciones en la red (mínimo tres aplicaciones por participante) con la finalidad de analizarlas, elaborar una “ficha técnica” y compartirlas (en este caso, debían ser aplicaciones para Android, debido a la tablets con las que las maestras cuentan).

La ficha técnica incluía el nombre de la aplicación; el campo formativo o área de desarrollo personal y social que promueve; que aprendizaje esperado puede favorecer, así como argumentar la razón por la que se recomendaba.

Como en el módulo anterior, se incluyó un ejemplo de ficha y algunos enlaces donde pudieran encontrar este tipo de recursos. Sin embargo, en esta ocasión, las fichas se llevaron a cabo en la aplicación Padlet³⁹ donde se fueron organizando de acuerdo a los campos formativos que atienden.

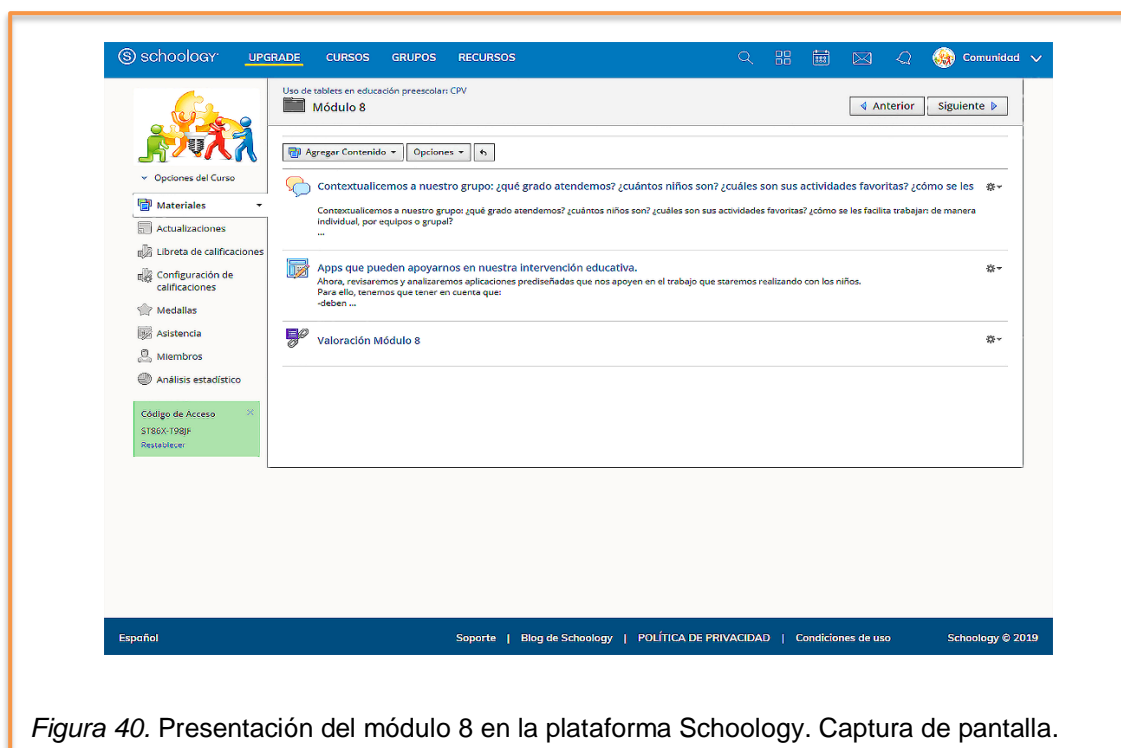


Figura 40. Presentación del módulo 8 en la plataforma Schoology. Captura de pantalla.

³⁹ Plataforma digital que permite crear murales colaborativos. <https://es.padlet.com/>

7.4.9. Módulo 9. ¿Qué más podemos hacer con las tablets? Realidad aumentada

Los propósitos de este noveno módulo consistían en que las participantes

- Conocieran la Realidad Aumentada.
- Conocieran aplicaciones que permiten diseñar contenido de Realidad Aumentada.

7.4.9.1. Videoconferencia

Después de saludarlas y desearles un buen inicio de año, la videoconferencia siguió más o menos la misma lógica de la sesión anterior en cuanto a la recapitulación del módulo 8, pues se les pidió que compartieran sus Impresiones, reflexiones y emociones a partir de la pregunta “¿Qué me dejó la búsqueda y análisis aplicaciones prediseñadas o comerciales?”.

Posteriormente, se hizo la presentación del módulo explicando que es la Realidad Aumentada y cómo funciona, además de que se hizo una demostración con unos marcadores previamente elaborados, los cuales fueron proyectados desde la pantalla para que pudieran verse a través de las tablets.

Para concluir, se volvieron a repartir las diferentes funciones para el módulo 10.

7.4.9.2. Plataforma

Con la intención de trabajar con la realidad aumentada, se les pidió que eligieran una de las aplicaciones sugeridas para este fin: Layar o HP Reveal, que son las que permitían crear contenido de manera gratuita, a fin de crear un marcador con elementos de Realidad Aumentada y subirlo a la plataforma. Para ello se incluyeron videotutoriales encontrados en YouTube y algunos ejemplos.

Así mismo, se agregaron otras dos aplicaciones con contenidos ya diseñados, Quiver y Chromville, para que las exploraran y conocieran su propuesta.

Como pregunta generadora para el foro se sugirió “¿Qué posibilidades en el aula les sugiere este tipo de tecnología?”, “¿Cómo la usarían?”

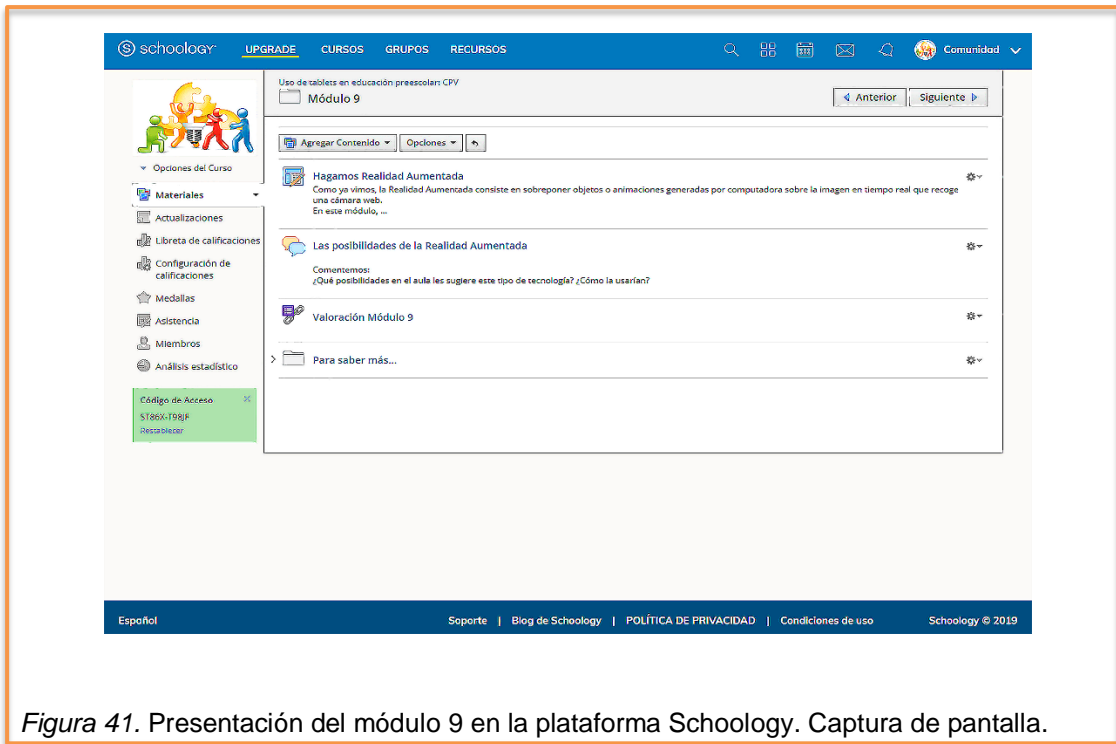


Figura 41. Presentación del módulo 9 en la plataforma Schoology. Captura de pantalla.

7.4.10. Módulo 10. Diseñemos nuestras propias estrategias. Campos formativos

Para este módulo, se buscaba que las participantes de la comunidad de práctica

- Diseñaran estrategias donde se utilicen las tablets para favorecer aprendizajes esperados de los campos de formación académica Pensamiento Matemático, Lenguaje y Comunicación y Exploración y Comprensión del Mundo.

7.4.10.1. Videoconferencia

Esta sesión fue coordinada por la docente M123. En ella se compartieron los marcadores que las docentes crearon con ayuda de las aplicaciones de realidad aumentada.

7.4.10.2. Plataforma

Tomando en cuenta lo que se había revisado, las estrategias analizadas y las aplicaciones sugeridas por un lado y, por otro, las necesidades identificadas en los niños y lo que les interesaba, se propuso que las maestras diseñaran una estrategia donde utilizaran las tablets para favorecer aprendizajes esperados de uno de los campos de formación académica que ellas eligieran.

Esta planeación debía contener, como mínimo, el campo y aprendizaje esperado a favorecer; la duración de la actividad; los recursos a utilizar; la organización del grupo y la planeación de la actividad con su inicio, desarrollo y cierre; además de incluir cualquier elemento que la docente considerara necesario, con la intención de subirlas a la plataforma a fin de que el resto de los miembros las revisara y las comentara para, de manera constructiva, realizar observaciones o enriquecerlas si lo consideraban necesario.

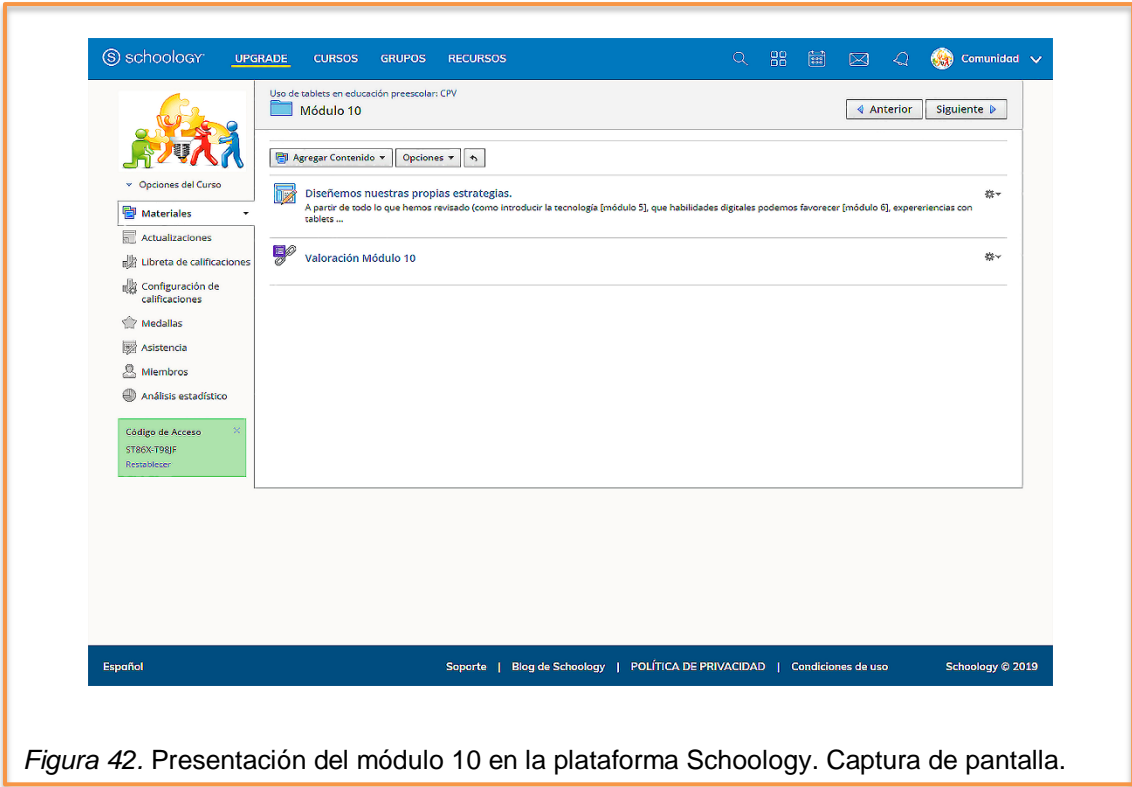


Figura 42. Presentación del módulo 10 en la plataforma Schoology. Captura de pantalla.

7.4.11. Módulo 11. Mejoremos nuestros diseños a partir de la práctica

En este undécimo módulo, interesaba que las participantes:

- Llevaran a la práctica las actividades en las que incluyeron el uso de la tablet con su grupo para valorar su funcionalidad, tomando en cuenta lo que se ha revisado y el favorecimiento del aprendizaje esperado seleccionado, con la intención de fortalecer o enriquecer sus diseños.

7.4.11.1. Videoconferencia

Después de los saludos iniciales, se propuso socializar lo relativo al diseño de la situaciones o actividades didácticas que realizaron durante el módulo 10, a partir de preguntas tales como “¿Cómo fue el proceso de planeación?”, “¿qué las llevó a seleccionar el aprendizaje esperado y el diseño de su actividad?”

La docente M113c organizó y coordinó esta sesión.

7.4.11.2. Plataforma

Para alcanzar el propósito de este módulo, se pidió a las participantes que pusieran en práctica con sus respectivos grupos la actividad que planearon, a fin de estar en posibilidades de dar respuesta a los cuestionamientos “¿Consideran que el uso de las tablets en esta actividad favoreció realmente el aprendizaje esperado?”, “¿cómo crees que esta herramienta marcó la diferencia en la actividad? ¿por qué?”

Estas opiniones quedarían integradas en un cuadro donde, además, señalarían los logros y las dificultades que se presentaron durante el desarrollo de su actividad. Además, incluirían algunas evidencias fotográficas de la actividad realizada.

Finalmente, y después de haber aplicado la planeación elaborada durante el módulo anterior y reflexionado sobre su intervención, realizaron los ajustes que considerados necesarios a la planeación original, para mejorar su funcionalidad y aplicación.

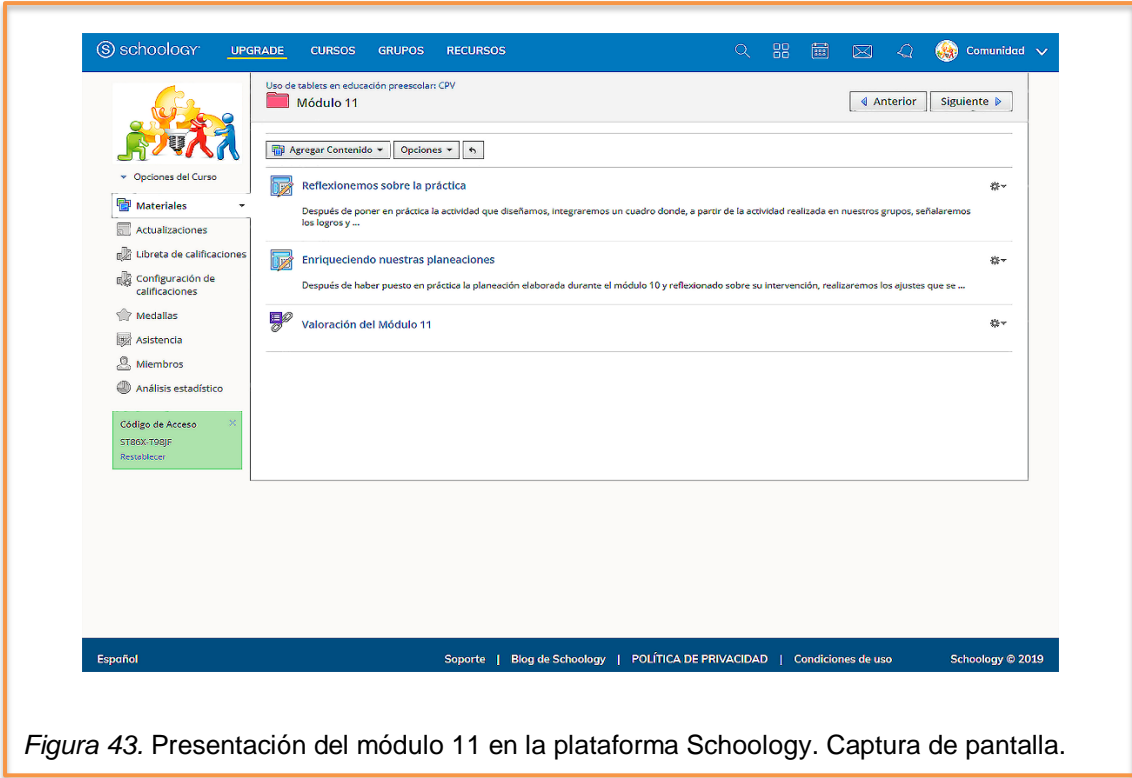


Figura 43. Presentación del módulo 11 en la plataforma Schoology. Captura de pantalla.

7.4.12. Módulo 12. Diseñemos nuestras propias estrategias II. Áreas de desarrollo personal y social

En este décimo módulo, se pretendía que las participantes:

- Diseñaran estrategias donde se utilice la tecnología para favorecer aprendizajes esperados de las áreas de desarrollo personal y social: Artes, Educación Socioemocional y Educación Física.

7.4.12.1. Videoconferencia

Como actividad principal de esta videoconferencia se conversó sobre las impresiones de las docentes al llevar a cabo sus planeaciones. Esta sesión fue coordinada por la docente M120.

7.4.12.2. Plataforma

Este módulo siguió la misma lógica del módulo 10, pero enfocado a las áreas de desarrollo personal y social que se manejan en el Programa de Educación Preescolar mexicano vigente.

