

# APRENDIENDO EN COMUNIDAD

---

Álvaro H. Galvis Panqueva, D. Ed.<sup>1</sup>  
[alvaro@metacursos.com](mailto:alvaro@metacursos.com)

Diego E. Leal Fonseca, M.Sc.<sup>2</sup>  
[dleal@uniandes.edu.co](mailto:dleal@uniandes.edu.co)

APRENDIENDO EN COMUNIDAD .....	1
1. Acerca del concepto de comunidad.....	3
2. Acerca de las comunidades que aprenden.....	6
3. Estructuras de participación en una CoAA .....	8
4. Acerca de las comunidades de práctica profesional docente .....	11
Conclusiones .....	15

Aprender en compañía es algo que seguramente practicamos, por ejemplo cuando deseamos marcar el paso en un proceso de aprendizaje; cuando queremos apoyarnos mutuamente en la solución de problemas o, simplemente, cuando nos toca, por asignación de colegas a un mismo grupo de estudio o de trabajo. Con el advenimiento de las tecnologías de información y comunicación (TIC), con las cuales es posible dialogar y compartir digitalmente con otros sobrepasando barreras espacio-temporales, el aprendizaje por interacción social deja de estar limitado a lo contiguo y sincrónico; es posible aprender mediante interacción con personas que pueden estar distribuidas geográficamente y tener, o no, ocasión de compartir con nosotros a la misma hora y por el mismo canal.

Lo curioso de esto es que uno puede estar aprendiendo en compañía y no estar aprendiendo en comunidad, siendo imposible lo contrario. Piense, por ejemplo, en las aulas de clase en las que usted pasó buena parte de sus años de juventud; donde pudo haber una combinación de sesiones y el docente “dictaba” su clase, con otras donde los ponía a interactuar en pequeños grupos y a generar ideas en torno a retos. Hoy en día esto se hace tanto en aulas virtuales como presenciales, instruyendo a los participantes, o dándoles la oportunidad de construir los conceptos a partir de exploración, indagación, reflexión y socialización. Independiente del método usado para llegar al conocimiento y de los ambientes de aprendizaje utilizados, trate de recordar, ¿qué pudo haber sucedido para que usted y sus compañeros se sintieran a gusto participando, compartiendo sus ideas frente al gran o al pequeño grupo? ¿Qué pudo haber inhibido su participación? Lo cierto es que no basta con ser parte de un grupo, hay que tomar parte en él y sentirse a gusto haciéndolo, para ir más allá de aprender en compañía y moverse hacia aprender en comunidad. Las comunidades de aprendizaje son bien distintas de los grupos de aprendizaje, ¿verdad?

En forma semejante sucede con el desarrollo profesional. Más allá de los cursos, seminarios o eventos en los que uno se inscribe, donde puede haber o no construcción colaborativa de conocimiento, el corazón del mismo está ligado a la superación de retos relevantes para nosotros como profesionales en un campo de la actividad y del saber humanos, como por ejemplo, querer estar al día en nuestra disciplina; querer innovar nuestros métodos y medios; querer ser más efectivos en nuestra labor profesional. En todos estos casos cabe hacerlo solo, pero también en compañía y ojalá en comunidad. Definitivamente la interacción con otros alivia mucho el proceso, pero para que esto sea efectivo, no basta con suscribirse a una lista de interés, con ir a conferencias, foros o eventos relacionados con lo que nos interesa para nuestro crecimiento profesional. Hay necesidad de participar. Y para lograr que esto suceda, es necesario sentirse en comunidad. La duda es ¿qué significa esto de una comunidad de práctica profesional? ¿Cómo lograr que esto se dé?

En este documento hemos organizado ideas de distintos autores en relación con dos temas importantes: las comunidades que aprenden y las comunidades de práctica. Ambas son fundamentales para el desarrollo personal y profesional; tienen mucho en común pero presentan diferencias sutiles e importantes en relación con el objeto de estudio y, por ende, con sus métodos y medios. Este trabajo es una revisión de literatura que busca motivar la profundización y discusión sobre el tema, donde se espera dejar la semilla para muchas reflexiones y nuevos descubrimientos, antes que las respuestas a las inquietudes básicas en relación con esta materia.

# 1. Acerca del concepto de comunidad

Hay muchas aproximaciones al concepto de comunidad. Hemos escogido los aportes de cuatro autores porque nos dan perspectivas complementarias. Invitamos al lector a tomar nota de lo que llame su atención; aquellas cosas que considere esenciales y sobre las cuales puede actuar quien busca crear y mantener saludables comunidades, sean éstas de aprendizaje o de práctica.

## 1.1. Comunidad como una red social de relaciones

Garber se refiere a una comunidad como “personas que se han reunido físicamente o por otros medios, debido a que tienen algo en común, lo cual los mantiene juntos. Una comunidad es más que un propósito compartido. Cuando las personas se reúnen, de manera natural se involucran en una red social de relaciones, las cuales incluyen actividades compartidas e interacción social” (Garber, 2004).

De esta definición, se desprenden algunos elementos de gran relevancia:

- Una comunidad se congrega alrededor (aunque no exclusivamente) *de un propósito compartido*, de una razón de ser. Esta visión común ayuda a definir la identidad, los roles y las responsabilidades de los miembros de la comunidad. La membresía, en una comunidad, responde en gran medida a sentirse comprometida con sus fines.

