

Comunidades de Práctica en la docencia universitaria y uso de redes sociales. Marco para su concreción en la UdelaR

María Inés Copello
Universidad de la República, Uruguay
Joaquín Paredes Labra
Universidad Autónoma de Madrid, España
copello@adinet.com.uy

Articulación entre docencia e investigación en la educación superior
Informe de Investigación
Docencia universitaria, formación inicial, comunidades práctica, TIC, política universitaria

Resumen

Los autores analizan una experiencia de comunidades de práctica en la docencia universitaria y uso de redes sociales para la materia “Práctica Docente” de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UdelaR. Se presentan el contexto de la materia, una propuesta para la formación inicial de futuros docentes universitarios que provienen de distintos campos. Se analizan los supuestos epistemológicos con los que estos estudiantes trabajan durante un año, el tipo de práctica de indagación que emprenden y los principales resultados de la misma. El análisis se detiene en la contribución solidaria de las actividades presenciales y las redes sociales a generar una experiencia de comunidad de práctica, la evolución de los problemas en la misma, las dificultades encontradas y los resultados alcanzados por los estudiantes en forma de reflexiones y proyectos.

La metodología empleada ha sido un caso único (Yin, 2009). Las técnicas empleadas han sido los diarios de los estudiantes, el registro de actividad en los foros de la plataforma Moodle, el análisis de las producciones de los estudiantes, el diario del profesor, las entrevistas por parejas sobre los trabajos de indagación, la interacción entre estudiantes y profesor recogida mediante emails, entre otros. La información ha sido codificada y analizada mediante un software cualitativo denominado Atlas.ti. La codificación fue refinada en sucesivas lecturas y se trabajó por comparación constante. A partir de las categorizaciones, se han hecho reconstrucciones descriptivas densas de las temáticas, de manera artística (Bolívar, 2002).

Una vez comprendido lo ocurrido en la experiencia, se analiza el papel de la institución universitaria en la posibilidad de generar un entorno adecuado para su desarrollo. Se realizan recomendaciones sobre el tipo de políticas que debe impulsar la UdelaR para la puesta en marcha de comunidades de práctica en determinados cursos que apoyan metodologías de indagación de los estudiantes.

Abstract

Authors analyze the experience of communities of practice in Higher education teaching and use of social networks for the subject of "Teaching Practice" (Faculty of Humanities and Education Sciences, UdelaR, Uruguay). We present the context of the subject, a proposal for the initial training of future academics who come from different fields. It is analyzed epistemological assumptions of participants, type of inquiry practice they undertake and main results during a year. The analysis focuses on the joint contribution of classroom activities and social networks to build an experience of community of practice, the evolution of the problems therein, the difficulties encountered and the results achieved by participants in the form of ideas and projects.

The methodology has been a unique case (Yin, 2009). The techniques used were the students' journals, the activity log in the Moodle forums, the analysis of student productions, the teacher journal, interview in pairs on the work of inquiry, the interaction between students and teacher collected through emails, among others. The information was coded and analyzed using a qualitative software called Atlas.ti. The coding was refined in successive readings and work done by constant comparison. From categorizations, have been made dense descriptive reconstructions of the thematic, in an artistic way (Bolívar, 2002).

Once we understand what happened in the experience, it analyzes the role of the university in the possibility of creating a suitable environment for their development. Recommendations are made about the type of policies that should boost UdelaR for implementing communities of practice in courses that support student inquiry.

Introducción

Tras el rápido crecimiento de la demanda de educación superior en todo el mundo, algunos sistemas educativos, como el europeo, se han planteado una reforma como la del proyecto Bolonia. Una de sus señas de identidad es promover una enseñanza centrada en el estudiante. El papel de los docentes es fundamental (Zabalza, 2003).

Una de las metodologías que mayor interés ha despertado ha sido la de comunidades de aprendizaje (Wenger, 2001; Orellana, 2001 y 2002; Garrido, 2003).