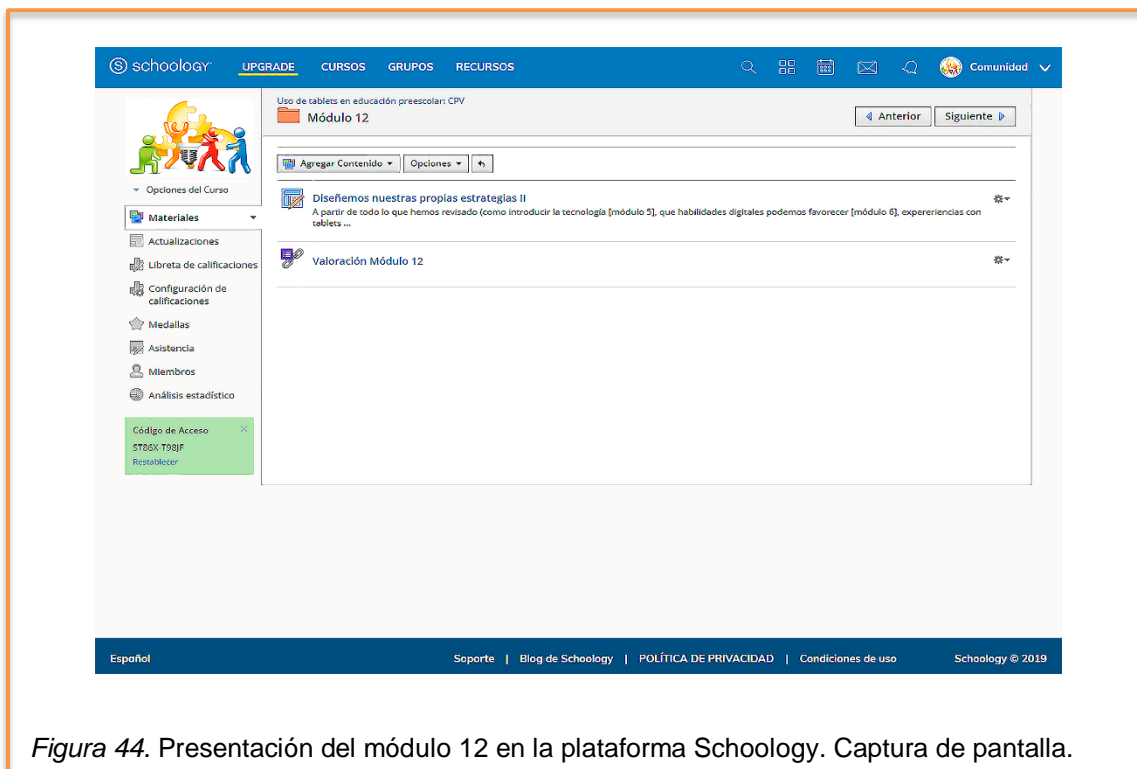


Figura 44. Presentación del módulo 12 en la plataforma Schoology. Captura de pantalla.

7.4.13. Módulo 13. Mejoremos nuestros diseños a partir de la práctica II

En este módulo, interesa que las participantes:

- Llevaran a la práctica las actividades en las que se incluye el uso de la tablet con su grupo para valorar su funcionalidad, tomando en cuenta lo que se ha revisado y el favorecimiento del aprendizaje esperado seleccionado.

7.4.13.1. Videoconferencia

La maestra 102b fue quien tuvo a cargo la coordinación de esta sesión. Para iniciar, se planteó conocer la experiencia de las docentes al momento de planear su actividad, tomando en cuenta preguntas como “¿Cómo fue el proceso de planeación?” y “¿qué las llevó a seleccionar el aprendizaje esperado y el diseño de su actividad?”

7.4.13.2. Plataforma

Al tener el mismo propósito del módulo 11, la organización del trabajo siguió la misma secuencia del módulo en comento, con la diferencia de que en esta ocasión se incluyó el cuestionamiento “¿qué ajustes realizarías para atender la diversidad en tu grupo cuando usen las tablets?”

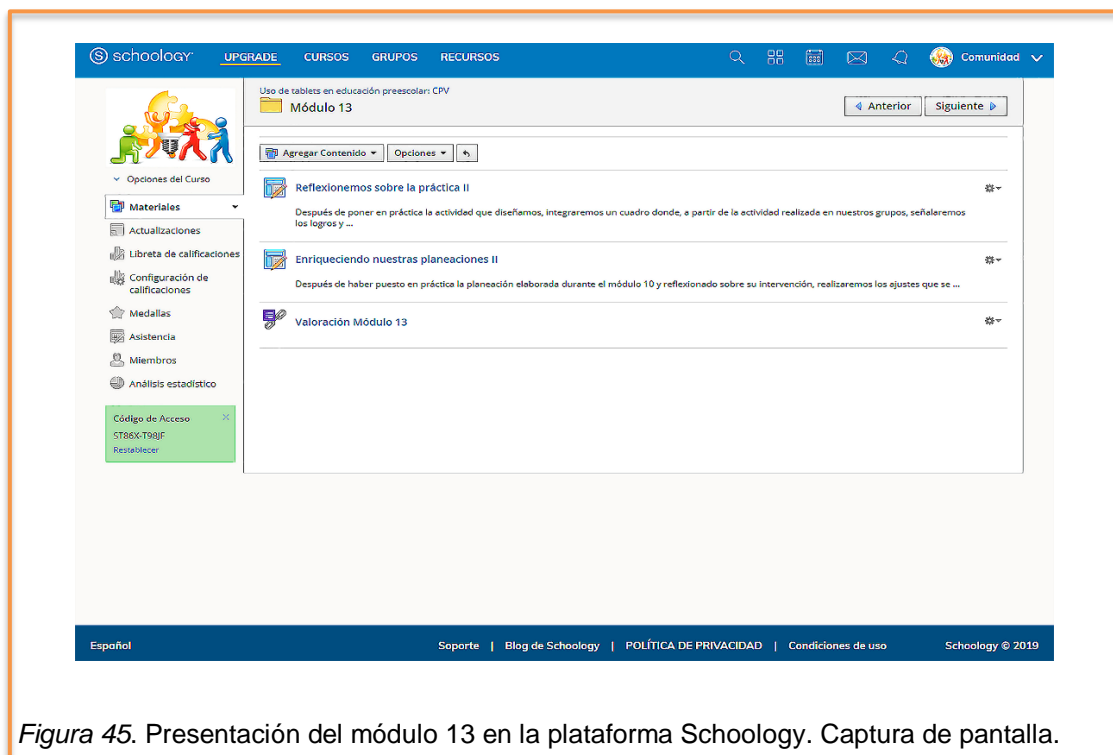


Figura 45. Presentación del módulo 13 en la plataforma Schoology. Captura de pantalla.

7.4.14. Módulo 14. Desafío: Hagamos un proyecto compartido

Para este módulo, se tenía la intención de que los participantes:

- Planearan y llevaran a la práctica una actividad donde pudieran establecer una red con pequeños de otro jardín de niños.

7.4.14.1. Videoconferencia

Se comentaron las experiencias al poner en marcha las planeaciones que realizaron para el módulo 12. También se detallaron algunas situaciones para la reunión presencial de cierre y evaluación.

7.4.14.2. Plataforma

Como “Proyecto compartido” se propuso que pensarán en una forma en que los niños de sus grupos se acercaran a niños de otros lugares.

Para ello, y aprovechando que las docentes participantes se encontraban en localidades y contextos distintos, se les invitó a formar parejas para que, de manera colaborativa, diseñaran una actividad donde el medio de contacto entre los niños de ambos grupos fuera la tablet.

Se sugirieron actividades que favorecieran aprendizajes esperados de los campos de “Lenguaje y comunicación” y/o “Exploración y conocimiento del mundo natural y social”. Sin embargo, si consideraban algún otro campo o área, tenían la libertad de hacerlo.

No se buscaba algo ambicioso, sino una actividad sencilla, práctica, pero que dejara una buena experiencia en los pequeños.

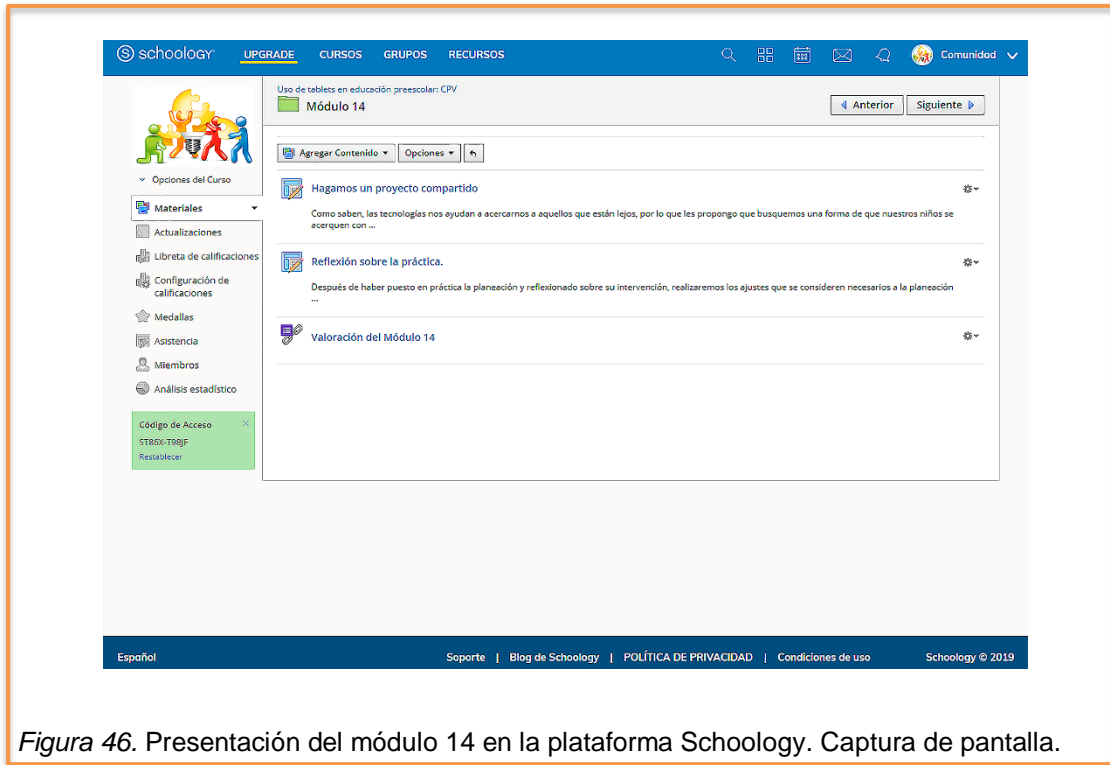


Figura 46. Presentación del módulo 14 en la plataforma Schoology. Captura de pantalla.

7.5. El análisis de datos

Resulta importante recordar que lo que interesaba en este momento era comprender la implementación de la comunidad de práctica virtual.

7.5.1. Algunos datos descriptivos

En primer lugar, se muestran algunos datos descriptivos generales en relación a los miembros que formaron la comunidad de práctica virtual. Esta información se obtuvo a través del cuestionario aplicado en la etapa Contexto.

Aunque se había previsto contar con 31 docentes para participar en el estudio, al momento de iniciar la comunidad de práctica y abrir sus cuentas en la plataforma Schoology, solo se registraron 22, como se puede ver en la tabla 19.

Tabla 19. Miembros de la comunidad de práctica virtual registrados en la plataforma Schoology.

| N/P | Docente | Género | Antigüedad | Tipo de JN donde labora | Ha recibido cursos en relación al uso de TIC |
|-----|---------|--------|------------|-------------------------|--|
| 1 | M102a | F | 4 | Urbano | si |
| 2 | M102b | F | 15 | Urbano | si |
| 3 | M103a | F | 9 | Rural | si |
| 4 | M104 | F | 20 | Urbano | no |
| 5 | M107 | F | 16 | Urbano | no |
| 6 | M109 | F | 11 | Urbano | no |
| 7 | M113a | F | 6 | Urbano | no |
| 8 | M113b | F | 16 | Urbano | no |
| 9 | M113c | F | 7 | Urbano | no |
| 10 | M117 | F | 28 | Urbano | si |
| 11 | M118 | F | 23 | Urbano | no |
| 12 | M119 | F | 14 | Rural | no |
| 13 | M120 | F | 11 | Urbano | no |
| 14 | M123 | F | 13 | Urbano | no |
| 15 | M128 | F | 10 | Urbano | si |
| 16 | M131 | F | 14 | Urbano | no |

| | | | | | |
|----|-------|---|----|--------|----|
| 17 | M132 | F | 6 | Rural | no |
| 18 | M133 | F | 20 | Rural | no |
| 19 | M164a | F | 17 | Urbano | no |
| 20 | M164b | F | 18 | Urbano | no |
| 21 | M167 | F | 28 | Urbano | no |
| 22 | M168 | F | 7 | Urbano | no |

Nota: Elaboracion propia.

De esta manera, se puede ver que todas las docentes registradas son mujeres, cuya antigüedad en el servicio es bastante diversa, pues 6 docentes se encuentran entre los 6 y 10 años de servicio y otras 6 entre los 11 y los 15 años. Hay cinco que se ubican entre los 16 y los 20 años de antigüedad; dos entre los 21 y 25 años y dos más entre los 26 y los 30; sólo hay una docente que se encuentra entre los primeros cinco años de experiencia profesional.

Los jardines de niños en que laboran son en su mayoría urbanos, pues 18 se encuentran en localidades urbanas, los cuatro restantes se ubican en comunidades rurales.

Por último, se puede decir que solo cinco docentes habían recibido algún tipo de capacitación en relación al uso de tecnologías digitales con fines pedagógicos. Las otras 17 educadoras reportaron no haberlo hecho.

Esta situación aportaba, inicialmente, horizontalidad, pues todas las involucradas eran docentes frente a grupo, pero diversidad en las contribuciones pues tenían experiencias diferentes y provenían de distintos medios. De la misma manera, dejaba ver la necesidad implícita de una formación ex profeso en el uso de tecnología con fines pedagógicos.

7.5.2. El desarrollo de la comunidad de práctica virtual

7.5.2.1. Las videoconferencias

En general, todas las reuniones virtuales se llevaron a cabo como se tenía previsto, es decir, se recapitulaba el módulo previo, se presentaban los propósitos y actividades del módulo que iniciaba, se calendarizaba la siguiente reunión virtual y se recordaba la importancia de la realización de la valoración del mismo.

No obstante, cada una de ellas tenía su particularidad, dependiendo del desarrollo del módulo en cuestión. Así mismo, en algunos momentos puntuales, se introdujeron algunas actividades interactivas con algunas aplicaciones tales como Mentimeter o Kahoot! con la finalidad de “romper el hielo” o recuperar algunas ideas u opiniones de acuerdo al tema.

Se realizaban en lunes o martes para poder contar con aquellas docentes que comentaban que el día no les iba muy bien. También se realizaron cambios de horario para beneficiar a las personas que lo solicitaron, siempre llegando a consenso con las demás maestras.

Los 40 minutos que teníamos disponibles no solían ser suficientes para tratar todos los puntos de la agenda, situación que resolvíamos volviéndonos a conectar.

Se pueden señalar algunas incidencias, tales como la relacionada con el audio. Al inicio, las participantes comentaron que escuchaban mucha interferencia o que se oía entrecortado, pero esta situación se superó en las siguientes reuniones. Otro contratiempo, que puede ser común en un ambiente virtual, fue el relacionado con algún fallo con Internet, por ejemplo, en la sesión 6, durante la sesión, el sistema nos desconectó a todas de la videoconferencia.

Sin embargo, cada vez estábamos más familiarizadas con el ambiente y se volvía más sencillo realizar acciones tales como compartir pantalla o escribir durante nuestra participación. Las maestras que fungieron como coordinadoras en algunos módulos también se desenvolvían bien haciendo estas funciones.

No se omite mencionar que todas las videoconferencias se grabaron y se subieron a la plataforma para que los miembros de la comunidad pudieran consultarla en el momento que lo necesitaran o lo consideraran conveniente.

7.5.2.2. El trabajo en la plataforma Schoology

A grandes rasgos, todas las actividades se realizaron como se habían planeado. Sin embargo, se pueden mencionar dos situaciones. La primera concierne a la participación en la plataforma. Esta solía ser muy escasa o nula durante la primera semana y los primeros días de la segunda de cada módulo y se iba incrementando a medida que se acercaba la fecha de cierre.

La segunda tenía que ver con los foros. En un principio, no interactuaban entre ellas. Además, se observaba que realizaban su aportación y no volvían a consultarlos. Algunas participaron más de una vez, pero de manera aislada. También se notó que no leían las participaciones de las demás y que tampoco reflexionaban mucho la participación propia, pues en algunas ocasiones se repetían conceptos o ideas y se llegó a observar claramente un “copia y pega”. Todo esto fue cambiando a medida que se fue avanzando en los módulos.

Se realizaron algunos ajustes o agregados mientras se progresaba en el trabajo. Por ejemplo, durante las primeras actividades, donde el trabajo implicaba más investigación individual, las participantes compartían o sugerían información relativa a los temas en cuestión, por lo que se decidió abrir una carpeta de “Recursos”, donde se incluyeran todos los enlaces y archivos compartidos. Paradójicamente, también se vio la necesidad de orientar las búsquedas, por lo que, en algunas tareas, se incluía un repertorio de lugares donde buscar información, con una calidad académica más prominente. También se advirtió que se tenía que ser muy claro en las indicaciones escritas para cada una de las actividades pues, al parecer, no lo eran ya que solían hacer cosas que no se solicitaban.

La responsabilidad como coordinadora fue un aspecto al que se le dio gran peso. Siempre se estuvo pendiente de todos los mensajes, tanto en la plataforma como en el whatsapp, para atender dudas o retroalimentar las participaciones de las compañeras.

7.5.2.3. El grupo de Whatsapp

Con la intención de tener un canal de comunicación más directo y ágil, durante la tercera videoconferencia, se creó un grupo de Whatsapp con las docentes que estaban participando en ese momento, quedando formado con 14 personas. Este fue el grupo que se consideró como estable y definitivo por su participación en los primeros dos módulos.

A través de este medio, se hacían recordatorios de las videoconferencias, se avisaba de situaciones emergentes o se mencionaban asuntos notables. Aquellas docentes que cubrían el rol de facilitadoras, utilizaban este recurso para animar y recordar sobre las actividades del módulo que se estaba desarrollando.

También servía para generar conversaciones uno a uno (coordinador-participante) con las docentes, sobre todo cuando había alguna situación que les estaba dificultando su

participación, lo cual llevó, en algunas ocasiones, a establecer una relación más cercana con algunas de ellas.

7.5.2. La participación

Resultaba importante valorar la participación de los miembros de la comunidad de práctica, no con fines de supervisión o de control, sino de dinámica, es decir, mientras más participación, se esperaba más riqueza en la gestión del conocimiento y el trabajo colaborativo.

Para estimar la participación, se tomaba en cuenta la asistencia a las videoconferencias y la realización de las actividades en la plataforma. De esta manera se fue observando un descenso en el número de persona que intervenían y contribuían en cada uno de los módulos. En la tabla 20 se muestra esta situación.

Tabla 20. Participación durante los módulos de la comunidad de práctica virtual.