- Una comunidad *es más que una red*. No se trata solamente de relaciones entre sus miembros sino de la búsqueda de un objetivo común, que genera una identidad. Por esta razón es de gran importancia trascender la idea de Red y evidenciar cuáles son las metas conjuntas que se persiguen al propiciar una reunión de personas, para identificar el valor real que cada miembro obtiene de su participación.

- Una comunidad puede existir *independientemente del medio de comunicación* que utilizan sus miembros. No es indispensable la cercanía física para poder hablar de la existencia de una comunidad, toda vez que en la era de la información las reuniones pueden darse en espacios virtuales, sincrónicos o asincrónicos, que superan las limitaciones de espacio y tiempo.

- Las relaciones entre los miembros de una comunidad no pueden ser *exclusivamente pragmáticas*. *Lo social también es vital*. El diálogo pragmático es el que conduce a resultados, pero cuando la gente no se siente cómoda participando, cuando no tiene confianza en los demás miembros, no hay participación. Por este motivo, el diálogo e interacción social entre los participantes es un elemento que ayuda a consolidar y cohesionar a la comunidad; a través suyo se crean los vínculos que permiten que prospere el diálogo pragmático.

- La existencia de actividades compartidas y de un propósito común hace necesaria la existencia de *políticas y mecanismos de participación*, que ayuden a los miembros de una comunidad a lograr sus objetivos. Estas políticas y mecanismos pueden incluir desde reglas de convivencia hasta estructuras organizacionales que orientan la acción de la comunidad.

## 1.2. Elementos claves en la actividad de una comunidad

Poole (2002) desarrolla el concepto de comunidad destacando los elementos que son claves para la vida de una comunidad:

- *Experiencias compartidas*: La existencia de actividades y eventos comunes ayuda a generar un sentido de pertenencia y una historia común que permite aglutinar a los miembros de la comunidad.

- *Responsabilidad compartida*: Todos los miembros deben sentirse y hacerse responsables de alguna manera del devenir de la comunidad. Sólo en la medida en que una persona se involucra, hace parte de la comunidad.

- *Identidad compartida*: Los miembros de una comunidad comparten, en mayor o menor medida, un conjunto de características, creencias o intereses que generan un sentido de pertenencia individual.

- *Tiempo social*: No todas las actividades de una comunidad pueden ser pragmáticas. Los espacios sociales (bien sean de discusión o de esparcimiento), son vitales para consolidar lazos personales entre los miembros.

- *Rituales de entrada y salida*: La llegada de nuevos miembros a una comunidad no debería pasar desapercibida, y puede constituir un evento especial en la vida del recién llegado y de la comunidad misma. Los rituales de entrada y salida ayudan a consolidar un sentido de identidad y de pertenencia, y una posibilidad tangible de interacción entre los miembros antiguos y nuevos de una comunidad.

- *Relaciones significativas*: La pertinencia y valor real que cada miembro percibe en las relaciones que tiene con otros son claves para fortalecer el compromiso con la comunidad. Sólo en la medida en que la interacción con otros agregue valor, se puede esperar que se involucren en las actividades de un grupo humano específico.

- *Participación*: La participación activa en los eventos y actividades de la comunidad es indispensable para dar sentido a la presencia de cada uno de sus miembros. Si no existe participación real de una persona, en realidad esa persona no se encuentra integrada a la comunidad.

### **1.3. Una comunidad es mucho más que un grupo**

Los grupos suelen tener muchas cosas en común, como por ejemplo intereses, anhelos o antecedentes compartidos; tener una misma proveniencia geográfica, afiliación institucional o política, raza, credo, género, edad, profesión, aficiones, u otros aglutinantes; los grupos tienen algo que los une, pero no por eso significa que sean una comunidad.

En las comunidades, además de compartir aquello que los une, los miembros se sienten cómodos y seguros participando, se conocen entre ellos, reconocen y aprovechan las diferencias, saben que sus opiniones se oyen y respetan, siendo también necesario que escuchen y respeten a los demás; en una comunidad existen principios aceptados por todos, reglas cuya aplicación hace posible que la comunidad se mantenga saludable (Chavis, Hogge, McMillan, & Wandersman, 1986; McMillan & Chavis, 1986).

### **1.4. El sentido de comunidad**

La interdependencia entre los miembros de una comunidad, su sentido de pertenencia, la interconexión que se dé, el espíritu de comunidad, la confianza mutua, la interacción, las expectativas comunes para aprender, los valores y metas compartidas, así como la sobreposición de historias de vida entre los participantes,

son elementos que en la literatura se consideran esenciales para que exista sentido de comunidad (Rovai, 2002).

De las anteriores dimensiones Rovai destaca las siguientes cuatro como las que pueden hacer que una comunidad de aprendizaje prospere:

- *Espíritu de comunidad*: denota reconocerse como miembros de un grupo de aprendizaje y tener sentimientos de amistad, cohesión y compromiso entre los aprendices. El espíritu de comunidad permite a los aprendices retarse y nutrirse unos a otros. Cuando no se da el espíritu de comunidad los aprendices pueden sentirse solos, bajar su auto-estima o decaer en la motivación para aprender.