La participación y la dialogicidad están en la base de los procesos educativos de la Comunidad generada. También las ideas de aprendizaje permanente, negociación, compromiso, organización que aprende, visión común e implicación social. La idea central es conformar grupos docentes bajo la perspectiva de una Comunidad de Aprendizaje que interacciona y se apoya mutuamente para vivir un proceso que, a la vez incida en la formación de un docente universitario.

En Uruguay la tradición de la formación de docentes universitarios ha sido la inmersión de los mismos en la práctica cotidiana. Cualquier planteamiento que transforma esa tradición es novedoso. Así, se han puesto en marcha diversas unidades en las diferentes facultades con objeto de apoyar las innovaciones y la incorporación de tecnología, principalmente.

¿Qué ocurre con una Comunidad de Práctica orientada a transformar la formación inicial? Para comprenderlo, los autores analizan la materia “Práctica Docente” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (UdelaR), en Uruguay.

Metodología

La metodología empleada ha sido un caso único (Yin, 2009) visto y analizado en una dimensión longitudinal – con datos desde 2009 a 2013.

Interesa el contexto de la materia, una propuesta para la formación inicial de futuros docentes universitarios que provienen de distintos campos; así como los supuestos epistemológicos con los que estos estudiantes trabajan durante un año, el tipo de práctica de indagación que emprenden y los principales resultados de la misma.

Las técnicas empleadas han sido los diarios de los estudiantes, el registro de actividad en los foros de la plataforma Moodle, el análisis de las producciones de los estudiantes, el diario del profesor, las entrevistas por parejas sobre los trabajos de indagación, la interacción entre estudiantes y profesor recogida mediante emails, entre otros. La información ha sido codificada y analizada mediante un software cualitativo denominado Atlas.ti. La codificación fue refinada en sucesivas lecturas y se trabajó por comparación constante. A partir de las categorizaciones, se han hecho reconstrucciones descriptivas densas de las temáticas, de manera artística (Bolívar, 2002).

Entre los aspectos que han emergido en el etiquetado han aparecido las preconcepciones de enseñanza de los estudiantes, la propia dinámica o práctica de indagación emprendida, las actividades propuestas, la naturaleza de la reflexión emprendida y los vínculos entre problemas detectados por los participantes y las soluciones que han aportado los compañeros de la comunidad de práctica.

El análisis se detiene en el tipo de contribución de las actividades presenciales y las redes sociales para generar una experiencia de comunidad de práctica, la evolución de los problemas en la misma, las dificultades encontradas y los resultados alcanzados por los estudiantes en forma de reflexiones y proyectos.

Una vez comprendido lo ocurrido en la experiencia, se analiza el papel de la institución universitaria en la posibilidad de generar un entorno adecuado para su desarrollo.

Discusión de resultados

Desde 2005 la materia de Práctica Docente tiene por objetivo la formación para la docencia universitaria en la UdelaR. Es una materia por la que han pasado casi tres centenas de estudiantes. Como se ha indicado, es novedosa en Uruguay. Se procura que los grupos de estudiantes vivan el proceso de formación bajo la estructura de una Comunidad de Aprendizaje, que actúa tanto en actividades presenciales como vía Plataforma Virtual. Los aspectos tecnológicos, en los primeros años muy precarios (una lista de correo) se han ido transformando gracias a las posibilidades de una plataforma de teleformación como Moodle. Por otra parte, el curso se vincula a dos prácticas: una formal en disciplinas universitarias que forman parte de la carrera del estudiante. La otra, grupal e interdisciplinar, hacia el ámbito de Educación no Formal, vinculada a la curricularización de la extensión que propone la Universidad de la República.

El punto de partida de los estudiantes al iniciar su trabajo en la materia recorre un abanico de preconcepciones sobre la docencia: desde perspectivas esencialistas, idealizadoras del poder y el papel del docente hasta una visión estereotipada de la práctica, referida a guiones o “recetas”. Así se expresan cuando señalan con relación a las expectativas sobre el curso: *“encontrar herramientas, pautas claras para el dictado de clases a nivel terciario”, “saber cómo organizarme, qué pasos seguir para dar clases sin olvidar ningún punto”, “conocer estrategias que faciliten la tarea de planificación”*.