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 | M8 | M9 | M10 | M11 | M12 | M13 | M14 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| V | 16 | 7 | 8 | 5 | 4 | 6 | 5 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| P | 11 | 11 | 12 | 7 | 6 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |

Notas: M= Módulo; V=Videoconferencia; P=Plataforma. Elaboración propia.

Aquí, cabe hacer dos distinciones:

- 1) No todas las que se presentaban en la videoconferencia participaban en la plataforma y no todas las que participan en la plataforma habían estado en la reunión virtual.
- 2) Se consideró como participación la realización de alguna actividad, aunque no hubieran completado todas las actividades del módulo.

El decreciente índice de participación fue una situación muy preocupante, por lo que, al concluir el módulo 8, se generó un instrumento para averiguar que estaba pasando. Interesaba que fuera una herramienta sencilla, breve y ágil de resolver, por lo que se elaboró en los formularios de Google, se generó un enlace y se envió vía whatsapp, individualmente, a las ocho docentes cuya participación era más irregular o casi nula.

Este pequeño formulario contaba con dos apartados. El primero donde se les ofrecía una serie de situaciones por las que, tal vez, no estaban participando. El segundo, un espacio donde pudieran hacer alguna sugerencia, observación o comentario que

quisieran agregar sobre la comunidad de práctica. En la figura 47, se muestra como se estableció este instrumento.

Como investigadora, me interesa conocer todos los aspectos del funcionamiento de la comunidad de práctica, para valorarla y mejorarla. De esta manera, en este momento, me agradaría conocer la opinión de los miembros cuya participación ha disminuido, por lo que solicito tu apoyo para dar respuesta a este formulario. No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo respuestas honestas.

Selecciona todas aquellas opciones que apliquen a tu situación:

- La aplicación de las videoconferencias es muy compleja y no puedo entrar.
- Las actividades no me parecen atractivas.
- El volumen de actividades me demanda mucho tiempo.
- Los foros no son interesantes.
- Las videoconferencias se realizan en un día y horario que no son convenientes para mí.
- La plataforma Schoology es muy complicada de utilizar.
- Los contenidos no son interesantes.
- Los materiales no aportan información enriquecedora.
- La duración de cada módulo es inadecuada.
- La comunidad de práctica no cubre mis expectativas.
- Por razones ajenas a la comunidad (aspectos familiares, personales o profesionales).
- Otro

En caso de haber contestado “otro”, explica:

Alguna sugerencia, observación o comentario que quisieras agregar sobre la comunidad de práctica:

Figura 47. Instrumento de valoración de participación en la comunidad de práctica virtual. Elaboración propia.

De las ocho maestras a quien se les pidió que dieran respuesta, solo seis lo hicieron, de las cuales cuatro señalaron la opción “Por razones ajenas a la comunidad (aspectos familiares, personales o profesionales); una docente marcó la alternativa “Las videoconferencias se realizan en un día y horario que no son convenientes para mí”. La participante restante destacó ambas respuestas.

En cuanto las sugerencias, observaciones o comentarios que quisieran aportar, solo cinco opinaron. A continuación, se incluyen sus respuestas:

“La verdad es la vida personal, familiar y profesional la que me ha mantenido muy ocupada.” M113a

“Es una experiencia que me permite conocer mucho más la tecnología para trabajarla y llevarla a cabo con los niños gracias x todos los aprendizajes.” M132

“Es excelente y enriquecedora, la coordinadora es muy eficiente y genera un ambiente de confianza que permite fortalecer los aprendizajes de las educadoras apoyándonos en todo momento y ofreciendo las mejores opciones mejorar nuestra práctica educativa.” M164b

“Ningún problema.” M103a

“Durante la primera sesión en la que si me pude conectar solicitaron que no deseaban ruidos ni interrupciones, lo cual se y sumo a mi inconveniente de tiempo pues entre lo que solicitaron no me es posible tengo a mi cargo a mi sobrino y mi niña que tienen 5 y 6 años imposible para ellos estar callados y trabajadores en casa por una remodelación entonces no puedo tenerlos aparte tienen que estar bajo mi vigilancia y supervisión, entonces me sentí mal de no poder contar con las especificaciones que se requerían para las videoconferencias.” M117

Las dos maestras que no respondieron al formulario dijeron que lo harían cuando se les recordó. Sin embargo, no llegaron a hacerlo. Una argumentó:

“Te pido disculpas por alejarme, pero la verdad es que estoy pasando un momento muy fuerte en mi vida emocional[...]Estoy pasando una situación de ansiedad con depresión por problemas con mi esposo. Pero prometo aplicarme en el proyecto, eso siento que ayudaría para distraer mi mente y aparte en mi labor docente. Te agradezco y pido disculpas.” M104 (vía whatsapp)

y la otra maestra comentó:

“Discúlpame, si lo voy a hacer. Es que me chocaron y estamos en reposo.” M164a
(vía whatsapp)

Después del receso de las fiestas navideñas, ninguna de estas ocho docentes volvió a participar en la comunidad de práctica, a pesar de haber expresado sus intenciones de “ponerse las pilas” y regresar.

“Si, en vacaciones me pondré a apoyar en la plataforma. Me inscribí el ciclo pasado sin saber todo lo que se venía en este [...] ¿verdad que se puede bajar la aplicación de la plataforma en el celular? Creo que es eso, prender computadora y todo eso, el celular es más práctico.” M113b (vía whatsapp)

“Me gustaría (volver) pero me da pena me perdí muchas sesiones 😞 [...] ok checo los módulos y me pongo al corriente.” M164b (vía whatsapp)

El módulo 9 y el año 2019 lo iniciamos con cinco miembros, de los cuales cuatro llegaron al final, quienes fueron participantes sustantivas desde un principio. Cabe mencionar que solo una docente asistió a todas las videoconferencias y otra completó todas las actividades de los 14 módulos.

7.5.3. La valoración continua de la comunidad de práctica virtual

Se recuerda que para este momento se aplicó una escala Likert al finalizar cada uno de los módulos que conformaron la comunidad de práctica virtual, pues interesaba conocer las opiniones, que manifiestan pensamientos, creencias, sentimientos o conductas acerca del objeto de estudio (Morales et al., 2003) de los integrantes de la misma, con la finalidad de tomar en cuenta sus percepciones y sugerencias al planear los siguientes módulos. En la tabla 21 incluida a continuación, se muestra una síntesis de las medias de los resultados obtenidos con la escala.

Tabla 21. Medias de los resultados de la escala Likert por ítem y por módulo.

| Ítem | Módulo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|--------------------------|---------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gestión del conocimiento | Contenidos | 4,75 | 4,63 | 4,71 | 4,67 | 4,83 | 4,50 | 5,00 | 5,00 | 4,75 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Actividades | 4,42 | 4,63 | 4,57 | 4,33 | 5,00 | 4,50 | 5,00 | 5,00 | 4,75 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Materiales | 4,58 | 4,63 | 4,71 | 5,00 | 5,00 | 4,50 | 5,00 | 5,00 | 4,75 | 5,00 | 4,75 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |
| Trabajo colaborativo | Actividades | 4,58 | 4,50 | 4,57 | 4,67 | 4,67 | 4,50 | 5,00 | 5,00 | 4,25 | 4,75 | 4,50 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Organización | 4,42 | 4,25 | 4,43 | 5,00 | 4,83 | 4,25 | 4,50 | 5,00 | 4,50 | 4,75 | 4,75 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Participación | 4,50 | 4,13 | 4,29 | 4,33 | 4,17 | 3,25 | 4,00 | 3,67 | 4,50 | 4,50 | 4,50 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |
| Coordinadora | Retroalimenta | 4,75 | 4,88 | 4,71 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Motiva | 4,92 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |
| | Favorece el TC | 4,92 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 4,75 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |
| Participación individual | Crítica y reflexiva | 4,25 | 4,00 | 4,57 | 4,67 | 4,33 | 4,25 | 4,00 | 4,67 | 3,50 | 4,50 | 4,75 | 4,75 | 4,75 | 4,75 |
| | Favorece la GC | 4,25 | 4,25 | 4,43 | 4,67 | 4,50 | 4,25 | 4,50 | 4,67 | 3,75 | 4,75 | 4,75 | 4,75 | 4,75 | 4,75 |
| | Favorece el TC | 4,25 | 4,38 | 4,57 | 4,67 | 4,33 | 4,50 | 4,50 | 4,00 | 3,50 | 4,75 | 4,50 | 4,75 | 4,75 | 4,75 |

Nota: 1-Muy en desacuerdo; 2-En desacuerdo; 3-Indeciso; 4-De acuerdo; 5-Muy de acuerdo. Elaboración propia.

De esta manera se podía saber el nivel de acuerdo o satisfacción hacia el trabajo que se estaba proponiendo, el cual era, en general, bueno. Se puede observar que el aspecto valorado más bajo era el referente a la valoración de la participación en colectivo para el trabajo colaborativo.

Además, se contaba con información complementaria que clarificaba o especificaba en que aspectos consideraban los usuarios que eran positivos o que se podían mejorar el trabajo. Se incluyen algunos ejemplos:

“Los aspectos técnicos. La posibilidad de poder ver la conferencia en otra oportunidad es un apoyo para quienes no nos es posible coincidir con ese horario.” M117 sobre videoconferencia del módulo 1.

“De manera personal sigo explorando y aprendiendo a usarla correctamente ya que es mi primera vez en este tipo de plataforma, es práctica ya que puedo revisar las opiniones de mis compañeras y volver a ver la videoconferencia.” M102a sobre el trabajo en plataforma del módulo 2.

“Últimamente he estado un poco alejada, pero creo ya estamos tomando otro rumbo más propositivo, reflexivo e interactivo”. M168 sobre videoconferencia del módulo 5.

“He puesto un puntaje bajo en la participación de las compañeras, pues noto una falta de compromiso en algunas. Comprendo las dificultades personales que algunas enfrentan, pero considero que hace falta un poco de organización y compromiso.” M123 sobre el trabajo en plataforma del módulo 8.

“Bien por la compañera que llevo a cabo la conferencia, cada vez nos sentimos más cómodas con la participación de todas :) Algo que me resulto un poco frustrante fue que no pude compartir mis marcadores, ni lo realizado en HP Layar, entonces no resulto como deseábamos. Aún sigo trabajando en ello aunque con poco éxito :/” M113c sobre la videoconferencia del módulo 10.

“Las últimas sesiones fueron de gran importancia, pues fue poner en juego lo analizado. Desafortunadamente, coincidió con semanas con carga administrativa y eso limitó un tanto llevar a cabo con mayor atención lo propuesto.” M123 sobre el trabajo en plataforma del módulo 14

7.5.2. La elaboración del producto de la comunidad de práctica virtual

Como se mencionó en el apartado 2.4.4 del marco teórico, en las comunidades de práctica se promueven algunas estrategias que facilitan el logro de sus objetivos, tales como la gestión del conocimiento y el trabajo colaborativo, cuyos frutos se materializan en un producto final.

En el caso de nuestra comunidad de práctica virtual, el trabajo de investigación, la colaboración, el compartir experiencias, los diálogos y opiniones de los foros se vieron integrados y organizados en una página web. La decisión de elaborar este producto fue hecha en consenso con las docentes participantes.

“No somos expertas, solo estamos interesadas en fortalecer nuestra práctica docente a través de la propia formación. Estas páginas son el producto de la sistematización de nuestra propia experiencia formativa” (Uso de tablets en el nivel preescolar, 2019).

La intención de esta página web, creada en Google Sites⁴⁰, es compartir con otras docentes que estén interesadas en integrar el uso de tablets en sus aulas, desde una perspectiva pedagógica, a fin de que tengan un punto de partida.

La página se organizó siguiendo, en general, la lógica temática de la comunidad: una presentación donde se expone la influencia de las tecnologías digitales en la educación y se prologa la intención de la página, así como el equipo que la conformó (figura 48). A continuación, aparecen los beneficios y riesgos de utilizar las tecnologías digitales con niños preescolares, además de algunas ideas de como potenciar los primeros y minimizar los segundos desde la actuación docente. Asimismo, se introduce la transformación que se propone debe sufrir el rol del docente al hacer uso de la tecnología en el aula. Posteriormente, se encuentra información relativa al uso de las tecnologías en México, desde el punto de vista normativo-pedagógico, para estar en posibilidades que el quehacer docente esté alineado a los objetivos y estrategias del modelo educativo vigente. De la misma manera, se plantean algunas líneas generales de cómo introducir la tecnología en el aula.

Por último, se ofrecen dos tipos de sugerencias prácticas para el uso de tablets en los grupos de preescolar. Las primeras de experiencias educativas encontradas en la red, las cuales fueron analizadas por las docentes para conocer su viabilidad en cuanto a

⁴⁰ <https://sites.google.com/view/tablets-en-educ-preescolar/presentación?authuser=1>

contexto y modelo educativo. El segundo tipo de recomendaciones integran un fichero con situaciones didácticas diseñadas por las docentes participantes, las cuales atienden los diferentes campos formativos y áreas de desarrollo personal y social que propone el Programa de Educación Preescolar y que ya han sido aplicadas y enriquecidas a partir de la experiencia.



Figura 48. Portada de la página web "Uso de tablets en preescolar". Captura de pantalla.

CAPÍTULO 8. ETAPA PRODUCTO

8.1. Etapa Producto

En este capítulo se describe cómo se llevó a cabo la última etapa de las propuestas por Daniel Stufflebeam (2003) llamada Producto, donde se recoge la valoración de los resultados en función de los objetivos (Martínez, 2003) y cuya finalidad es evaluar e interpretar los logros del programa en relación a las necesidades que procuraba subsanar (Bausela, 2003).

Para ello, Stufflebeam (2003) disecciona esta etapa tomando en cuenta cuatro dimensiones: el impacto, la eficacia, la continuidad y la transferibilidad del producto. Así, la evaluación de esta etapa ofrece información que favorece la toma de decisiones de reciclaje con el fin de mantener y continuar, rectificar y modificar o abandonar el programa (Bausela, 2003; Mateo, 2000).

No se omite mencionar que la información obtenida en esta etapa responde al último objetivo específico de esta investigación: Evaluar los resultados de una comunidad de práctica virtual como estrategia de formación continua.

En la figura 49 se resalta la actual etapa dentro del Modelo CIPP de la metodología seleccionada.

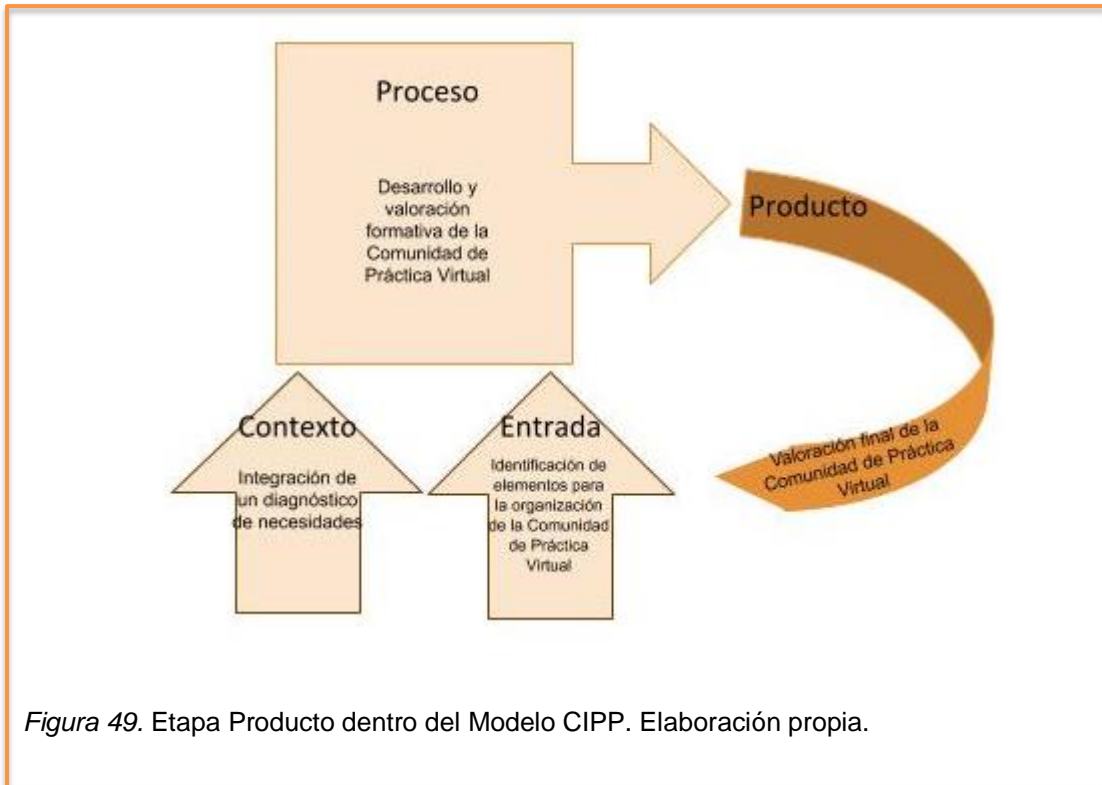


Figura 49. Etapa Producto dentro del Modelo CIPP. Elaboración propia.

8.2. La valoración final de la comunidad de práctica virtual

Para este momento, y tomando en cuenta los resultados de la etapa Entrada, donde se recomienda un evento de clausura, se planteó la puesta en marcha de un grupo de discusión de manera presencial, pues se consideró que sería un momento enriquecedor en varios sentidos: para la comunidad misma, porque daría la oportunidad a las participantes de conocerse más allá de la virtualidad, es decir, en persona; para la parte de motivación profesional al poder agradecer de manera formal y oficial su participación, al contar con la representación de la Subdirección de Educación Preescolar Estatal, instancia que apoyó este proyecto y que representa la autoridad en el nivel preescolar en el Estado de Veracruz y, por último, para la evaluación en sí, al tener una experiencia más cercana y directa.

Para este cometido, se conversó con las docentes sobre esta idea, pues implicaba que se trasladaran a la ciudad de Xalapa, Veracruz desde sus respectivas localidades. Ellas estuvieron de acuerdo y acordamos la fecha: viernes 12 de abril de 2019.

A continuación, se contactó a la Subdirectora de Educación Preescolar Estatal para solicitar su anuencia y apoyo en dos sentidos. Por un lado, autorizar la asistencia de las docentes a esta reunión de evaluación pues tendrían que faltar a sus centros de trabajo, aclarando que en cada uno de los planteles involucrados cuentan con mecanismos y personal para suplir a las docentes con lo cual, el servicio no se vería afectado. Por otro, rubricar constancias de participación para las educadoras que conformaron la comunidad de práctica virtual, pues se consideraba importante entregarlas como agradecimiento e incentivo al trabajo desempeñado, sobretodo porque su implicación fue voluntaria. En ambas situaciones se contó con una respuesta positiva.