- *Confianza mutua*: es el sentimiento de que los miembros de una comunidad tienen credibilidad y benevolencia. La credibilidad tiene que ver con que se puede confiar en la palabra de otros miembros; la benevolencia se relaciona con la medida en que los aprendices están genuinamente interesados en el bienestar de los demás miembros y desean apoyarlos en el aprendizaje. Cuando hay confianza mutua florecen las relaciones entre los aprendices, de lo contrario se desvanecen.

- *La interacción* entre los aprendices es un elemento esencial, pero no el único, para desarrollar sentido de comunidad. No basta con promover mucha interacción entre los aprendices, hay que lograr que esta sea de calidad. La interacción promovida por tareas o trabajos propuestos por el docente puede llevar a discusiones y a evaluación entre pares. En estos casos pueden haber aspectos que afecten negativamente el sentido de comunidad (p.ej., conocimiento y personalidad, patrones de comunicación, miedo a criticar y a retaliación, falta de confianza para dar retro-información honesta) y es necesaria la facilitación del docente para superar estos obstáculos. La interacción promovida socio-emocionalmente por lo general es autónoma y tiende a retribuir mucho a la salud de la comunidad. Cuando los aprendices han compartido bastante información personal acerca de ellos, es muy probable que desarrollen sentido de comunidad al florecer entre ellos interacción social, más allá de la ligada a trabajos.

- *Las expectativas comunes* por aprender trascienden la cognición y toman en cuenta la interacción social y el trabajo, dentro de lo que se denomina aprendizaje situado. El aprendizaje en sus distintas dimensiones representa el propósito común de los miembros de la comunidad.

Plantea Rovai que al tomar en cuenta las anteriores cuatro dimensiones es posible lograr un sentido de comunidad fuerte.

## 2. Acerca de las comunidades que aprenden

Las comunidades que aprenden (CoA) se construyen a partir de confianza y colaboración entre sus miembros, y se aglutinan alrededor de objetos de estudio por los que hay interés compartido. Es el clima de la comunidad el que teje la urdimbre sobre la que se crea sentido de pertenencia; un clima de confianza y respeto hace que uno se sienta cómodo tomando parte en las actividades de construcción colaborativa de conocimiento.

La interdependencia positiva entre los miembros de la comunidad, en el sentido de que la construcción colectiva requiere aportes de todos, hace que el aprendizaje en compañía sea un proceso comunitario y no simplemente grupal (Bielaczyc & Collins, 1999; Keiny & Gorodetsky, 1995).

### 2.1. Tres énfasis complementarios en las CoA

Estudios acerca de las diferencias y similitudes del diseño técnico de tres tipos predominantes de CoA muestran que las comunidades que a) aprenden alrededor del desarrollo de proyectos; b) las que aprenden alrededor del análisis y mejoramiento de la práctica profesional, y c) las que aprenden alrededor de revisar y generar nuevo conocimiento, son complementarias, toda vez que apuntan a fines distintos pero que atienden distintas dimensiones del mejoramiento profesional de una comunidad (Riel & Polin, 2004, pp. 20-21).

- Las CoA que desarrollan proyectos son grupos de personas que se organizan alrededor de un proyecto o tarea, que intencionalmente trabajan juntos durante un período de tiempo para generar un producto y que usan la comunidad como un contexto que va más allá de simple colaboración. Los miembros tienen un alto sentido de identificación con sus compañeros, el proyecto y la organización que los alberga. Los proyectos colaborativos de aula como por ejemplo los del Global Lab (Berenfeld, 1994) son de este estilo, y suelen tener el propósito de ayudar a los niños a que aprendan a lograr algo y a trabajar en comunidad, aunque este sentido no siempre se logra, toda vez que estas micro-comunidades se dan dentro de lapsos de tiempo reducidos, con la misma gente, y terminan cuando se produce el artefacto o producto deseado.

- Las CoA que analizan su práctica profesional son grupos de personas que buscan mejorar su práctica a partir del diseño y reflexión acerca de escenarios ricos y contextualizados. El método japonés de planeación de lecciones (Lewis & Tsuchida, 1998) en pequeño grupo, la observación de unos a otros ejecutando las lecciones, y el análisis de las diferencias con el fin de entender la relación entre enseñar y aprender, es un caso clásico de lo que se suele llamar una comunidad de práctica (CoP). Este término (Lave & Wenger, 1991), fue creado para propiciar una manera de hablar acerca del aprendizaje organizacional y de las actividades interpersonales que integran grupos de gente que están en la misma ocupación o carrera, donde el aprendizaje se produce en su entorno de trabajo y no en uno académico formal.

- Las CoA que producen conocimiento externo, comparten muchos de los aspectos prominentes de una CoP, pero se centran en la producción deliberada y formal de conocimiento externo acerca de una práctica profesional. Mientras que una CoP puede basarse en la participación de sus miembros para transmitir conocimiento implícito, las CoA basadas en conocimiento se han comprometido con registrar y compartir conocimiento fuera de su uso inmediato o contexto activo. Una CoA que produce conocimiento busca mover la frontera del saber colectivo sobre un tema o campo de indagación y, a la vez, conseguir que haya crecimiento profesional entre los miembros de la comunidad. El ejemplo más claro es un grupo de in-

investigadores que trabaja hacia el entendimiento de un fenómeno, concepto o relación. Por ejemplo, el efecto del divorcio en los niños.