El tipo de práctica de indagación que emprenden los futuros docentes universitarios consiste en dos planos de acción, presencial y virtual (Copello, Aguilar y Paredes, 2013). En los espacios de debate presenciales, estamos acompañados por presentaciones y análisis de documentos. En los virtuales, se plantea, entre otros aspectos:

- Un foro como espacio dialógico reflexivo de apoyo donde se formulan preguntas del tipo ¿Qué venimos trabajando? ¿Cómo realizamos esos trabajos? ¿Qué está bueno? ¿Qué necesita ser repensado? ¿Qué nuevas ideas se nos ocurren?

- Un diario de cada futuro docente, que comparte con el resto de compañeros, sobre cada una de las prácticas sugeridas por los docentes.

- Un foro sobre el proyecto que ha emprendido cada estudiante.

A estos espacios se añaden otros elementos, tales como fundamentaciones, orientaciones, producciones de los propios estudiantes, así como los trabajos de iniciación a la vida académica-investigativa-docente, que se comparten en unas jornadas organizadas por los estudiantes.

Tienen mucha importancia los Proyectos de Educación no Formal, porque son la base de reflexión sobre la que se producen devoluciones a la comunidad y son un espacio para el debate. Los proyectos de cada año, entre seis y ocho, se agrupan en una temática que da coherencia conceptual. Así, los de 2010 son bajo la temática *“Educación- Trabajo- Dignidad- Práctica Docente extramuros universitarios”*, en 2011: *“Pensando, indagando, dialogando sobre Cultura*

de Paz, en 2012: *“La Paz como Cultura - Acciones comunitarias en su procura”*, en 2013: *“Interactuando y aprendiendo en la diferencia”* Como ejemplos de reflexiones que este trabajo implica transcribimos las siguientes:

El impacto desde la dimensión de nosotros, educadores, representó una fuerte movilización afectiva de todos los integrantes del grupo originada en parte, en la constatación de la gran sensibilidad y sentido común de las educandos ante cada actividad propuesta en las intervenciones; quizá desde la inexperiencia de trabajo educativo en este tipo de ámbitos (de privación de libertad), fuimos “presos” de nuestros propios preconceptos.(2011- Proyecto en Instituto de Detención [Cárcel] de mujeres junto a sus hijos – niños menores de 3 años)

La práctica no formal fue para mí un proceso constante de aprendizaje. Desde el comienzo sabíamos lo complicado que iba a ser trabajar con la comunidad ciega. El diseño del proyecto llevó muchas horas de planificación, y en muchas de ellas surgieron intercambios muy productivos, pero también tuvimos momentos de estancamiento producto de nuestra propia inexperiencia. [...] Los jóvenes de la UNCU fueron los verdaderos protagonistas de la práctica no formal, la riqueza de sus enseñanzas es incalculable para mí. (2012- Proyecto en UNCU- Unión Nacional Ciegos del Uruguay).

También son de destacar opiniones dadas en referencia al final del proceso. Ellas evidencian que en muchos de los estudiantes se ha producido un claro cambio de concepción sobre la docencia universitaria

Lo que si me quedo muy claro es que no deseo ser una docente omnipresente y omnisapiente. Prefiero mantener un diálogo con los alumnos que me permita decir que no sé determinado concepto o que no conozco a tal o cual escritor. Propongo un estudio serio y profundo del aquello a ser enseñado, pero el no saber no significa que sea una “mala docente” sino que soy humana y en mi cabeza no puedo mantener, clasificar, reflexionar, conocer, etc., todo lo que “pasa” a mi alrededor (RA- 2009)

La docencia debe incluir sin dudas el lado afectivo, personal, introspectivo y de permanente revisión sobre los pasos dados, más allá del modelo didáctico que se adopte. [...]. Es evidente que ello se potencia con un modelo que permita y habilite la reflexión y el debate, la crítica y el permanente cuestionamiento de los saberes establecidos (FA- 2011).