En la jornada programada con este fin, se desarrolló una breve agenda a través de la cual las maestras participantes trabajarían un poco más lo relativo a la Realidad Aumentada (a solicitud de ellas), conocerían el resultado del trabajo de la comunidad de práctica, en este caso, la página web que recogió el resultado de sus investigaciones, reflexiones y diseños, así como el desarrollo del grupo de discusión para la valoración final del trabajo de la comunidad de práctica virtual.

Desafortunadamente, las tareas programadas con la Realidad Aumentada no se pudieron llevar a cabo pues las páginas que utilizamos como apoyo para elaborar los marcadores (HP Reveal y Layar) estaban fuera de servicio.

Procedimos entonces a presentar y explorar la página web, donde las docentes pudieron observar la forma en que había quedado integrada, siguiendo la misma lógica de los contenidos que se examinaron durante el desarrollo de la comunidad de práctica. Se les explicó cómo se fueron construyendo, a partir de sus aportaciones, cada uno de los apartados que la componen.

Para finalizar, se llevó a cabo el grupo de discusión, para lo cual se elaboró previamente un guión para orientar los cuestionamientos sobre los aspectos que interesaban conocer, tales como:

- El trabajo dentro de la comunidad apelando a las tres estrategias que se promueven dentro de ella: la gestión del conocimiento, el trabajo colaborativo y la elaboración de productos; así como la participación y la coordinación.
- Las características de la comunidad de práctica, tales como la práctica y la comunidad.
- Las dimensiones de la etapa Producto que propone Stufflebeam (2003): impacto, efectividad, continuidad y transferibilidad.

8.2.1. El desarrollo del grupo de discusión

Antes de iniciar con la valoración, se enfatizó la importancia de obtener respuestas honestas pues lo que interesaba en ese momento era conocer sus opiniones a partir de la experiencia vivida.

Se les comentó que era importante realizar una grabación de nuestra conversación por la naturaleza del estudio y de la técnica, situación a la que ninguna de las docentes participantes tuvo inconveniente. Así, después de organizar el espacio, se dio inicio a la discusión (figura 50). No se omite mencionar que el registro de la conversación se llevó a cabo gracias a una aplicación de grabadora de voz digital instalada en el teléfono móvil propio y la cámara del ordenador portátil, para contar con audio y video. Dichos registros fueron la base para transcribir los comentarios y puntos de vista de las participantes, para su posterior análisis e interpretación.

La conversación se realizó en un ambiente franco y de confianza, pues el hecho de que las maestras ya hubieran convivido virtualmente durante siete meses ayudó para que esto sucediera así. Fue agradable verlas interactuar con mucha familiaridad entre ellas, conversar de cosas personales y de trabajo y hasta bromear.

También se comenta que, aunque sí hubo una voz más predominante que el resto, todas participaron y dieron respuesta a la mayoría de las preguntas planteadas, ya sea dando sus propios puntos de vista o añadiendo ideas a las respuestas con las que estaban de acuerdo.



Al finalizar la actividad, se procedió a otorgar unos reconocimientos a las docentes asistentes, por su participación y trabajo en la comunidad de práctica virtual, en claro apoyo a las actividades que fortalecen o enriquecen el trabajo en las aulas preescolares (figura 51). Además, como mencionaron los entrevistados durante los diálogos entablados en la etapa Entrada de la investigación, esta acción representa un gesto importante para darle más valor y validez al esfuerzo y tiempo invertido por las personas en su propia formación.

Por último, y a manera de agradecimiento, se organizó una comida en un restaurante local para seguir conviviendo, antes de que regresaran a sus lugares de origen (figura 52). Ahí, se pudo seguir departiendo y compartiendo momentos, a nivel más personal, que hicieron de esta experiencia algo muy agradable y satisfactorio.



Figura 51. Entrega de reconocimientos a las participantes de la comunidad de práctica virtual. Archivo personal.



Figura 52. Convivencia de cierre de la comunidad de práctica virtual. Archivo personal.

8.3. El análisis de datos

Para este momento, se procedió a la transcripción de toda la conversación resultado del grupo de discusión para, posteriormente, estar en posibilidades de analizar, categorizar y codificar esta información, siguiendo el mismo procedimiento que las anteriores oportunidades, partiendo de las tres temáticas ya mencionadas: la valoración del trabajo realizado en la comunidad de práctica, la comunidad en práctica en sí y las dimensiones de la etapa Producto propuestas por Stufflebeam (2003).

De esta manera, se obtuvo el sistema de categorización organizado en la tabla 22. Como primer aspecto abordado, el trabajo en la comunidad de práctica virtual, se distinguieron siete metacategorías. La primera está relacionada con *la gestión del conocimiento* promovida dentro de la comunidad de práctica. La metacategoría número dos está relacionada con el *trabajo colaborativo* desarrollado en la comunidad de práctica. La tercera metacategoría tiene que ver con *el producto* elaborado durante y como fruto de la comunidad de práctica virtual. La cuarta metacategoría de este tema es la relacionada con *la participación* de los miembros en la comunidad de práctica virtual y la siguiente tiene que ver con el aspecto de *coordinación*. La sexta metacategoría está relacionada con el aspecto de *la virtualidad* de la comunidad de práctica. La séptima y última metacategoría de este primer tema, es la referida a *la temporalidad*, refiriéndose a la duración de la comunidad de práctica.

En el segundo aspecto explorado, la comunidad de práctica en sí, en otras palabras, las situaciones que la distinguen de otras estrategias y agrupaciones, solo se distinguió la metacategoría de *comunidad de práctica*. Y, finalmente, para cerrar esta categorización, se estableció una metacategoría que corresponde, al igual que el último tema de la evaluación, a *las dimensiones de la etapa Producto*.

Tabla 22. Resumen de las metacategorías, categorías y subcategorías identificadas en el grupo de discusión de la etapa Producto.

| Metacategorías | Categorías | Subcategorías |
|---|------------------------------|--|
| Sobre el trabajo en la comunidad de práctica virtual | | |
| 1. Gestión del conocimiento | 1.1 Contenidos | 1.1.1 Fueron oportunos 1.1.2 Favorecieron al logro del objetivo 1.1.3 Brindaron oportunidad de compartir |
| | 1.2 Actividades | 1.2.1 Fueron de lo simple a lo complejo 1.2.2 Facilitaron el aprendizaje 1.2.3 Fueron novedosas |
| | 1.3 Materiales | 1.3.1 Fueron acordes al objetivo |
| 2.Trabajo colaborativo | 2.1 Trabajo colaborativo | 2.1.1 Fue un proceso 2.1.2 Se requirió confianza |
| 3. Producto | 3.1 Beneficios | 3.1.1 La experiencia vivida |
| | | 3.1.2 Sentimiento de satisfacción |
| | | 3.1.3 Es útil para otros |
| 4. Participación | 4.1 Participación individual | 4.1.1 Valoración positiva |
| | 4.2 Participación colectiva | 4.2.1 Fue difícil 4.2.2 No todos comprenden el sentido |
| | 4.3 Desempeño de roles | 4.3.1 Fue positivo |
| 1.Coordinación | 5.1 Organización | 5.1.1 Organización adecuada |
| | 5.2 Motivación | 5.2.1 Motivación apropiada |
| 6. Virtualidad | 6.1 Virtualidad total | 6.1.1 Se requiere contacto |
| | 6.2 Aspecto tecnológico | 6.2.1 Plataforma funcional 6.2.2 Servicio de videoconferencias útil |
| 7. Temporalidad | 7.1 Duración | 7.1.1 Fue prolongada |
| Sobre la comunidad de práctica | | |
| 8. Comunidad de práctica | 8.1 Comunidad | 8.1.1 Sentido de comunidad |
| | 8.2 Práctica | 8.2.1 Compromiso mutuo 8.2.2 Objetivo compartido 8.2.3 Repertorio compartido |
| Sobre las dimensiones de la etapa Producto | | |
| 9. Dimensiones de la etapa Producto | 9.1 Impacto | 9.1.1 Trabajan diferente |
| | 9.2 Efectividad | 9.2.1 Logro de expectativas |
| | 9.3 Continuidad | 9.3.1 Se puede continuar |
| | | 9.3.2 Se puede continuar, con cambios |
| 9.4 Transferibilidad | 9.4.1 Depende de quién | |
| | 9.4.2 Depende de qué | |
| | 9.4.3 Haciendo cambios | |

Nota: Elaboración propia.

En la tabla 23 se detalla la información anterior con las frecuencias y citas extraídas a partir de las respuestas obtenidas durante el grupo de discusión.

Tabla 23. Detalle de las metacategorías, categorías y subcategorías del grupo de discusión de la etapa Producto.

| | F | Citas |
|---|---|---|
| Sobre el trabajo en la comunidad de práctica virtual | | |
| 1. Gestión del conocimiento | | |
| 1.1 Contenidos | | |
| 1.1.1 Fueron oportunos | 2 | <i>“Yo creo que consideraron todo lo que podía pasar...desde riesgos, enlaces, una reflexión profunda de la práctica y para poner en un sitio a la tecnología dentro de nuestra formación, entonces, yo creo que sí fueron siempre muy oportunos en cada tema, el texto o el video que se nos presentaba nos daba esa oportunidad de análisis y reflexión.” M123</i> |
| 1.1.2 Favorecieron al logro del objetivo | 1 | <i>“Fue importante el planteamiento de estos contenidos que estuvieron a lo largo de todas estas semanas [...]al finalizar, todo esto nos diera las herramientas necesarias para favorecer el objetivo que era también realizar prácticas educativas con las tabletas.” M113c</i> |
| 1.1.3 Brindaron la oportunidad de compartir | 2 | <i>“[Los contenidos dieron la oportunidad] sobretodo de compartir, que es una parte medular en lo de la comunidad de práctica, que todos tuvimos esa oportunidad, esa apertura y responsabilidad de hacer nuestro trabajo y compartir nuestras experiencias.” M102b</i> |
| 1.2 Actividades | | |
| 1.2.1 Fueron de lo simple a lo complejo | 1 | <i>“Las actividades fueron de lo simple a lo complejo, entonces eso nos permitió a nosotros ir mejorando en esas actividades, buscándole cómo hacerlo de la mejor manera para que resultaran los aprendizajes.” M102b</i> |
| 1.2.2 Facilitaron el aprendizaje | 1 | <i>“Yo creo que las actividades si ayudaron al aprendizaje porque no solamente revisábamos el contenido sino que se hacía un producto de la revisión de estos contenidos, entonces, para mí, las actividades si fueron de ayuda y si fueron variadas que eso fue también ventajoso, o sea que no todo...como que no eran aburridas, como de “Ay, bueno, ahora lean este contenido y hagan un resumen” o “vean qué les gustó y qué no les gustó” o sea, como que si eran actividades donde se proponía el análisis, la colaboración, que aparte usábamos la tecnología.” M113c</i> |

| | | | |
|---------------------------------|-----------------------------|---|---|
| 1.2.3 | Fueron novedosas | 3 | <i>“Era divertido porque, pues, aunque no estábamos en un solo lugar, o sea, era algo novedoso para nosotros que, no somos niñas, pero...pero era... te digo, novedoso; no nada más el resumen y ya.” M120</i> |
| 1.3 Materiales | | | |
| 1.3.1 | Fueron acordes al objetivo | 3 | <i>“A mí me parecían que eran muy actuales también los enlaces, lo que nos compartías en cuanto a los materiales porque, a lo mejor, si hemos leído de las tablets, de la tecnología, de preescolar, pero realmente los materiales que sugerías eran producto de una investigación personal de tu parte y si se notaba que fueron seleccionados, que ya habías hecho una revisión previa para presentarnos, a lo mejor, lo más adecuado para la actividad que se iba a plantear.” M123</i> |
| 2. Trabajo colaborativo | | | |
| 2.1 Trabajo colaborativo | | | |
| 2.1.1 | Fue un proceso | 1 | <i>“Yo creo que es todo un proceso, porque te das cuenta de cómo avanzamos, como trabajo colaborativo, porque yo me acuerdo que, al principio, todas temerosas, nadie comentaba lo de otras personas [después] nos fuimos, en este proceso, metiendo más a contestarnos en la página, al respondernos cuando las planeaciones, pero si siento que para hacer un trabajo en colaboración si se necesitó de este proceso y de ese tiempo también para tener la confianza.” M113c</i> |
| 2.1.2 | Se requirió confianza | 3 | <i>“Yo creo que se favoreció el trabajo colaborativo. ¿De qué manera? Bueno, de que no nada más era el hecho de aportar para la página, si no que hubo espacios en que pudimos conocernos de manera personal y eso creo la confianza que mencionabas, de esa manera se favoreció el trabajo colaborativo también.” M123</i> |
| 3. Producto | | | |
| 3.1 Beneficios | | | |
| 3.1.1 | La experiencia vivida | 2 | <i>“Yo creo que aparte del producto final que va a estar en Internet, nos llevamos el haber aprendido a darle un uso a la tecnología y yo quiero rescatar algo que dije cuando entregaron las tabletas, yo les pregunté -No sé cómo le voy a hacer yo con 24 niños trabajando con cuatro tabletas-. Ahora ya sé cómo hacerle [...] entonces, eso es importante, no tan solo el producto final tangible, sino la experiencia de haber participado en eso y de las bases que ahora tenemos para poderlo seguir aplicando en nuestros jardines.” M102b</i> |
| 3.1.2 | Sentimiento de satisfacción | 2 | <i>“Ver un producto que logras, en colaboración con otras personas, del trabajo que has llevado durante meses, creo que eso es cacarear tu huevo, el decir -¡Eso lo hicimos</i> |

| | | | |
|------------------------------|--------------------------------|---|--|
| | | <p><i>nosotras!-, -¡Eso lo investigamos nosotras!-, -De lleno nos metimos a hacer esto-, entonces tener ese producto final te da felicidad porque dices -No estuve nada más chateando con ellas para divertirme y vernos las caras-, o sea, se logró algo, aparte del aprendizaje que nos llevamos cada una en lo personal, pero también, el poder ver este producto, o sea, si pudimos hacer esto, entonces, somos capaces de muchas cosas.” M113c</i></p> <p><i>“Al final la cuestión de este producto es que sirva a otras personas, entonces, yo me acuerdo, dijéramos, estábamos en bebés cuando empezamos, que ya las utilizábamos y ahora tenemos, la verdad, más experiencia. Entonces yo me imagino que compañeras que no tienen toda esta información o no han hecho toda esta investigación...pues a mí me hubiera gustado contar con un producto así, encontrarlo y decir - ¡No inventes, aquí está todo! -.” M113c</i></p> | |
| 3.1.3 | Es útil para otros | 2 | |
| 4. Participación | | | |
| 4.1 Participación individual | | | |
| 4.1.1 | Valoración positiva | 4 | <p><i>“Me comprometí, sentía yo la responsabilidad de cumplir tanto en mi escuela como con ustedes, [...] la satisfacción, la experiencia y, a parte, la amistad y el aprender, más que nada, porque somos de diferentes contextos [...] Lo valoro mucho, la verdad, valoro mucho esta actividad y muy agradecida con las cuatro por esta oportunidad.” M120</i></p> |
| 4.1 Participación individual | | | |
| 4.2.1 | Fue difícil | 1 | <p><i>“A mí me costaba mucho trabajar en equipo o me sigue costando trabajar así, ¿por qué? por mi desesperación, siempre quiero hacer las cosas rápido y me cuesta mucho tomar el punto de vista de los demás.” M102b</i></p> |
| 4.2.2 | No todos comprenden el sentido | 2 | <p><i>“Es una comunidad de práctica y esto genera interés, si te interesa, te vas a quedar si no te interesa, igual puedes estar oyendo, leyéndonos, no participas y cosas así, entonces como que esta parte también de cambiar el chip que traíamos o de cambiar la visión que teníamos de una comunidad de práctica, porque creo que nadie había estado en ninguna, entonces todas éramos nuevas en esto.” M113c</i></p> |
| 4.3 Desempeño de roles | | | |
| 4.3.1 | Fue positivo | 4 | <p><i>“Pienso que es muy recomendable, pues al asumir diversos roles creas un sentido de pertenencia, te involucras y valoras el trabajo de los demás.” M120</i></p> |
| 5. Coordinación | | | |
| 5.1 Organización | | | |

| | | |
|--|---|--|
| 5.1.1 Organización adecuada | 4 | <i>“Yo creo que la organización de los módulos, la organización de los temas, fue como adecuado, como que fue, primero, uno, o sea, como que llevaba un orden, [...]se ve que el trabajo estuvo organizado, desde los temas, los módulos como estuvieron hechos y estuvo padre la apertura de -Oigan, aquí está, pueden opinar, podemos cambiar esto, pueden sugerir acá-, como que la organización no fue -Tomen, hagan esto- y punto, se logró también esa colaboración en esta parte de la organización y los módulos.” M113c</i> |
| 5.2 Motivación | | |
| 5.2.1 Motivación apropiada | 4 | <i>“Nos hiciste participe, igual en el momento de decir - ¿Qué vamos a hacer? -, o sea, tú no venías y nos decías -Esto vamos a hacer-, no - A ver, tú, qué... ¿qué me sugieres? - y tomabas en cuenta siempre, las aportaciones de nosotras”. M120</i> |
| 6. Virtualidad | | |
| 6.1 Virtualidad total | | |
| 6.1.1 Se requiere contacto | 2 | <i>“A veces, necesito el contacto, [...] Entonces, tal vez, en esta parte lo que ayudaría, sería una sesión o a la mitad de los 10 módulos -En el cinco nos vamos a reunir, para presentarnos, tal, tal y tal cosa-, porque a veces siento que también nos quedamos con cosas” M113c</i> |
| 6.1 Aspecto tecnológico | | |
| 6.2.1 Plataforma funcional | 4 | <i>“Me pareció una buena herramienta de trabajo porque no teníamos que trasladarnos a otras páginas para poder continuar con el trabajo ahí mismo podíamos encontrar toda la información recabada, así como nuestras participaciones y links de investigación. Además, permitía una interacción entre las participantes y podíamos dar nuestra opinión y sugerencias” M120</i> |
| 6.2.2 Servicio de videoconferencias útil | 4 | <i>“Me pareció útil, adecuada para grupos pequeños. El hecho de poder compartir pantalla facilitaba la revisión de los temas. Pienso que las dificultades que presentábamos, tenían que ver con los servicios de internet y nuestros equipos.” M123</i> |
| 7. Temporalidad | | |
| 7.1 Duración | | |
| 7.1.1 Fue prolongada | 4 | <i>“En mi opinión fue un poco largo, había participado en algunos cursos en línea de menor duración. Sin embargo, los 15 días entre un módulo y otro nos daba tiempo de analizar y preparar los materiales y en este caso, permitió que se fuera ‘cocinando’ el producto final.” M123</i> |
| Sobre la comunidad de práctica | | |
| 8. Comunidad de práctica | | |
| 8.1 Comunidad | | |