## 2.2. Dimensiones de una CoA según el tipo

Las tablas siguientes nos ayudan a entender cuatro dimensiones en que se dan relaciones y diferencias (Riel & Polin, 2004, pp.38-39) entre los tres tipos de CoA mencionadas.

Tabla 1. Membresía en una CoA

<b>CoA que desarrollan proyectos</b>	<b>CoA que analizan su práctica profesional</b>	<b>CoA que producen conocimiento externo</b>
Los miembros son asignados o agrupados con base en los aspectos prominentes del proyecto.	Los miembros buscan participar para convertirse en practicantes más expertos.	Los miembros participan por ser expertos y tener un interés común.
Los miembros se conocen entre sí.	Los miembros pueden o no conocerse entre ellos.	Los miembros pueden o no conocerse.
Hay identidad temporal del grupo con el proyecto.	Hay una identificación fuerte con el papel que juegan en su profesión.	Hay una gran identidad con el conocimiento y con la experticia (experiencia convertida en conocimiento).
Hay división del trabajo informal o emergente.	Hay división formal del trabajo basada en roles e identidades.	Hay división formal del trabajo basada en roles e identidades.
Hay liderazgo formal o informal, ligado al logro de metas del proyecto.	El liderazgo emerge de reconocer la experiencia y la experticia, lo que se constituye en una fuente de tensión en la comunidad.	El liderazgo evoluciona a partir del éxito en la construcción de conocimiento y con la reputación lograda en este campo

Tabla 2. Tareas y metas en una CoA

<b>CoA que desarrollan proyectos</b>	<b>CoA que analizan su práctica profesional</b>	<b>CoA que producen conocimiento externo</b>
Tema, proyecto o problema bien definido, con claro punto de partida y de llegada	Muchas tareas son parte de una actividad productiva y colectiva.	La evolución de la base de conocimiento se da mediante el uso actual y futuro del mismo para mejorar la práctica profesional.
Las metas de aprendizaje de la comunidad son parte del proyecto	Se da aprendizaje en la comunidad como consecuencia tácita o explícita de reflexionar sobre la práctica; el continuo rediseño y experimentación, para resolver retos profesionales, ayudan a entender la variedad y a integrar las herramientas de desarrollo.	El aprendizaje de la comunidad se da a modo de conocimiento; el foco está en la producción, validación y disseminación del mismo.

### 3. Estructuras de participación en una CoAA

CoA que desarrollan proyectos	CoA que analizan su práctica profesional	CoA que producen conocimiento externo
Hay interacción en pequeño grupo, con división informal del trabajo	Hay acceso pleno a la práctica, a los practicantes, a la cultura y a las herramientas de la práctica profesional; los cambios en los roles de los miembros reflejan cambios en su conocimiento; los roles están relacionados con la división del trabajo.	Se usa el diálogo escrito y los documentos para exteriorizar, construir y reconstruir la base de conocimientos.
La participación termina al alcanzar el producto que refleja lo aprendido	Se da participación continua en la producción de trabajo práctico, en el curso del cual surgen las oportunidades de aprendizaje.	La estructura de participación está organizada y definida por la producción de trabajo intelectual y de "constructos" teóricos.

CoA que desarrollan proyectos	CoA que analizan su práctica profesional	CoA que producen conocimiento externo
Hay transferencia explícita de prácticas y procedimientos entre grupos, a través de productos, procedimientos y guías de acción.	Hay evolución de la práctica a través del discurso, herramientas y artefactos de trabajo, de rutinas de trabajo, anécdotas acerca del trabajo y otros mecanismos culturales, tanto explícitos como implícitos.	Desarrolla y evoluciona un conjunto de procedimientos para obtener evidencias e interpretarlas; estos se transmiten de un grupo al siguiente.
Se comparte y se toman acuerdos sobre vocabulario para la duración del proyecto	Hay intercambios con comunidades de práctica adyacentes, p.ej., entre compañías si es un sector industrial, o a través de departamentos en una compañía o escuela, a menudo con mediación intencional.	Hay una cultura en evolución, que comparte valores y lenguaje; hay reproducción y evolución de prácticas valiosas.
Los líderes de las organizaciones o de los programas transfieren prácticas comunitarias entre grupos discontinuos.		Hay interacción con comunidades que aprenden construyendo conocimiento, frecuentemente con mediación intencional.

### 3. Acerca de las Comunidades de Práctica

De acuerdo con Wenger y sus colaboradores (E. Wenger, McDermott, & Snyder, 2002), las comunidades de práctica (CoP) son "grupos de personas que comparten un interés, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema, y quienes profundizan su conocimiento y experticia en el área mediante interacción continua".

Los miembros de estos grupos "no trabajan necesariamente juntos todos los días, pero se encuentran porque hallan valor en sus interacciones. Mientras comparten tiempo juntos, típicamente comparten información, comprensiones y consejos, y se ayudan entre sí a resolver problemas. Discuten sus vivencias, aspiraciones y necesidades".