La experiencia de la práctica fue muy significativa para mí [...] Contribuyó a crear una mirada diferente a la que tenía anteriormente sobre la docencia Universitaria. Una mirada en la que la enseñanza está directamente vinculada a la extensión y a la investigación, y en la que el docente debe potenciar y fomentar la reflexión crítica, haciendo partícipe a los estudiantes. [creo que el docente debe fomentar clases de ida y vuelta, es decir, no debe verse como un mero transmisor de conocimientos y contenidos, sino que debe verse como guía en un proceso bidireccional de enseñanza-aprendizaje, en la que él también aprende. (LS- 2013).

Las actividades presenciales y las desarrolladas en las redes sociales permiten, por consiguiente, generar una experiencia de comunidad de práctica. Esto se observa en algunos comentarios de los participantes al valorar en la red algunas de las tareas propuestas, de naturaleza crítica y no ingenua. Incluso cuando este grado de madurez reflexiva alcanzado por algunos de los participantes no haya estado exento de dificultades.

Las reflexiones grupales, en primer momento me parecieron un poco “raras” (no estaba acostumbrada a ello). En el sentido en qué no las entendía, no entendía el objetivo de expresar las experiencias vividas. Personalmente cuando algo no lo entiendo me encierro y no logro acoplarme a ellos. Creo que pude abrirme un poco, no mucho, al final. No por ustedes o por los compañeros, es que no estoy acostumbrada. Pero igualmente me parece que es una práctica muy enriquecedora. Lo mismo me sucedió con el diario reflexivo. Es muy catártico.

Lo mismo me sucedió con el portafolio. No entendía que era eso. El primer día de clase no sabía qué hacer. Después me “colgué” con el portafolio. Le puse fotos, fondos de imágenes, hipervínculos. Me pareció no sólo educativo, un requisito curricular sino también una instancia creativa.

Así que yo diría que para el año que viene el portafolio, las reflexiones grupales, y los diarios tiene que seguir (RA-2009).

Se ha observado entonces cómo la actividad de debate presencial y diálogo en las redes han contribuido solidariamente a la construcción de una comunidad de práctica interesada por abordar los problemas de cada miembro y buscar aprendizajes para sus propia experiencias docentes.

Conclusiones

Entre las lecciones aprendidas de este proceso, parece muy relevante el enriquecimiento mutuo al compartir los proyectos y sus dificultades en la comunidad de práctica. Estos resultados aconsejarían una generalización de esta experiencia para grupos de docentes en ejercicio (Hemos presentado a aprobación un proyecto de este carácter, para 2014)

Pensamos que sería de interés que la UdelaR apoyara esta puesta en marcha en determinados cursos que se apoyaran metodologías de indagación de los estudiantes con algunos de los elementos que han hecho posible la emergencia de la comunidad de práctica sobre docencia universitaria y que han aparecido indicados anteriormente:

Estas comunidades de práctica permitirían otro tipo de relación con los problemas que abordan los profesionales que se forman, que podría redundar a su vez en el alcance social de la actividad de UdelaR.

Referencias

BOLÍVAR, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico – narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1), pág 1-26. Disponible en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

COPELLO, M.I.; AGUILAR, R. Y PAREDES, J. (2013). Comunidades de aprendizaje en la formación de profesores construcción de innovaciones en una red social virtual. En Ferrada, D. y Ruay, R. (Comps.) (2013). Práctica educativa y social en la universidad, escuela y comunidad Ponencias del XX Seminario Internacional de formación de Profesores Mercosur/Conosur. (pp. 587-599). Concepción, Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción y Universidad de Concepción.

GARRIDO, A. (2003) El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual en IN3 Internet Interdisciplinary Institute. Disponible en: <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/index.html>

ORELLANA, I. (2001) La Comunidad de Aprendizaje en Educación Ambiental. Una estrategia pedagógica. que abre nuevas perspectivas en el marco de los cambios educacionales actuales, Tópicos en Educación Ambiental 3 (7), pág. 43-51

WENGER, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona, Paidós.

YIN, R. (2009). Case study research: Design and methods. Thousand Oaks, Sage.

ZABALZA, M.A. (2003). Competencias docentes del profesor universitario. Madrid, Narcea.

Enseñar en Comunidades Virtuales en la UNR

Susana Copertari
Yanina Fantasía