| | | |
|---|---|---|
| 8.1.1 Sentido de comunidad | 4 | <i>“Hubo el compañerismo, porque, como les comentaba hace un rato, éramos flexibles “Si tú no puedes este día, ¿qué día puede ser y en qué horario?”; entonces, era el respetar también que otra tenía otro compromiso y que ella quería cumplir, veíamos el interés de ella.” M120</i> |
| 8.2 Práctica | | |
| 8.2.1 Compromiso mutuo | 1 | <i>“Pues ¿hubo un compromiso entre las que nos quedamos? Claro. Si hablamos de la comunidad de práctica, que éramos todas, claro está que no, que no hubo compromiso de todas, pero de las que nos quedamos, pues sí.” M113c</i> |
| 8.2.2 Objetivo compartido | 2 | <i>“Entre las que quedamos, yo creo que sí; pero, al inicio, yo creo que eso hizo que muchas personas no le entraran, como que lo vieron...pensaban que iba a ser como que se nos iban a dar las cosas, bueno, al menos eso pienso, y no que las íbamos a generar y las que quedamos, sí creímos en eso, que lo íbamos a construir y a generar juntas.” M120</i> |
| 8.2.3 Repertorio compartido | 3 | <i>“Bueno, estrategias y herramientas, como que sí...y el vocabulario...Es que las nuevas...bueno, y también porque conocemos algunas cositas que las demás no...que ya usamos tecnicismos.” M102b</i> |
| Sobre las dimensiones de la etapa Producto | | |
| 9. Dimensiones de la etapa Producto | | |
| 9.1 Impacto | | |
| 9.1.1 Trabajan diferente | 2 | <i>“Yo quiero rescatar algo que dije cuando entregaron las tabletas. Yo les pregunté -No sé cómo le voy a hacer yo con 24 niños trabajando con cuatro tabletas-. Ahora ya sé cómo hacerle.” M102b</i> |
| 9.2 Efectividad | | |
| 9.2.1 Logro de expectativas | 2 | <i>“Yo creo que las expectativas se cumplieron, [...] mi expectativa era poder usar las tablets en mi salón y apoyarme o que ellas me apoyaran diciéndome que podemos, que hay o que...esto, pero, ahora pude informarme, tuve la oportunidad de leer cosas sobre el tema, de no nada más -Ay, voy a aplicar esto y ya-, de conocer un poco más de la metodología, de información, de ejemplos, de cómo la usan en otras escuelas, en otros países, o sea, como esta parte informativa, a mi si me superó.” M113c</i> |
| 9.3 Continuidad | | |
| 9.3.1 Se puede continuar | 1 | <i>“Es lo que yo te decía hace un rato, que, esta presencial ya es la final, pero, a lo mejor no la podemos ver como un final, sino, continuar a pesar de que no va a ser la comunidad de práctica, o tu proyecto como...igual y podemos continuar, ¿no?” M120</i> |
| 9.3.2 Se puede continuar, con cambios | 1 | <i>“Yo creo que podría ser una comunidad que se compartan actividades, pero ya no tan...en este caso, que eran lo de los</i> |

| | | |
|-----------------------------|------------------|--|
| | | <i>módulos, como con más libertad de decir - Voy a trabajar tal cosa-." M123</i> |
| 9.4 Transferabilidad | | |
| 9.4.1 | Depende de quién | 1 <i>"Si podría funcionar, no con todas las compañeras...si, con mis...con tres tal vez o con cuatro compañeras podríamos hacer una comunidad de práctica, porque les veo el interés y porque es con las que he estado compartiendo ya este trabajo, pero pues, se podría jalar a las demás, motivarlas para que ingresaran, pero con toda la zona, pues quien sabe." M102b</i> |
| 9.4.2 | Depende de qué | 1 <i>"Si, quien sabe, dependiendo de qué temas sería la comunidad de práctica, como se puede plantear." M113c</i> |
| 9.4.3 | Haciendo cambios | 3 <i>"Creo que el problema fue que éramos muchas, porque, ya nada más el hecho de leer lo de...o no me imagino en las videoconferencias con...si a veces con tres o cuatro nos andábamos haciendo bolas, con muchas siento que hubiera sido más difícil, tal vez iniciar comunidades de práctica más pequeñas o con menos gente." M123</i> |

Nota: Elaboración propia.

Se concluye este apartado con las definiciones de comunidad de práctica que cada una de las docentes involucradas concibió a partir de la experiencia vivida. Estas fueron sus aportaciones:

"Es un grupo de personas con intereses comunes, autodidactas que tienen la responsabilidad de estar en contacto, intercambiando experiencias y conocimientos valiéndose de la tecnología, sin considerar indispensable la cuestión presencial." M102b

"Un grupo de personas que participan en la investigación y trabajo de práctica de contenido relacionado sobre un tema en común. En donde se realizan diversas propuestas de trabajo, se comparten comentarios entre sí, retroalimentando algún comentario, conocimiento u opinión. Es una forma de trabajo que permite la colaboración de colegas para un fin común." M113c

"Es una comunidad de aprendizaje en grupo donde la aportación de cada una es indispensable, así como el compartir temas en común con un mismo propósito y ponerlo en práctica, desarrollando actividades y compartiendo experiencias." M120

"Es un espacio de intercambio entre personas afines, en este caso docentes, para analizar temas de interés común, proponer y reflexionar en torno a ciertas prácticas, construir estrategias, generar acciones. Además de un espacio de socialización." M123

SECCIÓN V.

CONCLUSIONES

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

9.1. Para comenzar

El hecho de promover y evaluar una comunidad de práctica virtual como estrategia de formación continua entre docentes de educación preescolar en servicio del Estado de Veracruz, a fin de ofrecer una alternativa que permita fortalecer sus competencias docentes y la práctica que realizan en el aula, objetivo principal de esta investigación, ha sido la ocasión para desarrollar un trabajo sistemático que ha permitido también, elaborar una serie de conclusiones, identificar limitantes y establecer proyecciones para futuros estudios.

El acercamiento teórico y práctico a las comunidades de práctica desde una mirada cualitativa ha proporcionado información que da respuesta a los objetivos específicos propuestos al inicio de esta investigación, los cuales han guiado el estudio realizado. No se omite mencionar que, como se mencionó en oportunidades anteriores, cada uno de los objetivos específicos de este estudio están relacionados con las etapas metodológicas en las que está dividida esta investigación, pues la finalidad de cada una se alinea de cierta manera con los objetivos mencionados, de tal manera que se cuenta con las evidencias que ayudan a sustentarlos.

9.2. Conclusiones y discusión

La presentación de las conclusiones a las que se arribó después de desarrollar la comunidad de práctica virtual con docentes de educación preescolar estará orientada por los objetivos específicos. Se considera que no sería adecuado generalizarlas; sin embargo, se estima que pueden ser tomadas en cuenta para experiencias futuras porque establecen bases sólidas de cómo funcionan este tipo de estrategias de formación con esta clase de colectivo profesional.

9.2.1. Integrar un diagnóstico de necesidades de formación de los docentes participantes

Este objetivo tiene una relación directa con la etapa Contexto, pues se buscaba conocer las necesidades formativas de los docentes participantes. En este sentido, y teniendo una población con características particulares en relación a la dotación de dispositivos tecnológicos que habían recibido, se integró un diagnóstico donde se identificó la necesidad de conocer estrategias que les permitiera usar de manera óptima los dispositivos tecnológicos con los que cuentan, en este caso tablets, por medio del intercambio de experiencias y conocimientos, a fin de usarlas con los niños de manera novedosa y con el propósito de promover sus aprendizajes. Así, se esperaba que fortalecieran sus competencias docentes y, en consecuencia, su desempeño profesional.

Se puede observar que es una necesidad oportuna para ser atendida desde una comunidad de práctica debido a que está relacionada con la praxis del quehacer docente de los participantes, ya que tiene características del conocimiento situado, es decir, que forma parte y es resultado de la actividad, del contexto y de la cultura donde se desarrolla y se le da utilidad (Díaz Barriga, 2006), la cual es una de las ideas que da sustento a esta forma de aprendizaje. No se omite mencionar que se identificaron otras necesidades que tenían relación con las razones para el poco uso de tecnologías en el aula pero que, por su naturaleza, no son competencia de una comunidad de práctica. Además, el intercambio de experiencias y conocimientos como medio para el aprendizaje solo se pueden dar en un grupo, lo cual coincide con la afirmación de Wenger (2001a) de que se aprende como resultado de interactuar con los demás y con el mundo y ajustar nuestras relaciones mientras se participa en la consecución de una empresa.

Además, en la metodología para el diseño y desarrollo de comunidades de práctica del Programa Compartim (Barrera et al., 2010) en su fase de arranque, se incluye la identificación de problemáticas reales como un punto de partida para el trabajo subsecuente. Marín (2011), aunque no expresa de manera explícita la identificación de necesidades, lo hace de manera implícita al colocarlas en la primera fase de la metodología que propone como motor que desencadena todo el proceso de la comunidad.

9.2.2. Establecer los elementos para desarrollar una comunidad de práctica virtual

Este segundo objetivo, junto con el tercero, tienen estrecha relación con la segunda etapa del estudio, pues en este momento se buscaba obtener información práctica para conocer y disponer adecuadamente los elementos necesarios para alcanzar el objetivo.

De esta manera se observó que para poder inducir y desarrollar una comunidad de práctica es de vital importancia detectar una necesidad de formación dentro del colectivo, es decir, un diagnóstico, como primer elemento, como ya se mencionó en el punto 9.2.1.

También se observó que es importante contar con una planeación que responda a la necesidad detectada y que tenga un objetivo definido y asequible, así como que considere a todos los elementos necesarios para llevar a cabo el trabajo de la comunidad, tales como estrategias que concedan trabajar de manera colaborativa para gestionar el conocimiento a fin de encontrar la mejor solución para la problemática de su quehacer profesional y con ello, lograr un crecimiento tanto en la comunidad como en sus miembros. Esto coincide con Wenger et al. (2002), que afirman que es importante diseñar o planear las comunidades de práctica y que la clave del diseño está en que los elementos que lo componen deben combinarse de tal forma que permitan impulsar la evolución del grupo.

El factor humano es otro elemento importante para el buen desarrollo de la comunidad de práctica. Por un lado, está el colectivo con el que se trabaja, siendo de suma importancia la motivación y el interés de los participantes. Sin estos dos factores, no se puede garantizar un funcionamiento óptimo ni resultados significativos de la comunidad de práctica, sobre todo por la voluntariedad que propone esta forma de trabajo. Por otro,

se encuentra el coordinador, pues es quien dedica tiempo para revisar, analizar y filtrar la información que puede servir al grupo, así como moderar, gestionar la participación y las actividades de la comunidad de práctica, además de retroalimentar las aportaciones y motivar al grupo. Como dice González (2015), el coordinador es quien tiene como propósito asegurar las condiciones para que el colectivo de aprendizaje desempeñe su práctica y permanezca en el tiempo. Además, al ser una comunidad de práctica virtual, era necesario asumir otras funciones (técnica, académica, organizadora, orientadora y social) pues estas pueden ser determinantes para garantizar la calidad y la eficacia del proceso formativo que realice a través de la red (Llorente, 2006).

Relacionado con la parte humana de la comunidad, se puede mencionar la participación como un punto importante a tomar en cuenta, pues por diversas razones, no todos los miembros participan de la misma manera. Esta situación genera una participación activa y otra pasiva. Por esto es importante tener presente las ideas de Wenger et al. (2002) al respecto: algunos de los participantes lo hacen porque les interesa el dominio y quieren verlo desarrollarse. A otros les atrae el valor de tener una comunidad, ya que les provoca interactuar y conectar con otros colegas que tienen cosas interesantes para compartir, conectar. Otros miembros solo quieren aprender sobre la práctica y este espacio es una oportunidad de aprender nuevas técnicas y enfoques que les permiten perfeccionar su oficio.

Otro componente valioso es el producto, fruto del trabajo realizado dentro de la comunidad. Lo preciado de este elemento es que sea útil para otras personas que realizan la misma actividad que los miembros de la comunidad y que tengan una necesidad similar en su quehacer profesional. Es importante subrayar la trascendencia de difundir el conocimiento creado y hacer de este producto algo público o de fácil acceso, además de tomar en cuenta a los involucrados en el trabajo colaborativo. No hay que olvidar que la comunidad de práctica focaliza su quehacer en resolver problemas prácticos, situación que justifica la creación de productos que permitan dar a conocer y difundir el conocimiento construido por sus miembros (Gairín, 2015b).

Además de los elementos descritos, hay otras variables que es necesario tomar en cuenta para el buen funcionamiento de una comunidad de práctica. Entre ellos se menciona la horizontalidad, es decir, que los participantes sepan y sientan que son colegas con conocimientos valiosos y experiencias interesantes que compartir y que todos pueden aprender de los demás. La alineación jerárquica puede ser un elemento de peso, pues si las autoridades están enteradas y comparten la visión de la comunidad

de práctica, habrá apoyo e impulso a las actividades relacionadas con ella, por lo que es un factor que no se debe descuidar.

Por último, también es importante tomar en cuenta algunos factores que pueden obstaculizar el desarrollo de las actividades de la comunidad de práctica. Un factor es el tiempo, pues la comunidad de práctica requiere tiempo fuera de las actividades cotidianas de los miembros. Otro factor puede ser, en este caso en particular, la falta de habilidades tecnológicas por parte de los participantes, pues al ser totalmente virtual, puede ser un aspecto de peso para el buen o mal resultado de la labor.

9.2.3. Valorar y elegir una plataforma tecnológica educativa que permita desarrollar una comunidad de práctica virtual

Al ser una comunidad de práctica desarrollada en su totalidad en un ambiente virtual, requería contar con un entorno tecnológico que potenciara la comunicación y permitiera trabajar en un ambiente que contara con herramientas que favorecieran las actividades que se plantearon.

Por lo anterior, se pensó que se debía buscar una plataforma que ofreciera opciones alineadas a lo que una comunidad de práctica virtual requiere y donde se pudiera generar una dinámica donde todos pudieran aportar sus opiniones y experiencias, es decir, que los miembros de la agrupación exploten las ventajas de un ambiente virtual y puedan aprender al hacer, al interactuar, al buscar y, sobretodo, al compartir a través de la red (González, 2015).

Después de la exploración realizada entre las diferentes plataformas, Schoology se valoró como la mejor opción, por su uso sencillo y por las opciones con las que cuenta que permitía incluir diferentes tipos de actividades, tales como permitir realizar tareas colectivas, interactuar a través de diferentes medios e investigar para generar y compartir conocimiento (González, 2015), además del valor agregado de contar con aplicación para teléfono móvil o tablet y ser gratis. En síntesis, resultó ser una plataforma adecuada para la comunidad y para el logro del objetivo, pues permitía tener toda la información y las actividades en un solo espacio.

No se omite mencionar que fue necesario complementarla con herramientas para la comunicación sincrónica. En primer lugar, un servicio para el tratamiento de las videoconferencias, el cual resultó del agrado de las docentes y adecuado para la comunidad de práctica, pues tenía herramientas útiles para el buen desenvolvimiento

de las mismas. El único obstáculo que presentaba, es decir, la duración predeterminada de las reuniones se podía sobrellevar sin que afectara el diálogo o la interacción.

En segundo lugar, se implementó un grupo de whatsapp, porque permitía una comunicación ágil y directa con las docentes miembros de la comunidad. Esta situación estaba en consonancia con las ideas de Wenger et al. (2002) quienes valoran importante las conexiones que suceden tanto en los lugares públicos de la comunidad (foros, chat, videoconferencias) como en los espacios privados (la red uno a uno de los miembros), por lo que resulta valioso establecer canales y organizar actividades en los espacios públicos y privados donde se aproveche la fuerza de las relaciones individuales para enriquecer los eventos y aprovechar los eventos para fortalecer las relaciones individuales.

9.2.4. Implementar una comunidad de práctica virtual como estrategia de formación continua y valorar sus elementos

Este objetivo se relaciona directamente con la etapa Proceso de la investigación. En general, se obtuvo una valoración positiva de los componentes que se pusieron en juego para desarrollar la comunidad de práctica, dado que las docentes involucradas tuvieron opiniones favorables en relación a las actividades, a la coordinación, al trabajo en plataforma y a las videoconferencias.

En síntesis, estimaban que tanto los contenidos como las actividades e información que se iban proponiendo en cada módulo era oportunos para la gestión del conocimiento y que favorecían el trabajo colaborativo en torno al tema conductor de la comunidad de práctica. También la coordinación recibió valoraciones positivas a lo largo de todo el transcurso de la comunidad de práctica, la cual se realizó de manera compartida, pues durante ocho módulos fueron las docentes quienes coordinaron.

Las valoraciones más bajas las recibieron las situaciones de participación, tanto la individual como la colectiva. En el primer aspecto, su valoración tenía que ver con que consideraban que no aportaban o interactuaban lo suficiente para gestionar el conocimiento. En el segundo caso, estaba relacionada con su percepción sobre la implicación de sus compañeras para el mismo fin. Como se pudo observar, esta colaboración fue disminuyendo a medida que la comunidad de práctica avanzaba, generando cierto enfado en las compañeras que participaban constantemente, por lo que fue imperativo explicar nuevamente la dinámica de una comunidad de práctica,

donde no todos participan siempre y, que el hecho de que algunos no participen explícitamente no deprecia el trabajo que se realiza.

Evaluar la comunidad de práctica de manera continua era importante porque la creación y desarrollo de comunidades de práctica debe ir acompañada de procesos evaluativos para contar con información que ayude a tomar decisiones para su optimización en aspectos generales o específicos, por un lado, y por otro que permitan estimar sus beneficios de forma personal, profesional y para la organización, además de conocer su impacto en el ámbito laboral donde se implementan. Así, la evaluación continua y sistemática permite tomar decisiones sobre el valor de la comunidad de práctica, con el propósito de mejorar su funcionamiento (Barrera et al., 2015).