#### 3.1. Elementos que caracterizan una Comunidad de práctica



Wenger (1998b) indica que existen tres elementos claves que caracterizan a una comunidad de práctica, y que se encuentran enlazados entre sí:

**El dominio:** una comunidad de práctica no es meramente un club de amigos, o una red de vínculos entre personas. Tiene una identidad definida por un dominio compartido de interés. Ser miembro, entonces, implica un compromiso con el dominio y, por lo tanto, una aptitud que distingue a sus miembros de otra gente. (Uno podría pertenecer a la misma red que otra persona y nunca saberlo). El dominio no es algo necesariamente reconocido como conocimiento o destreza (expertise) fuera de la comunidad. Una pandilla de jóvenes podría desarrollar una serie de modos de manejarse en su dominio: sobrevivir en las calles y mantener alguna forma de identidad que los ampare. Valorizarán su aptitud colectiva y aprenderán unos de otros, aunque poca gente fuera de su comunidad pueda darle valor, o siquiera reconocer, sus destrezas y conocimiento.

**La comunidad:** al perseguir su interés en su dominio, los miembros se involucran en actividades y debates conjuntos, se ayudan unos a otros y comparten información, construyendo relaciones que les permite aprender unos de otros. Tener el mismo trabajo, el mismo título, o compartir ciertas características no genera de manera automática una CoP, a menos que sus miembros interactúen y aprendan juntos. Los miembros de una CoP no necesariamente trabajan juntos de forma diaria. Los pintores impresionistas, por ejemplo, acostumbraban reunirse en cafés y estudios para discutir sobre el estilo de pintura que estaban inventando juntos. Esas interacciones eran esenciales para hacerlos parte de una comunidad de práctica, aun cuando pintaran en soledad.

**La práctica:** Una CoP no es meramente una comunidad de interés, por ejemplo, gente a la que le guste cierta clase de películas. Los miembros de una CoP se dedican a esa práctica. Desarrollan un repertorio de recursos: experiencias, historias, herramientas, modos de solucionar problemas recurrentes, en resumen, comparten la práctica. Esto toma tiempo y una interacción sostenida. Así, una buena conversación con un extraño en un avión, la cual puede brindarnos toda clase de nociones interesantes, no constituye en sí misma una CoP. El desarrollo de una práctica común puede tener mayor o menor grado de intencionalidad. Los ingenieros que se ocupan de los limpiaparabrisas en una fábrica de autos hacen un esfuerzo concertado para recoger, y documentar en una base de datos, los trucos y las experiencias que aprendieron. En contraste, las enfermeras que se reúnen normalmente en la cafetería de un hospital pueden no darse cuenta de que sus conversaciones a la hora del almuerzo son una de sus mayores fuentes de conocimiento sobre cómo tratar a los pacientes. Sin embargo, en el curso de esas conversaciones han desarrollado un conjunto de historias y casos que constituyen un repertorio compartido de su práctica.

### 3.2. Ciclo de vida en una comunidad de práctica

A semejanza de los organismos vivos, las comunidades de práctica tienen ciclos de vida (nacen, crecen, se realizan y mueren). Como se observa en el gráfico siguiente, las actividades realizadas por los miembros de una comunidad de práctica tienen su pico en la etapa de desarrollo Activa. Sin embargo, la evidencia encontrada a partir de la implementación de comunidades de práctica, en organizaciones productivas, sugiere que no existe, realmente, un único pico en la existencia de la comunidad, sino que hay períodos alternos de trabajo intenso y dispersión de los miembros. Como es de esperarse, cuanto mayor sea el lapso de tiempo de dispersión de una comunidad, más difícil puede resultar regresar al estado de mayor actividad.

El gráfico siguiente ilustra un ciclo de vida en una comunidad de práctica:



Gráfico1. Etapas de desarrollo de una comunidad de práctica

Fuente: Wenger (1998a)

## 4. Acerca de las comunidades de práctica profesional docente

Una *comunidad de práctica profesional docente* efectiva, es decir, una organización social donde participan docentes con miras a su mejoramiento profesional, tiene las siguientes **características** (Loucks-Horsley, Stiles, & Hewson, 1996):

1. Se promueven y valoran el intercambio y la colaboración profesional entre colegas.
2. Se invita a que los docentes tomen riesgos: se les da la oportunidad de experimentar.
3. Se entiende el desarrollo profesional docente como un proceso a lo largo de la vida, que forma parte de la cultura y normas escolares.

### 4.1. Comunidades de práctica docente locales

Muchas de las *comunidades de práctica profesional docente* son locales, es decir, se dan al interior de las instituciones educativas donde colaboran los maestros o quienes se forman para ser educadores. Para que estas comunidades sean realmente efectivas debe crearse un clima de confianza, donde quepa que otros docentes conozcan y aporten a lo que cada uno hace en su labor profesional y, viceversa, donde uno se sienta a gusto conociendo y aportando a lo que otros hacen. Es un abrirse a los demás y un darse a ellos en lo que tiene que ver con mejoramiento profesional.

Los educadores que toman parte en comunidades de práctica profesional docente deben estar absolutamente seguros de que lo que sucede al interior de ellas, las experiencias y las reflexiones que se comparten, no incidirá en la valoración de su desempeño profesional. De otro modo se pierde el sentido de comunidad o la sinceridad en la participación.

Estas comunidades locales pueden ser temáticas (los de cada área tienen la propia), por niveles o por grados (los de un mismo nivel educativo, o los de un mismo grado), por proyectos transversales (abarcen varias áreas y/o niveles) e, incluso, pueden ser institucionales, formando una red de comunidades de práctica. El dominio o ámbito de cada comunidad local debe ser muy pragmático y acotado, de otro modo no es posible lograr participación efectiva.

El método Japonés de Lesson Study (Lewis & Tsuchida, 1998), los video clubes de docencia (Gamoran Sherin & Van Es, 2002; Sherin, 2002), los video casos de docencia (Copeland & Decker, 1996; Edens, 2003; Galvis & Nemirovsky, 2003; Pea, 2001) son algunos de los modelos en boga para crear comunidades de práctica locales. Sin embargo, no son las únicas posibilidades metodológicas, como lo muestra un estudio reciente de la Asociación Americana de Investigación en Educación – AERA – en lo que respecta a enfoques y estrategias pedagógicas para ayudar a los docentes a reflexionar acerca de su práctica profesional (Cochran-Smith & Zeichner, 2005):

- *La microenseñanza*, basada en estudiar, practicar, filmar y analizar habilidades específicas que se desean desarrollar en los docentes: Puede ayudar a mejorar las habilidades buscadas, pero se queda corta en establecer cómo se usan estas habilidades en el contexto de un salón de clase.

- *El estudio de casos de docencia*, basado en reflexionar sobre episodios documentados de docencia (en textos o en video) y organizado para hacer estudios de casos (o para contemplar cada situación como un "caso"): Puede mejorar las destrezas de razonamiento de los docentes en lo que se refiere a identificar asuntos claves y analizar problemas educativos con efectividad. La discusión de los casos puede revelar el pensamiento de los docentes y de los estudiantes, pero aporta poco a la instancia de aplicación en el contexto de clase.

- *El análisis de videos de clase*, basado en reconocer roles, tensiones, diálogos explícitos o implícitos: Puede mejorar el entendimiento de estrategias o conceptos de enseñanza y desarrollar actitudes positivas hacia el mejoramiento docente.

- *Los portafolios de enseñanza*, basados en recopilar evidencias multimediales de la propia labor, que permitan entender lo que uno hace como docente, por qué, cómo, y con qué resultados, ayudan a los profesores a reflexionar sobre sus propias prácticas, a documentarlas y a valorar sus aprendizajes.

Los videos de episodios de aula en formato digital son piezas clave en cualquiera de estos enfoques, toda vez que a partir de la grabación digitalizada de sesiones de clase es posible seleccionar y analizar episodios relevantes, detenerse en segmentos que podrían pasar desapercibidos en una observación de clase no grabada, volver a ver una y otra vez vivencias concretas de interacción en el aula, comparar, anotar y contrastar interacciones en el aula que, de otro modo, quedan sólo en la mente de quien estuvo allí (Sherin).

También es posible hacer anotaciones multimediales al video, como colocar subtítulos que ayuden a la comprensión del diálogo o que comenten sobre lo que se observa, hacer destacados gráficos e hilar imágenes con textos que los analicen, o con gráficos que expanden o contextualizan la interacción que se da.

#### **4.2. Acerca de las *comunidades virtuales de práctica docente***

Son grupos de individuos físicamente distribuidos, que participan en actividades, comparten conocimiento y experticia, y funcionan como una red interdependiente a lo largo de un período amplio de tiempo, haciendo uso de medios tecnológicos para comunicarse entre ellos, con la meta común de mejorar su "práctica" o de hacer su trabajo mejor. Las comunidades virtuales de práctica **ayudan a que sus miembros hagan mejor su trabajo**, en la medida en que les ayudan a aprender (1) mediante aprendizaje situado en el entorno de trabajo, (2) cuando se necesita resolver problemas o alcanzar metas, (3) mediante interacción con otros (Allen, Ure, & Evans, 2003).

Las comunidades virtuales de práctica (CoViP) pueden ser un mecanismo efectivo para favorecer procesos de actualización permanente y mejoramiento de la actividad profesional de los educadores (Barab & Duffy, 2000; Moore & Barab, 2002; Nobles, 2003; Schlager & Fusco, 2004).

##### **4.2.1. Condiciones requeridas**

Para hablar de una verdadera *comunidad virtual* es necesario asegurar condiciones de base tales como, disponer de infraestructura computacional apropiada para manejar recursos informáticos e interacciones de diversa índole; que sus miembros sean individuos que se sientan cómodos haciendo uso de TIC, es decir que tengan cierta madurez informática; y que se propicien mecanismos que ayuden a sus miembros a alcanzar un estado de madurez y auto-sustentabilidad como

miembros de la comunidad. Estudios sobre comunidades virtuales que aprenden (Concord Consortium, 2002; Galvis, 2002) muestran que los siguientes elementos ayudan a hacerlas viables y saludables: romper el hielo entre los participantes a través de actividades lúdicas y creativas de carácter social; tener y practicar un código de etiqueta en la red que permita que la interacción se realice sin ruidos semánticos involuntarios; contar con espacios de discusión bien definidos que favorezcan el hecho de que no se mezclen las interacciones sociales con las técnicas ni con las pragmáticas; contar con ayudas para participar en la discusión, por ejemplo pudiendo ordenarla por hilos, por autor, por fecha, ver sólo lo que uno no haya leído, buscar por secuencias de caracteres. Elementos como los anteriores, más facilitación desde el lado -donde todos los miembros son co-aprendices y el tutor asume distintos roles complementarios- permiten que se logre una comunidad virtual saludable (Collison, Elbaum, Haavind, & Tinker, 2000), la cual es la puerta de acceso al estado de madurez del que habla Garber o el estado activo de que habla Wenger.