De esta manera, se buscaba impulsar la evolución natural del grupo, permitir diferentes tipos de participación a través de diferentes tipos de actividades, desarrollar espacios públicos y privados donde las voces de los miembros tuvieran resonancia, tratando de lograr que la comunidad de práctica creara su propio ritmo, tal como lo plantean Wenger et al. (2002).

9.2.5. Evaluar los resultados de una comunidad de práctica virtual como estrategia de formación continua

Este último objetivo específico está relacionado con la etapa Producto, donde se busca precisamente conocer los resultados de la puesta en marcha del plan. Como resultado del grupo de discusión al concluir las actividades programadas para la comunidad de práctica virtual se arribaron a las siguientes conclusiones relativas al funcionamiento de la misma:

Referente a la gestión del conocimiento, los contenidos fueron oportunos, favorecieron el logro del objetivo y dieron la oportunidad de compartir; las actividades fueron de lo simple a lo complejo, fueron novedosas y facilitaron el aprendizaje y los materiales fueron acordes al objetivo. Todo esto permitió que el conocimiento sobre el uso de tablets en preescolar se dirigiera hacia la resolución del problema práctico identificado.

En cuanto al trabajo colaborativo se puede decir que fue un proceso. Por un lado, al inicio se indujo una intervención más de índole individual, a fin de que fueran conociendo el entorno y se fueran familiarizando entre sí y después se propició un trabajo en conjunto. Por otro lado, fue necesario que las maestras se sintieran en confianza, para

lo cual las videoconferencias ayudaron, pues les dio la oportunidad de conocerse e interactuar entre ellas cada vez más.

En relación al producto, las docentes expresaron un sentimiento de satisfacción al verlo materializado, pues todo el trabajo realizado para arribar a él les supuso un esfuerzo extra a sus actividades cotidianas, además que pueden ver ahí un reflejo de la experiencia que habían vivido en los meses que duró la comunidad de práctica. Así mismo, lo valoraron como una obra beneficiosa para otros.

Con respecto al tema de participación las docentes involucradas valoraron, al final, de manera positiva su propia implicación en la comunidad de práctica. En contraste, la participación colectiva la apreciaron como algo difícil, hasta un poco frustrante y desesperante, pero una vez que comprendieron que esta parte no significa fallo y que quien quedó y quien continuó fue porque les seguía interesando. Además, valoraron más el trabajo de las compañeras que, a pesar de sus respectivas responsabilidades laborales y familiares, siguieron adelante. Al mismo tiempo, la idea de intercambiar roles les pareció provechoso, porque les permitió compartir responsabilidades y sentirse más implicadas en la comunidad, así como desarrollar otras habilidades. Por otro lado, la coordinación se consideró oportuna, pues tanto la organización de la comunidad como la motivación hacia los miembros fueron valoradas como adecuadas.

En relación al aspecto de virtualidad total se estimó como una situación no sencilla porque consideraron que es necesario algún tipo de contacto real con los demás para conectar y formar vínculos entre ellos. Mientras tanto, como se ha dicho anteriormente, el aspecto tecnológico de la comunidad de práctica virtual fue calificado como funcional. Ambas herramientas, la plataforma que acogió a la comunidad y el servicio de videoconferencias, en esta valoración final se consideraron sencillas de usar y útiles para alcanzar el objetivo. Cabe mencionar que un aspecto que podía resultar preocupante para el desarrollo de esta comunidad de práctica virtual era el hecho de que la mayoría de las participantes no habían sido partícipes de cursos en línea; sin embargo, se tomaron en cuenta las situaciones que habían mencionado como razones para relegar la formación virtual, es decir, las relacionadas con las condiciones de los cursos, tales como la falta de una retroalimentación oportuna o el hecho de no contar con una plataforma adecuada, a fin de contrarrestarlos y tener un efecto positivo tanto para la comunidad como para su experiencia formativa.

Por último, la duración de la comunidad de práctica virtual fue considerada como prolongada, pero con el tiempo preciso para abordar los temas propuestos y para analizar y preparar sus intervenciones.

En lo concerniente a las valoraciones de la agrupación como comunidad de práctica, las docentes consideran que si desarrollaron un sentido de comunidad, lo cual se podía ver reflejado en el compañerismo mostrado a lo largo del proceso. Además, consideran que si llegaron a desarrollar rasgos de los componentes de la práctica, tales como un compromiso mutuo, por lo menos entre las que se mantuvieron hasta el final, así como un repertorio compartido, pues adquirieron un vocabulario particular y desarrollaron estrategias para atender su problemática. Lo anterior sucedió gracias a que también compartían un mismo objetivo, formarse en el uso de tablets con niños preescolares.

Finalmente, se valoraron las dimensiones de la etapa Producto propuestas por Stufflebeam (2003), las cuales tienen la finalidad de ayudar en la toma de decisiones sobre la adopción, corrección o abandono del plan o programa que se puso en marcha, en este caso, la comunidad de práctica.

En este rubro se puede decir que las docentes estimaron que la comunidad tuvo un *impacto* en su práctica pues ahora utilizan las tablets de forma diferente, ya que conocieron formas de usarlas más allá de lo lúdico. También calificaron positivamente la *efectividad* de la comunidad pues apreciaron cubiertas y superadas sus expectativas, ya que, además de conocer estrategias que les permite usar de mejor manera estos dispositivos, gracias al intercambio de experiencias y conocimientos, con la finalidad de usarlos con los niños de manera novedosa para promover sus aprendizajes, aprendieron más de lo que esperaban y se dieron cuenta que hay más cosas que pueden hacer con estas herramientas tecnológicas. Cuando se tocó el tema de la *continuidad* de la comunidad de práctica virtual, los comentarios fueron en dos sentidos. Se consideró que se podía continuar, aunque ya no fuera parte de este proyecto, por un lado; y por otro, se pensó que se podía seguir de una manera menos estructurada y más libre. En este sentido, la comunidad de práctica ha dejado de utilizar la plataforma, pero se ha conservado en el grupo de whatsapp, donde todavía comparten información de diversa índole, más allá de solo contenidos pedagógicos.

Para finalizar, se exploró el componente de la *transferibilidad*. En este aspecto, las docentes estimaron que se puede plantear este tipo de estrategia de formación sopesando tres variables: los participantes, el contenido y las condiciones. En relación

a los participantes consideraron que no todas las compañeras muestran el mismo interés por lo que sería más sencillo involucrar a las que están motivadas. En cuanto al contenido, piensan que depende del tema que se trate en la comunidad puede ser atractiva o no para algunas maestras. Con respecto a las condiciones, mencionaron que sería importante establecer formas de conectar desde el principio, por ejemplo, creando un grupo de whatsapp desde el día uno, pues este generaría una interacción inmediata en el grupo. También sugirieron conformar las comunidades con pocas personas, pero comprometidas, para hacer más sencilla la interacción, tanto en las videoconferencias como en los foros, aunque una docente consideró que más personas enriquecerían el trabajo colaborativo.

Este último punto, el tamaño de la comunidad, puede contraponerse con lo establecido en la teoría pues, aunque Wenger et al. (2002) expresan que las comunidades de práctica pueden tomar muchas formas, y que pueden ser grandes o pequeñas en cuanto al número de miembros, Sanz y Pérez-Montoro (2009) opinan que para que el intercambio de conocimiento sea lo suficientemente rico es conveniente contar con un número considerable de participantes, entre un mínimo de 50 y un máximo de 80. En este sentido y a partir de esta experiencia y las opiniones de las docentes, se aprecia más conveniente mantener un grupo más pequeño. Se sabe de los diferentes niveles de participación y que el conjunto de miembros que pertenecen al primer nivel (Wenger et al., op. cit.), el cual es más visible, suele ser pequeño. Pero se estima que, para poder promover una colaboración más comprometida, independientemente del nivel de participación que tengan, la comunidad de práctica debería ser reducida, tal vez entre 20 y 30 miembros. Así, la autogestión que establezcan puede ser más sencilla y el sentido de comunidad, más firme; incluso, identificar otras necesidades o intereses en los miembros periféricos podría ser más factible, a fin de atraerlos al centro de la comunidad.

9.3. Conclusión de la investigación

Tomando en cuenta toda esta información, se considera que una comunidad de práctica es una estrategia viable para favorecer la formación continua de los docentes. Sin embargo, se observa que es importante contar con personas que tengan un interés genuino por su propia formación, pues los resultados dependen directamente de su participación e involucramiento en la comunidad. Además, se piensa que para un buen funcionamiento de una comunidad de práctica es esencial que los miembros descubran el sentido y valor de la misma. En otras palabras, que la valoren como una fuente de aprendizaje, un espacio de formación donde todos aprenden de todos al compartir e intercambiar experiencia y puntos de vista, pero con características propias, diferentes a los cursos que, por tradición, han tomado.

Por otro lado, para obtener mejores resultados, se contempla que se tendrían que establecer algunas condiciones diferentes a las actuales, tales como abrir espacios dentro de la jornada laboral para cualquier tipo de formación, así como contar con personal que pueda coordinar comunidades de práctica como una parte sustantiva de su quehacer profesional, con la finalidad de estar en posibilidades de desarrollar una formación de calidad que repercuta en la práctica docente. Igualmente, sería importante combinar la virtualidad con la presencialidad, aunque esta última sólo sea en momentos puntuales, tales como el inicio y la conclusión del trabajo de la comunidad de práctica. Todo esto con el propósito de aminorar los factores externos que pueden obstaculizar el buen desarrollo de una comunidad de práctica.

CAPÍTULO 10. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

10.1. Limitaciones identificadas en esta investigación

En el caso de esta investigación, se estiman tres limitantes importantes, las cuales sería necesario tomar en cuenta para futuras intervenciones.

La primera tiene que ver con el factor tiempo. Se considera esta circunstancia en dos sentidos. En primer sentido el tiempo transcurrido entre la invitación a formar parte de la comunidad de práctica virtual y el desarrollo de la misma. Originalmente, se tenía planeado empezar inmediatamente después de convocarlos, pero por situaciones tanto de logística como personales, se decidió aplazarlo, generando un lapso que pudo haber afectado el interés de los docentes. En otro sentido, el tiempo que se requiere dedicar a la comunidad de práctica, dado que se tuvieron que emplear momentos fuera del horario de trabajo. Esto chocó con las otras actividades cotidianas, ya fueran personales, familiares o profesionales, donde las docentes priorizaban lo más relevante para ellos en cada ocasión.

La segunda está relacionada con la novedad de la comunidad de práctica virtual como estrategia de trabajo en el repertorio de formación continua de los docentes. Se observa un fuerte remanente de la idea de “curso” en la forma más tradicional del concepto: hay un coordinador que dice qué hacer y cómo hacerlo, y donde los participantes intervienen porque recibirán puntos o una calificación. Se piensa que esta situación tuvo una importante influencia en la participación de las actividades planteadas para el desarrollo de la comunidad de práctica.

Por último, se considera que la voluntariedad, la cual es una característica importante de las comunidades de práctica, fue, en este caso, una forma de renunciar fácilmente a la propuesta, pues no había recompensas ni consecuencias por continuar o no. Se estima que esta condición pudo haber hecho que prefirieran ir hacia otra dirección.

10.2. Prospectiva

Al concluir esta investigación, se contemplan algunas situaciones que posibilitan continuar explorando el tema de las comunidades de práctica en educación y en la formación continua de los docentes.

Para iniciar, difundir las comunidades de práctica virtuales como estrategia de formación continua, así como ofrecer información teórica y práctica que apoye su implementación como tal, con la finalidad de que puedan ser impulsadas por las autoridades educativas y, con esto, favorecer a más docentes. En este mismo aspecto, impulsar el uso de la plataforma tecnológica propia de la Secretaría de Educación, y generar un espacio virtual donde se puedan llevar a cabo las estrategias de las comunidades de práctica. Así mismo, dar a conocer el producto elaborado en la comunidad de práctica que nos ocupa. Se tiene la posibilidad de que sea acogida dentro de los canales gubernamentales oficiales que la misma Secretaría ha establecido en la plataforma Yammer, una red social para organizaciones soportada por Microsoft, con la finalidad de que sea difundida y aprovechada por más docentes, además de, si fuera posible, enriquecerlo con otras aportaciones más adelante.

Además, valorar el impacto de las comunidades de práctica en la práctica docente. Sería interesante conocer el resultado de la formación continua a través de esta alternativa dentro del quehacer docente, pues se estima que esto ha sido un punto débil en las estrategias de formación que se han emprendido en México.

También se pretende desarrollar una comunidad de práctica virtual con los apoyos técnicos de las supervisiones escolares, porque son docentes que no suelen tener opciones específicas de formación continua. Tomando en cuenta los aprendizajes de esta experiencia, se considera que sería factible y viable debido a que se conocen y ya han trabajado juntos, aunque geográficamente estén alejados. Además, al desempeñar su labor dentro de una oficina, tienen una jornada de trabajo que les permitiría involucrarse más en actividades relativas a su formación dentro del horario laboral.

Así mismo, resulta atractivo seguir a la comunidad de práctica virtual que implementamos para conocer la forma en que evoluciona.

Para concluir, solo queda agregar que las comunidades de práctica como estrategia de formación continua posibilitan a los docentes a formarse de una manera formal, si es

impulsada desde la misma Secretaría o de modo “informal” si lo promueven ellos mismos, por lo que es importante dar a conocer esta forma de trabajo con la finalidad de que los maestros tengan las herramientas necesarias para mejorar su práctica docente y con ello, afectar positivamente el aprendizaje de sus alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armengol, C., Navarro, M. y Carnicero, P. (2015). La creación de comunidades de práctica profesional. En: J. Gairín (Coord.), *Comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación* (pp.33-50). Madrid: Wolters Kluwer.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Madrid: Labor.
- Ayuste, A., Gros, B., Valdivieso, S. (2012). Sociedad del conocimiento. Perspectiva pedagógica. En L. García (Ed.), *Sociedad del conocimiento y educación* (pp. 17-40). Madrid: Edit. Arazandi.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2). Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
<http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
- Ballesteros, C., López, E. y Torres, L. (2004). *Las plataformas virtuales: escenarios alternativos para la formación*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional sobre Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación, Edutec 2004, Educar con tecnologías, de lo excepcional a lo cotidiano, Barcelona. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Eloy_Meneses/publication/266479131_Las_plataformas_virtuales_escenarios_alternativos_para_la_formacion/links/562654fe08ae4d9e5c4cd74b.pdf
- Barab, S., y Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. En D. H. Jonassen y S. M. Land (Eds.), *Theoretical Foundations of Learning Environments* (pp. 25–56). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Barreras, A., Cañas, F. Giménez, D., Graells, J., Lasagna, M., Lorenzo, L., Merino, C., Pérez-Montero, M., Reig, D., Rosillo, L., Vélez, G. (2010). *El trabajo colaborativo en la administración. Aportaciones del programa Compartim*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperado de:

http://justicia.gencat.cat/web/.content/documents/gestio_coneixement/trabajo_colaborativo_compartim.pdf

- Barrera, A., Fernández, M., y Gairín, J. (2014). Aprendizaje colaborativo en Comunidades de Práctica Online: la plataforma E-Catalunya. *Edutec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (47). Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/118>
- Barrera, A., Fernández, M., Rodríguez, D. y Gairín, J. (2015). Guía de Autoevaluación de las comunidades de práctica profesional. En: J. Gairín (Coord.), *Las comunidades de práctica profesional: Creación, desarrollo y evaluación* (pp. 75-106). Madrid: Wolters Kluwer.
- Bates, T. (1 de octubre de 2014). The role of communities of practice in the digital age. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://www.tonybates.ca/2014/10/01/the-role-of-communities-of-practice-in-a-digital-age/>
- Bausela, E. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: el Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 4 (2). Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0303220361A/16386>
- Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2006). Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bisquerra, R. y Sabariego, M. (2012a). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En: R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-49). Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. y Sabariego, M. (2012b). El proceso de investigación (parte 1). En: R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-120). Madrid: La Muralla.
- Boneu, J. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4 (1). Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/boneu.pdf>
- Bosco, A. e Iglesias, E. (2015). Comunidades de práctica en el ámbito educativo y social: análisis de dos experiencias. En: J. Gairín (Coord.), *Comunidades de práctica*

profesional. Creación, desarrollo y evaluación (pp.167-194). Madrid: Wolters Kluwer.