#### 4.2.2. Características

De acuerdo con estudios sobre las CoViP (Schlager & Fusco, 2004), en ellas se dan estas características:

- *Aprendizaje social*. El aprendizaje es más una actividad social que académica; se da en el contexto del trabajo (y no en el del entrenamiento), mediante redes de colegas que trascienden los límites de la organización; los entrenamientos formales suplementan el aprendizaje informal para construir competencias que contribuyen a los fines colectivos.

- *Calce o choque de culturas*. Una CoViP desarrolla con el tiempo, y continuamente reproduce, sus artefactos culturales dominantes (programas, recursos, etc.), normas y valores. De este modo, los miembros de una comunidad de práctica heredan normas y prácticas que han sido previamente negociadas y acordadas por quienes los han precedido.

- *Identidad y multiplicidad de miembros*. Las CoViP se diferencian de otros grupos de educadores (p.ej., grupos de estudio, equipos de trabajo) en su heterogeneidad y diversidad. Los miembros de una comunidad se unen y se desbandan a medida que pasa el tiempo; asumen múltiples roles en diferentes contextos y tienden a cruzar los límites organizacionales y sociales, antes que ceñirse a estos.

- *Reproducción y evolución de comunidades de práctica*. Una CoViP crece y se reproduce en la medida en que se unen nuevos miembros; en que se adentra por caminos que los llevan al dominio y liderazgo; en que lleva a sus miembros a participar en otras comunidades.

- *Redes sociales*. Los profesionales que toman parte en una CoViP desarrollan, administran y participan en múltiples redes sociales que se sobreponen dentro y a través de los límites de las comunidades de práctica.

- *Líderes y contribuyentes*. El liderazgo es un aspecto central en la identidad de los miembros de una comunidad. Genera redes sociales y favorece la reproducción comunitaria. Sin embargo, el liderazgo comunitario es muy distinto del liderazgo académico, toda vez que los líderes comunitarios modelan y refuerzan las reglas de la comunidad y las normas de la práctica, y promueven el crecimiento de otros hacia el liderazgo.

- *Herramientas, artefactos y lugares*. Es importante considerar qué herramientas y artefactos (p.ej., materiales, evaluaciones, recursos de aprendizaje) po-

ner a disposición de los miembros de una comunidad, así como cuándo y cómo introducirlos. Por otra parte, los lugares de encuentro públicos y privados (físicos y virtuales) son componentes esenciales de la infraestructura permanente de la comunidad de práctica.

- *La práctica*. Es crítico tener claro cuáles son las prácticas que se van a apoyar con tecnología. La tecnología debe permitir la interacción mutua de todos los interesados en lograr que los niños y jóvenes se eduquen mejor, no simplemente que coexistan prácticas formales en aislamiento unas de otras.

#### **4.2.3. Factores claves para el éxito de comunidades virtuales de práctica**

De acuerdo con estudios sobre comunidades virtuales de práctica profesional, como redes de aprendizaje, es indispensable que se atiendan los siguientes **factores claves para el éxito** (Allen et al., 2003) en la creación y sostenimiento de la comunidad: (1) objetivos y metas claramente definidos para la comunidad, (2) tiempo suficiente para que sus miembros participen en la comunidad, (3) adecuado nivel de soporte por parte de los administradores de las instituciones en que colaboran los participantes, (4) disponibilidad de información, con calidad, en los repositorios de la comunidad, (5) habilidad para aplicar el conocimiento de la comunidad directamente al trabajo, (6) acceso a tecnologías para facilitar la comunicación.

## Conclusiones

Como se indica en la introducción, este trabajo busca motivar la profundización y discusión. Las ideas compiladas pretenden ser semilla para muchas reflexiones y nuevos descubrimientos, antes que las respuestas a las inquietudes básicas sobre este tema.

Sin embargo, de manera deliberada hemos presentado un recorrido progresivo (de profundización, podríamos decir), partiendo de algunas ideas básicas de lo que significa comunidad, y mostrando en algún nivel de detalle las características más relevantes de dos tipos de comunidades de alta significación en la actualidad: las comunidades que aprenden y las comunidades de práctica. Luego, hemos mostrado de manera breve algunas ideas importantes que contextualizan las comunidades de práctica con el ámbito del desarrollo profesional docente apoyado (o no) con medios virtuales.

Es importante señalar que, si se recorre el documento del final hacia el inicio, se encontrarán aspectos persistentes en la definición de los elementos que ayudan a garantizar el éxito de una comunidad. Tal vez sean estos los componentes más importantes de esta revisión, pues son aquellos que tocan de manera directa la esencia de las comunidades: la relación significativa y provechosa entre personas con intereses similares.

Invitamos al lector a profundizar, a partir de las referencias indicadas, en los aspectos que más llamen su atención. Posiblemente, en muchos casos, la profundización girará alrededor de la identificación de técnicas que amplíen y complementen aquellas mencionadas aquí; sin duda, éstas serán útiles para fomentar el sentido de comunidad no sólo en las comunidades profesionales que lideremos, sino también en los ambientes de aula que facilitemos. Lo importante es tener presente que, detrás de toda la construcción conceptual y la definición de técnicas, se encuentran como pilares las nociones básicas de confianza, respeto y tolerancia.

El aprendizaje en comunidad puede florecer en una diversidad de escenarios y a partir de una miríada de necesidades e intereses. Identificar y poner en práctica formas de estimular su desarrollo es indispensable para que, como docentes, logremos acercarnos a una verdadera.

<sup>1</sup> Presidente de Metacursos, consultor internacional en usos estratégicos de informática en educación, director del Centro de Excelencia para la Enseñanza y el Aprendizaje, Universidad de Winston Salem, Carolina del Norte, USA.

<sup>2</sup> Investigador del laboratorio de I+D sobre informática educativa de la Universidad de los Andes en Bogotá y Gerente del proyecto de uso de Medios y Tecnologías de Información y Comunicación en educación superior, Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

## **Bibliografía**

Allen, S., Ure, D., & Evans, S. (2003). Virtual Communities of Practice as Learning Networks

Barab, S. A., & Duffy, T. M. (2000). From Practice Fields to Communities of Practice. In D. Jonassen & S. Land (Eds.), *Theoretical Foundations of Learning Environments*: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Berenfeld, B. (1994). Technology and the new model of science education: The Global Lab experience. *Machine-Mediated Learning*, 4(2&3), 203-227.

Bielaczyc, K., & Collins, A. (1999). Learning Communities: A Reconceptualization of Educational Practice. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional Design Theories and Models* (Vol. Vol II, pp. 269-292). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Chavis, D. M., Hogge, J., McMillan, D., & Wandersman, A. (1986). Sense of Community through Brunswick's lense: A first look. *Journal of Community Psychology*, 14, 24-40.

Cochran-Smith, M., & Zeichner, K., M. (Eds.). (2005). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on research and Teacher Education*: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Collison, G., Elbaum, B., Haavind, S., & Tinker, R. F. (2000). *Facilitating Online Learning: Effective Strategies for Moderators*. Madison, WI: Atwood Publishing.

Concord Consortium. (2002). Modelo de Concord Consortium para aprendizaje en línea. Retrieved June 7, 2003, from

<http://metacursos.com/elearning/modeloCC.htm>

Copeland, W. D., & Decker, D. L. (1996). Video cases and the Development of Meaning making in Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 12(5), 467-481.

Edens, K. (2003). Bridging Theory and Practice using Illustrative Video Cases. Paper presented at the ISTE 2003, Albuquerque, NM (March 24-29, 2003).

Galvis, A. H. (2002). Aprender y enseñar en compañía y con apoyo de TICs. In F. Chacón (Ed.), *Metodologías de la Educación a Distancia* (Vol. Capítulo 6). Madrid, España: Fodepal.

Galvis, A. H., & Nemirovsky, R. (2003). Video case studies: grounded dialogue matters most. *@Concord*, 7(1), p.8.

Gamoran Sherin, M., & Van Es, E. A. (2002). Using video to support teachers' ability to interpret classroom interactions. Paper presented at the Annual meeting of the Society for Information Technology and Teacher Education, Norfolk, VA.



Garber, D. (2004). Growing virtual communities. *International Review of Research in Open and Distance Learning*.

Keiny, S., & Gorodetsky, M. (1995). Beyond collaboration: Creating a community of learners. In F. Finley, D. Allchin, D. Rhees & S. Fifield (Eds.), *Proceedings. Third international history, philosophy, and scienceteaching conference* (pp. 589-600). Minneapolis: University of Minnesota.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.

Lewis, C. C., & Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river: How lesson research improves Japanese Education. *American Educator*(Winter), 14-17 & 50-52.

Loucks-Horsley, S., Stiles, K., & Hewson, P. (1996). *Principles of Effective Professional Development for Mathematics and Science Education: A Synthesis of Standards*. NISE BRIEF, 1(1), 1-6.

McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.

Moore, J., & Barab, S. (2002). The Inquiry Learning Forum: A Community of Practice Approach to Online Professional Development. *Tech Trends*, 46(3), 44-49, 38.

Nobles, K. (2003). *Communities of Practice and Intranets in Educational Settings*. Paper presented at the World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2003, Phoenix, Arizona, USA.

Pea, R. D. (2001, 2001, April 11). Integrating web-based video case studies and community tools for teacher professional development. Paper presented at the In symposium entitled: "Defining the Video Case: What We Know and How We (Use Video To) Know It," Annual Meetings of the American Educational Research Association, Seattle, WA.

Poole, M. (2002). *Developing Online Communities of Practice in Preservice Teacher Education*. Paper presented at the CSCL Conference, Boulder, CO.

Riel, M., & Polin, L. (2004). Online Learning Communities - Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Environments. In S. A. Barab, R. Kling & J. H. Gray (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (pp. 16-50). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Rovai, A. (2002). Building sense of community at a distance. Retrieved May 30, 2006, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol 3 (1), from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/79/152>

Schlager, M., & Fusco, J. (2004). Teacher professional development, technology, and communities of practice: Are we putting the cart before the horse? In S. Barab, R. Kling & J. Gray (Eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Sherin, M. G. (2002). Teacher learning in the context of a video club. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April.

Sherin, M. G. (in press). Redefining the role of video in teacher education. In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education*. New York, NY: Elsevier Science.

Wenger, E. (1998a). *Communities of Practice: Learning as a Social System*. Systems Thinker.

Wenger, E. (1998b). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.