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*, 1 (6). Recuperado de: <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v6n1-bozu-imbernon/20-51-2-PB.pdf>

Briard, S., y Carter, C. (2013). *Communities of practice and communities of interest: definitions and evaluation considerations*. Ontario Centre of Excellence for child and Youth Mental Health. Recuperado de: http://www.niagaraknowledgeexchange.com/wp-content/uploads/sites/2/2014/05/Communities_of_Practice_Interest.pdf

Brown, J. S. y Duguid, P. (1991). Organizational Learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2 (1). Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.530.7851&rep=rep1&type=pdf>

Cabero, J. (2006a). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1). Recuperado de: <http://www.ics-aragon.com/cursos/iacs/106/Lectura-01-02.pdf>

Cabero, J. (2006b). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (20). Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/510>

Camargo, M., Calvo, G., Franco, M.C., Vergara, M., Londoño S., Zapata, F. y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Revista Educación y Educadores*, 7. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/550/643>

- Candoli, C., Cullen, K. y Stufflebeam, D. (1998). *Evaluación de la actuación profesional en la supervisión educativa. Práctica y orientaciones para su mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Clarenc, C. A. (2013). *Instrumento de evaluación y selección de sistemas de gestión de aprendizaje y otros materiales digitales: Medición y ponderación de LMS y CLMS, recursos educativos digitales y herramientas o sitios de la WEB 3.0*. Trabajo presentado en Congreso Virtual Mundial de eLearning, Grupo GEIPITE. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/175057118/Instrumento-evaluacion-LMS-materialesdigitales-recursos-web30>
- Cobo, C. (2007). Aprendizaje colaborativo: nuevos modelos para usos educativos. En: C. Cobo y H. Pardo (Autores), *Planeta Web, 2.0 Inteligencia Colectiva o Medios Fast Food* (pp. 101-116). México, D.F.: UVIC y FLACSO. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/tic/planeta_web2.pdf
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Oxon: Routledge.
- Colás, M.P. (1994). La metodología cualitativa. En: Colás, M.P. y Buendía, L. (Eds.), *Investigación educativa* (pp. 249-290). Sevilla: Alfar.
- Coll, C. (2001). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum Universal de las Culturas*. Trabajo presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona, España. Recuperado de: www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/.../CA_futuro.doc
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (25). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>
- Córdoba, M. (2013). *Comunidades de Práctica como estrategia de formación docente para el fortalecimiento de los estudios generales: el caso del INTEC*. Trabajo presentado en el V Simposio Internacional de Estudios Generales, Puerto Rico. Recuperado de: <http://www.rideg.org/wp-content/uploads/2014/04/Comunidades-de-Práctica-como-estrategia-de->

formación-docente-para-el-fortalecimiento-de-los-estudios-generales-el-caso-del-INTEC.pdf

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

Díaz, V. (2006). Formación Docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus, Revista de Educación*, 12. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>

Ecaths. (2009). *Preguntas frecuentes*. Disponible en: <http://www.ecaths.com/faq.php>

Edmodo. (2016). *Acerca de Edmodo*. Disponible en: www.edmodo.com/about

E-learning docs. (2012). *Fomentar comunidades de práctica (CoP) en la empresa*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://elearningdocs.wordpress.com/2012/07/17/fomentar-comunidades-de-practica-cop-en-la-empresa/>

Escudero, T. (2005-2006). Claves identificativas de la investigación evaluativa: análisis desde la práctica. *Contextos educativos. Revista de educación*, 8-9. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2091397.pdf>

Fabila, A., Minami, H. e Izquierdo, M. (2012). La escala Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas docentes*, 50. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/483167>

Fischer, G. (2001). Communities of interest: learning through the interaction of multiple knowledge systems. *Proceedings of the 24th Information Systems Research Seminar in Scandinavia. University of Bergen*. Recuperado de: http://www.nomads.usp.br/documentos/textos/design_interfaces_computacionais/FISCHER_Communities_of_Interest.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Gairín, J. (2015a). *Comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Gairín, J. (2015b). Las comunidades de práctica profesional. Una breve introducción. En J. Gairín (Coord.), *Comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación* (pp. 13-31). Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2012). Reflexió sobre la pràctica professional i la seva vinculació amb la creació i gestió del coneixement col·lectiu. *Temps d'Educació*, 42. Recuperado de: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/tempsDEducacio42/default.asp?articulo=771&modo=resumen>
- Garay, L.M. (2012). Brecha digital y desarrollo de Habilidades Digitales. *Revista Educare Renovación Educativa. Revista para los maestros de México, Año 6 (7)*. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/dgddie/cva/sitio/pdf/renovacion/reducarefeb592.pdf>
- Galán, M. (2010). Ética de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (4). Recuperado de: rieoei.org/jano/3755GalnnJano.pdf
- Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza* 10-11. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/16848>
- González, M.A. (2015). Enriquecimiento tecnológico y psicopedagógico del concepto de comunidades de práctica en la educación a distancia. *RED. Revista de Educación a Distancia, Año XIV (47)*. Recuperado de: http://www.um.es/ead/red/47/Gonzalez_Perez.pdf
- Gobierno de la República. (2013a). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México. Recuperado de: <https://itcampeche.edu.mx/wp-content/uploads/2016/06/Plan-Nacional-de-Desarrollo-PND-2013-2018-PDF.pdf>
- Gobierno de la República. (2013b). Reforma Educativa. México. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2925/Explicaci_n_Ampliada_de_la_Reforma_Educativa.pdf
- Guasch, O. (2002). *Observación participante*. Cuadernos metodológicos 20. Madrid: CIS. Recuperado de: <http://kolektivoporoto.cl/wp-content/uploads/2016/02/CUADERNOS-METODOL%C3%93GICOS-Observaci%C3%B3n-Participante.pdf>

- Gutiérrez, B. y Martínez, F. (2010). *Cómputo en nube: ventajas y desventajas*. *Revista Punto Seguridad* (08). Recuperado de: https://revista.seguridad.unam.mx/sites/default/files/revistas/pdf/num_08.pdf
- Henri, F. y Pudelko, B. (2003). Understanding and analysing activity and learning in virtual communities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19 (4). Recuperado de: <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190267/document>
- Imbernón, F. (1994a). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (1994b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En J.M. Escudero y A. L. Gómez (Eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 231-243). Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Jabib, L., Blanco, R., Souto, M., y Arcas, P. (2014). *Comunidades de práctica y tutoría de los foros virtuales*. Materiales de apoyo a la formación. Buenos Aires: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245247>
- Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2), Art. 43. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-43-s.htm>
- Kerno, S. (2008) Limitations of communities of practice. A consideration of unresolved issues and difficulties in the approach. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15 (1). Recuperado de: <http://www.knowledgemobilization.net/wp-content/uploads/2014/02/8.-Limitations-of-Communities-of-Practice-.pdf>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* México: SEP.

- Lesser E. L. y Storck, J. (2001). Communities of practice and organizational performance. *Ibm Systems Journal*, 40 (2). Recuperado de: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/lesser.pdf>
- Levis, D. (2011). Redes educativas 2.1. Medios sociales, entornos colaborativos y procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 8 (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78017126002>
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- López, A. (2009). Treball col·laboratiu: visions disciplinàries. UOC Papers. *Revista sobre la societat del coneixement*, (8). Recuperado de: <http://www.uoc.edu/uocpapers/8/dt/cat/treballcollaboratiu.pdf>
- López, E., y Miranda, M. J. (2007). Influencia de la tecnología de la información en el rol del profesorado y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10 (1). Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/1013/929>
- Llorente, M.C. (2006). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (20). Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/517>
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Marín, G. (2011). *Guía comunidades de práctica*. Serie Metodológica en Gestión de Conocimiento. Proyecto Compartir conocimiento para el desarrollo. PNUD. Recuperado de: <http://www.regionalcentrelac-undp.org/es/gestion-de-conocimientos>
- Martínez, C. (1996). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Cuadernos de la UNED #59. Madrid: Torán, S. A.
- Martínez, C.H. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Revista Digital Educación*, XVII (33). Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1532>

- Martínez, F. (2012). La investigación evaluativa. En: R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 425-446). Madrid: La Muralla.
- Martínez, L., Ceceñas, P. y Ontiveros, V. (2014). Concepto de virtualidad. En L. Martínez, P. Ceceñas y V. Ontiveros (Coord.) *Virtualidad, ciberespacio y comunidades virtuales* (pp.6-38). México: Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. Recuperado de: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Ciberespacio.pdf>
- Martínez, L., Leyva, M. y Félix, L. (2014). Comunidades virtuales. En L. Martínez, P. Ceceñas y V. Ontiveros (Coord.), *Virtualidad, ciberespacio y comunidades virtuales* (pp.93-139). México: Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. Recuperado de: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Ciberespacio.pdf>
- Martínez, J., y Muñoz, J.L. (2015). Las comunidades de práctica en la administración pública. En J. Gairín (Coord.), *Comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación* (pp. 195-220). Madrid: Wolters Kluwer.
- Massot, I., Dorio, I., Sabariego, M. (2012) Estrategias de recogida y análisis de la información. En: R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- McDermott, R. (2001). *Knowing in community: 10 critical success factors in building communities of practice*. Recuperado de: http://www.providersedge.com/docs/km_articles/Knowing_in_Community_-_10_Critical_Success_Factors_in_Building_CoP.pdf
- Medina-Moya, J.L. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/385437>
- Meirinhos, M. y Osorio, A. (2009). Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, (35). Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36812381004>
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, (337). Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/39213013_Creacion_y_desarrollo_de_comunidades_de_aprendizaje_hacia_la_mejora_educativa

Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.

Muñoz, A. (2017). Edmodo: Qué es, cómo funciona y por qué debes utilizarlo en el aula. *Ticbeat*. Recuperado de: <https://www.ticbeat.com/educacion/edmodo-que-es-como-funciona-y-por-que-debes-utilizarlo-en-el-aula/>

Olivar, A. y Daza, A. (2007). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y su impacto en la educación del siglo XXI. *Negotium*, 3 (7). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/782/78230703/>

Organización Panamericana de la Salud/ Organización Mundial de la Salud. (2015). 1. *Desarrollo de comunidades de práctica*. Metodologías de la OPS/OMS para intercambio de información y gestión del conocimiento en salud. Recuperado de: www.paho.org

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/8-nov-2010/Mejorar_escuelas_estrategias_Mexico.pdf

Ortega, C. (2013). *Schoology, la red social para estudiantes y profesores*. YoungMarketing.Co. Recuperado en: <http://www.youngmarketing.co/schoology-la-red-social-para-estudiantes-y-profesores/>

Ortega, S. (2011). *Profesores para una educación para todos*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Sylvia-Ortega-Formacion-Continua-Estrategia-Docente.pdf>

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/2170/217017192006/>

Peluffo, M. y Catalán, E. (2002). Introducción a la gestión del conocimiento y su aplicación en el sector público. *CEPAL-Serie Manuales*. No. 22. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de:

<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/uneclac/unpan014565.pdf>

- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Querétaro: Gráficas Monte Albán.
- Piccoli, G., Ahmad, R., e Ives, B. (2001). Web-Based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training. *MIS Quarterly*, 25 (4). Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/3250989>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Ramírez, F. y Zwerg-Villegas, A. (2012). Metodología de la investigación cualitativa: más que una receta. *AD-Minister* (20). Recuperado de: <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/administer/article/view/1344/1215>
- Resnick, M. (2002). Rethinking Learning in the Digital Age. *Computer*, 46. Recuperado de: <https://ilk.media.mit.edu/papers/mres-wef.pdf>
- Revelo, O., Collazos, C. A. y Jiménez, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, 21 (41). Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a08.pdf>
- Roberts, J. (2006). Limits to communities of practice. *Journal of Management Studies*, 43 (3). Recuperado de: https://www.academia.edu/357755/Limits_to_Communities_of_Practice
- Rodríguez, C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCITAM*, XV (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Rodríguez, G., Gil, J, y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Granada: Aljibe.

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez-Gómez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. *Educación*, 37. Recuperado de: <http://educar.uab.cat/article/view/v37-rodriguez-gomez>
- Rodríguez-Gómez, D. (2009). La gestió del coneixement en les organitzacions educatives. *Revista Catalana de Pedagogía*, 7. Recuperado de: <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000176/00000092.pdf>
- Rodríguez-Gómez, D. (2015). *Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez-Gómez, D., y Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46). Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12245/12811>
- Rodríguez, J.L. (2008). Comunidades virtuales, práctica y aprendizaje: elementos para una problemática. En J.L. Rodríguez (Coord.), *Comunidades Virtuales de práctica y aprendizaje* (pp.11-24). Barcelona: Gráficas Rey, S.L.
- Rodríguez, M.C. y Barragán, H.M. (2017). Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. *Revista Killkana Sociales*, 1 (2). Recuperado de: http://killkana.ucacue.edu.ec/index.php/killkana_social/article/view/29/50
- Roux, R., y Mendoza, J. L. (2014). *Desarrollo Profesional Continuo de los Docentes: Teoría, Investigación y Práctica*. Ciudad Victoria: Impresos Sociales y Comerciales Mario Alberto Olvera. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/273122239_El_desarrollo_profesional_BarreraWwwenger_continuo_de_los_docentes_Teoria_investigacion_y_practica
- Ruiz, J. (1995) (Coord.). *I Jornadas sobre Investigación en Educación. Investigación Evaluativa*. Universidad de Jaén. Jaén: La Paz.
- Sabariago, M. (2012). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En: Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51-87). Madrid: La Muralla.

- Salido, M. J. (2012). *Comunidades de práctica. Una metodología para construir, desarrollar y fortalecer redes de conocimiento*. The Project working on solution, S.L. Barcelona: Bubok.
- Salmon, G. (2004). *E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa*. Editorial UOC: Barcelona.
- Samanov, A. (2005). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza: Manual para docentes*. UNESCO. Montevideo: Ed. Trilce. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028s.pdf>
- Sánchez, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (34). Recuperado de: <http://acdc.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/viewFile/725/607>
- Sánchez, M. (2014). *Decretarte. El arte para alcanzar tus metas*. México, D.F.: Porrúa.
- Sanz, S. (2005). Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos. *Revista de Universidad y Sociedad de Conocimiento*, 2 (2). Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/sanz.pdf>
- Sanz, S. (2012). *Comunidades de práctica. el valor de aprender de los pares*. Barcelona: UOC.
- Sanz, S. (2013). Las comunidades de práctica son tendencia. *COMeIN. Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y la Comunicación*, (19). Recuperado de: <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero19/articles/Article-Sandra-Sanz-Martos.html>
- Sanz, S. y Pérez-Montoro, M. (2009). Conocimiento colaborativo: Las comunidades de prácticas y otras estrategias organizacionales. En N. Lloret (Coord.), *Nuevas perspectivas para la difusión y organización del conocimiento*. Trabajo presentado en el IX Congreso ISKO-ESPAÑA, Valencia, España. Recuperado de: http://www.iskoiberico.org/wp-content/uploads/2014/09/818-831_Sanz-Martos.pdf
- Sañudo, L. (2006). La investigación educativa y su componente ético. *Hallazgo: Revista de investigaciones*, 6 (5). Recuperado de: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1620/1773>

- Schoology. (2017). *About us*. Recuperado de: <https://www.schoology.com/about>
- Secretaría de Gobernación. (2013). *Diario Oficial de la Federación (20/05/2013). Decreto 11/09/2013 por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. México, D.F.: Presidencia de la República. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México, D.F.: SEP. Recuperado de: <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/08/sistema-nacional-de-formacion-continua.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios de Educación Básica 2011*. México, D.F.: SEP. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora*. México, D.F.: SEP. Recuperado de: https://z33preescolar.files.wordpress.com/2011/12/nuevo_pep_2011_corregido.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México, D.F.: SEP. Recuperado de: https://www.itesa.edu.mx/pdf/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Programa Aprende. Programa de inclusión digital 2016-2017*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/199129/PROGRAMA__APRENDE.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0106.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf>
- Siles, I. (2005). Internet, virtualidad y comunidad. *Revista de Ciencias Sociales*, 11 (108). Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=15310805
- Silva, J., Gros, B., Garrido, J. M., y Rodríguez, J. (2006). Estándares en tecnologías de la información y la comunicación para la formación inicial docente: situación actual y el caso chileno. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38 (3). Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2658>
- Stufflebeam, D. (2003). The CIPP model for evaluation. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/58435354/The-Cipp-Model-for-Evaluation-by-Daniel-I-Stufflebeam>
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós
- Torras, M.E. (2015). *Las plataformas LMS. Definición, características, tipos y plataformas más utilizadas*. Universidad Internacional de Valencia. Recuperado de: <http://www.viu.es/caracteristicas-tipos-y-plataformas-mas-utilizadas-para-estudiar-a-distancia/>
- Torres, R. M. (2001). *Comunidad de Aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Trabajo presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona, España. Recuperado de: http://www.estudiosindigenas.cl/educacion/aprendizaje_vida_comunidad_aprendizaje_esp.pdf
- Valles, M., Viramontes, E. y Campos, A. (2015). Retos de la formación permanente de maestros. *Ra Ximhai*, 11 (4). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596014.pdf>
- Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educar*, 47 (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130836004>

- Ve Zub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>
- Vega, G. y Quijano, A. (2010). Comunidades de práctica y alfabetización informacional. *Ibersid: revista de sistemas de información y documentación*, 4. Recuperado de: <https://ibersid.eu/ojs/index.php/ibersid/article/view/3878>
- Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30 (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>
- Weiss, C. (1999). *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Trillas.
- Wenger, E. (2001a). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2001b). Supporting communities of practice: a survey of community oriented-technologies. Report to the Council of CIOs of the US Federal Government. Autopublicado en www.ewenger.com/tech. Recuperado de: https://guard.canberra.edu.au/opus/copyright_register/repository/53/153/01_03_CP_technology_survey_v3.pdf
- Wenger, E. (2004). Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*. Recuperado de: <https://iveybusinessjournal.com/publication/knowledge-management-as-a-doughnut/>
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.
- Wenger, E. y Snyder, W. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, Vol. 78 (1). Recuperado de: http://www.rareplanet.org/sites/rareplanet.org/files/Communities_of_Practice__The_Organizational_Frontier%5B1%5D.pdf
- Wenger, E. y Trayner, B. (2011). *Key Success Factors?* Recuperado de: <http://wenger-trayner.com/resources/key-success-factors/>

Wenger, E. y Trayner, B. (2015). *Communities of practice. A brief introduction*.
Recuperado de: [http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-
Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf](http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf)

ANEXOS

Anexo 1

Resumen de las cinco etapas del Modelo de enseñanza y formación en línea de Salmon (2002).

| Etapa | Descripción |
|---|---|
| <p>Acceso y Motivación</p> | <p><i>Acceso</i>- Los participantes necesitan un acceso bueno y regular al entorno virtual y los conocimientos necesarios para poder encontrar las partes más importantes en la pantalla. Las actividades deben proporcionar una ligera pero interesante introducción en el uso de la plataforma tecnológica y un reconocimiento de las sensaciones que conlleva el uso de la tecnología.</p> <p><i>Motivación</i>- Este es un elemento clave que ayuda a los participantes durante las etapas tempranas del uso de los sistemas hardware y software, y les conduce hacia la activación y movilización del aprendizaje.</p> <p>Las actividades deben permitir a los participantes involucrarse y hacer contribuciones y que empiecen a desarrollar habilidades por su cuenta.</p> |
| <p>Socialización en línea</p> | <p>Lo que se hace es crear una micro-comunidad propia mediante actividades activas e interactivas. Se necesitan promover lazos de confianza que no se basan en reuniones físicas.</p> <p>Las actividades necesitan ofrecer las oportunidades de compartir y desarrollar un repertorio para el grupo.</p> |
| <p>Intercambio de información</p> | <p>La información puede intercambiarse y se pueden cumplir tareas de cooperación. La gran ventaja de la asincronía es que cada uno puede explorar la información a su ritmo y reaccionar ante ella antes de conocer las interpretaciones y opiniones de otros.</p> <p>Las actividades se orientan a descubrir o explorar aspectos de información que los participantes ya conocen o que les es fácil encontrar. También conducen hacia la presentación y enlace de información, análisis e ideas de una forma interesante, estimulará a que compartan información de manera productiva.</p> <p>Cuando los participantes cuestionan una actividad, desean cambiarla o sugieren alternativas a la idea que les fue proporcionada, están preparados para la siguiente etapa.</p> |
| <p>Construcción del conocimiento</p> | <p>Los participantes empiezan a reconocer la potencialidad de la interacción asincrónica basada en el texto y adquieren nuevas formas de control de la propia construcción del conocimiento.</p> <p>Las actividades deben promover activamente, el proceso de pensar e interactuar en línea con otros. Además, se pretende generar conocimientos prácticos, basados en las experiencias de los participantes.</p> <p>Puede considerarse finalizada cuando haya producción conjunta de un resultado o evidencia de una actividad independiente y cooperativa.</p> |
| <p>Desarrollo</p> | <p>En esta etapa, los participantes comienzan a responsabilizarse de su propio aprendizaje y del de su grupo. empezarán a querer ampliar las ideas adquiridas con las actividades y aplicarlas a sus contextos particulares.</p> |

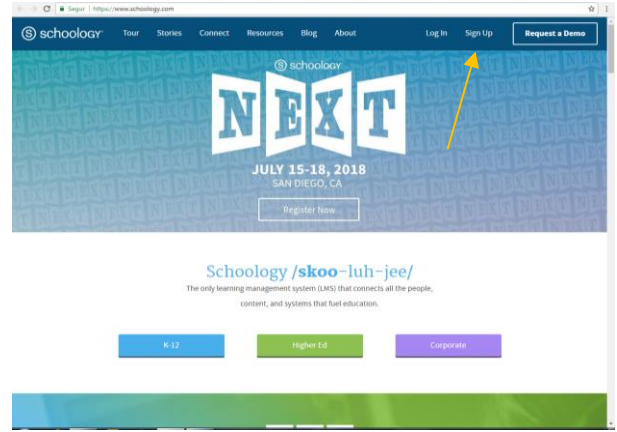
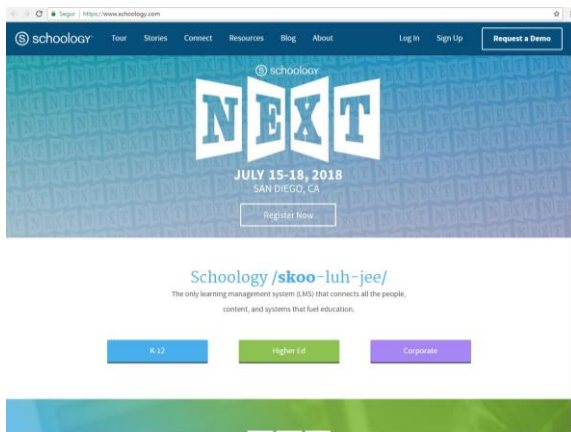
Fuente: Elaboración propia a partir de "E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa" por G. Salmon (2002).

Anexo 2

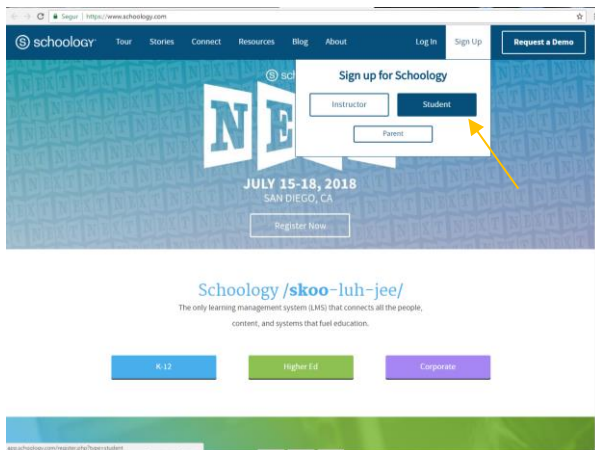
Instructivo para registrarse y entrar a la plataforma Schoology

- 1) Busquen la página principal de la plataforma (Escribir Schoology en el buscador o en la barra de direcciones del navegador o hacer *ctrl+click* en el enlace)
- 2) Hagan *click* en el botón **Sign up**.

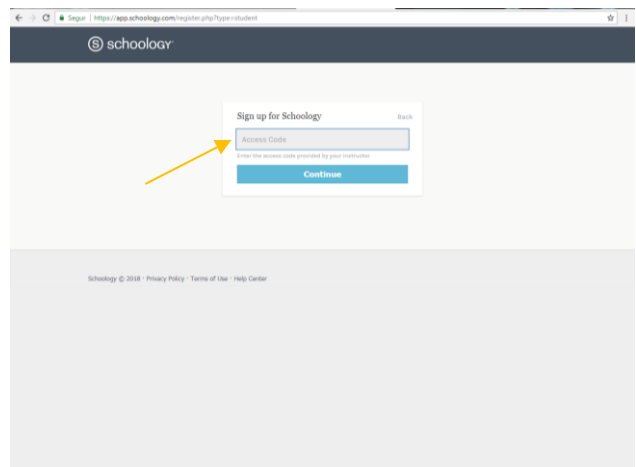
www.schoology.com



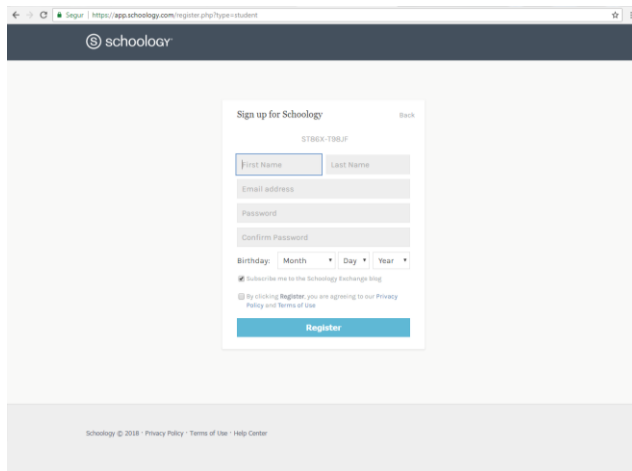
- 3) Seleccionen la opción **Student**.



- 4) Saldrá una ventana donde solicita el código de acceso para ingresar a nuestro "curso". Nuestro código es **ST86X-T98JF**. Escribirlo y hacer *click* sobre el botón **Continue**.



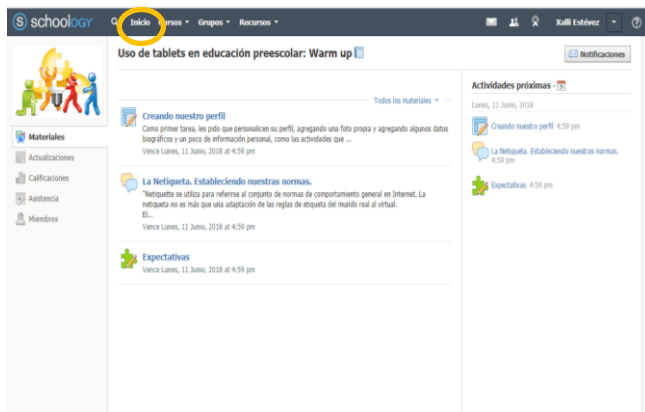
5) Una vez que hayan hecho lo anterior, aparecerá esta ventana, donde podrán dar de alta sus datos (nombre, correo electrónico, contraseña, confirmación de contraseña y fecha de nacimiento) para crear una cuenta. Cuando todos los campos estén completos, hacer *click* sobre **Register**. ¡Su cuenta ya está creada!



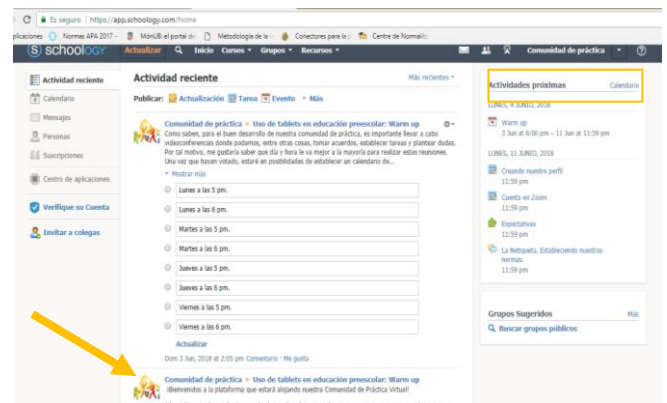
6) Cuando entren, es posible que todo aparezca en inglés. Si desean cambiar el idioma, vayan a la esquina derecha inferior y ahí encontrarán un pequeño menú desplegable. Solo tienen que hacer click sobre la pequeña flechita que está junto a la palabra English y seleccionar Spanish y cambiará toda su cuenta al idioma español.



7) ¡Listo! ¡Ya tienen todo para comenzar! Esta será la primera pantalla que encontrarán. Sin embargo, antes de empezar aquí, les pido vayan a la barra superior donde dice **Inicio**.



8) Aquí, encontrarán esta pantalla, donde me interesa que lean el mensaje de bienvenida antes de comenzar a realizar las actividades.



Y desde ahí mismo, podrán acceder a las actividades propuestas en la barra que está a la derecha de la pantalla bajo el título **Actividades próximas**. Por último, les pido den respuesta a la encuesta que está ahí mismo.

Espero que este pequeño instructivo les haya sido de utilidad.

¡Muchas gracias!

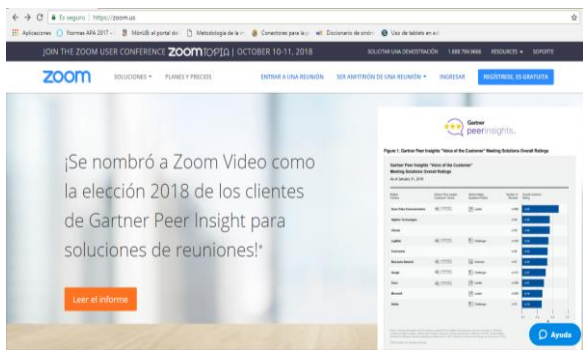
Nimbe

Anexo 3

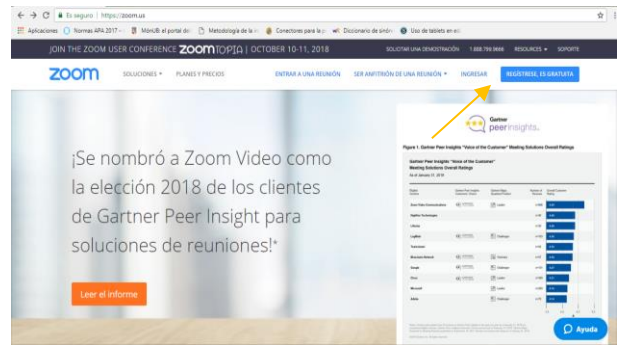
Instructivo para registrarse e iniciar una videoconferencia en Zoom

1) Busquen la página principal de la plataforma (escribir Zoom en el buscador o en la barra de direcciones del navegador o hacer *ctrl+click* en el enlace)

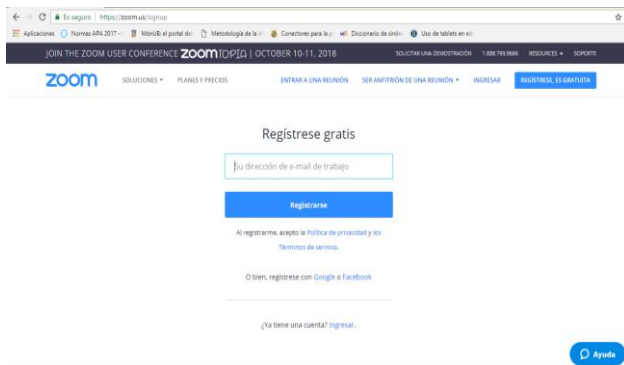
<https://zoom.us>



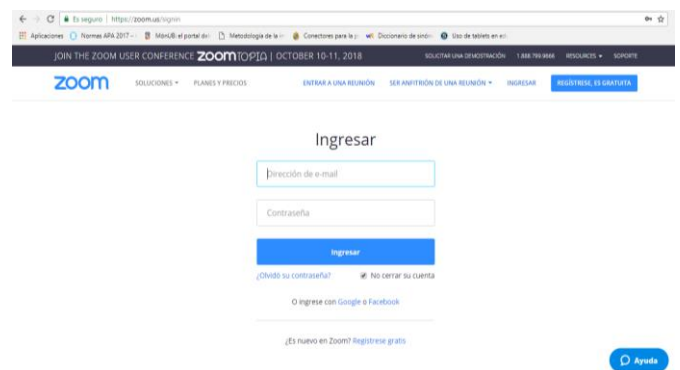
2) Hagan *click* en el botón **REGÍSTRESE, ES GRATUITA**.



3) Completen los campos que le indique.

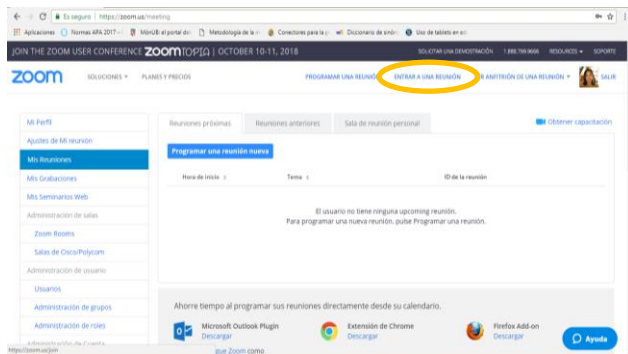


4) Para iniciar una "Reunión" (videoconferencia) desde su computadora, ingresen a su cuenta ya creada.

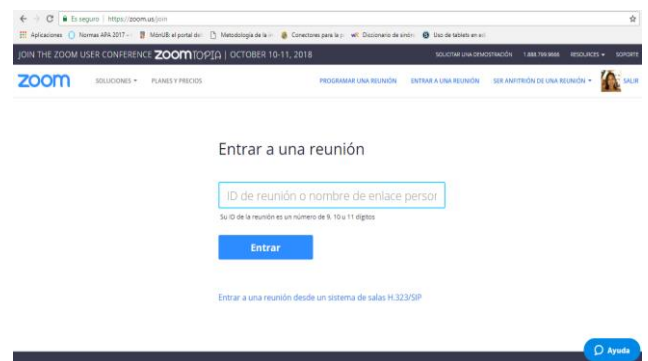


¡Listo! Ya está creada su cuenta.

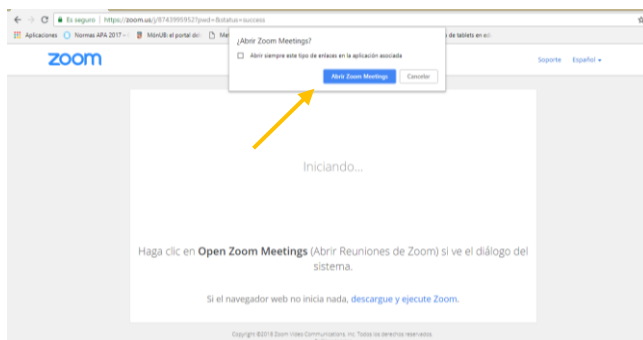
5) Seleccionen la opción **ENTRAR A UNA REUNIÓN**.



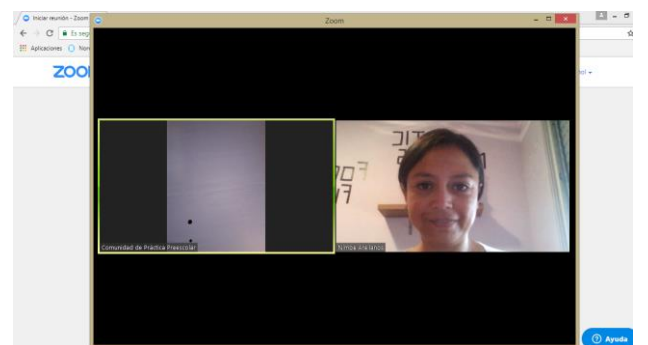
6) Ingresen el número **874 399 5952** correspondiente a la reunión de nuestra comunidad de práctica y hagan *click* sobre el botón **ENTRAR**



7) Cuando se abra esta pantalla, hagan *click* sobre el botón **Abrir Zoom Meetings**.

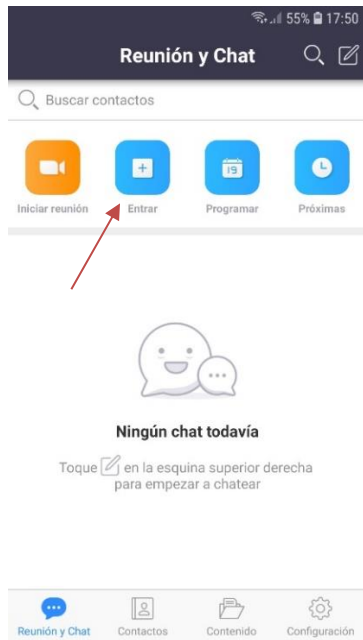


8) Y ya estará listo para iniciar la reunión. Verifiquen que el audio de su computadora o laptop estén encendidos.

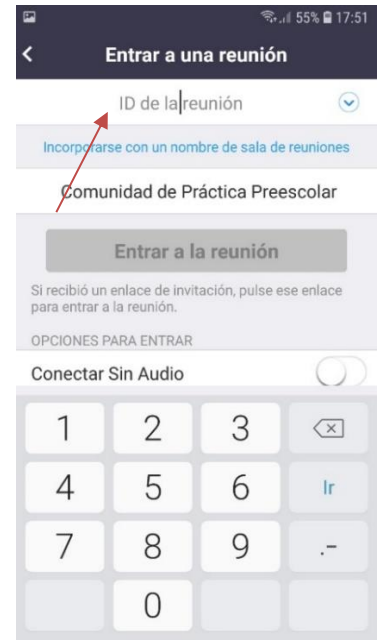


Si prefieren utilizar la aplicación desde su teléfono celular o tablet, a continuación tienen la información.

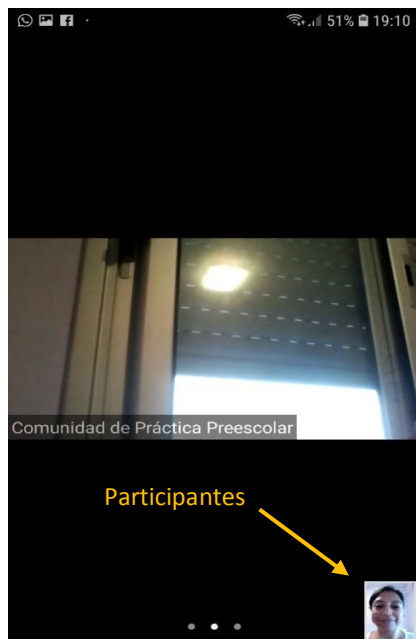
9) Para iniciar la reunión desde la aplicación en el teléfono móvil o tablet, es un proceso similar. Abran la aplicación, ingresen a su cuenta y opriman el botón **Entrar**.



10) Ingresen el código **874 399 5952**



11) ¡Listo! Ya están en la reunión.



Espero que este instructivo les haya sido de utilidad. Quedo a sus órdenes para cualquier duda que pudieran tener.

¡Seguimos en contacto!

Nimbe