

Olga Esteve Ruescas
Universidad Pompeu Fabra de Barcelona
olga.esteve@upf.edu

Los centros educativos como comunidades de práctica: la práctica reflexiva colectiva como modelo de formación

Resumen

Parece ser que entre las diferentes modalidades de formación del profesorado, aquellas que se desarrollan en el seno de un colectivo, en interacción entre los mismos docentes y dirigidas a la consecución de un objetivo común compartido, se manifiestan como más óptimas para favorecer procesos de mejora, individuales y grupales. Sin embargo, hay que tener en cuenta que este tipo de proceso sólo será efectivo si se lleva a cabo de forma sistematizada y participativa. Para ello las organizaciones, como son los centros educativos, deberán erigirse en comunidades de práctica.

Palabras clave: práctica reflexiva, objetivo compartido, interacción constructiva, enriquecimiento mutuo, profesionalización interactiva.

Abstract

Mutual Reflective Practice as a Model of Professional Development in Educational Centres

It has been shown that among the different modalities of teacher training, those that take place within a group, with interaction among the teachers

themselves and aimed at achieving a common objective are the most suitable for improving teaching practices. Nevertheless, this type of formative process is only effective if it is carried out systematically and if it is really participative. Therefore, efforts would be made to help organizations like schools to become communities of practice.

Keywords: reflective practice, common objective, constructive interaction, mutual enrichment, interactive professional development.

Introducción

Cuando hablamos de la formación continua del profesorado, debemos pensar que se trata de un proceso gradual para el que es necesario adquirir no sólo unas herramientas que nos permitan actuar como docentes de una manera digna, sino también estrategias para ir enriqueciendo de forma paulatina y a lo largo de toda la vida la propia actuación docente.

Al respecto, desde los paradigmas más actuales en el ámbito de la formación del profesorado (Esteve, Melief, Alsina, 2010; Korthagen, 2001; Pozo *et al.*, 2006), se concibe el proceso formativo como un desarrollo integral del individuo, un desarrollo fruto de la interacción entre lo propio, lo nuevo y lo ajeno, es decir, como un constante proceso de reelaboración y enriquecimiento de las propias ideas y maneras de ver las cosas.

Desde la denominada *práctica reflexiva* (Esteve, Carandell, 2009; Perrenoud, 2004), para fomentar este tipo de proceso será fundamental promover la observación, la autoconfrontación y la reflexión crítica sobre la propia práctica docente. La *práctica reflexiva* toma como eje central del desarrollo profesional de los docentes el aprendizaje realista y significativo, que es aquel que parte de las propias experiencias y de la reflexión crítica sobre las mismas. Se basa, en este sentido, en una visión constructivista de la propia formación, según la cual el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto, y no un conocimiento ya creado con an-

terioridad por terceros y transmitido por ellos. Es decir, la persona o personas que se forman lo hacen dando significado a unos contenidos, y no recibiendo estos contenidos ya impregnados de significado (Esteve, Melief, Alsina, 2010).

La *práctica reflexiva* puede llevarse a cabo tanto de forma individual como colectiva. Según las necesidades y los contextos, se optará más por una u otra. Sin embargo, y desde los supuestos de la teoría sociocultural (Vygotsky, 1968), se considera la interacción con otros individuos como uno de los pilares para fomentar procesos de aprendizaje (Esteve, Melief, Alsina, 2010), también en el ámbito de la formación del profesorado. En el contexto de los centros educativos, para que la interacción entre docentes favorezca un proceso formativo que ayude a avanzar en el propio desarrollo profesional, deberá atender a las características de una comunidad de práctica.

¿Qué son y cómo se caracterizan las comunidades de práctica?

Según Wenger (2004), uno de los autores que más han trabajado en este campo, una comunidad de práctica se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Define de forma colegiada un objetivo común de mejora, objetivo que deberá ser compartido por todo el grupo y que funcionará como eje o hilo conductor del proceso de formación.
- El trabajo en equipo se basa en una buena gestión de la comunicación, gracias a la cual se fomenta no solo una participación activa por parte de todos los miembros del grupo, sino también una mejora en las relaciones interpersonales.
- El trabajo en sí del grupo promueve la gestión del conocimiento de tal manera que se avanza en la construcción de un conocimiento práctico grupal a partir de todas las aportaciones y experiencias individuales. Dicho avance repercute al mismo tiempo de forma positiva en cada uno de los miembros de la organización, en un proceso dialéctico entre la vertiente grupal y la individual.

En relación con estas características, es importante resaltar la idea de que no se puede avanzar como grupo si no existe un objetivo de mejora compartido. Para ello, es necesario concretar y compartir, ya desde el inicio, un centro de interés. Asimismo, el debate que se genere en torno al centro de interés u objetivo definido debe fomentar la participación de todos los integrantes o miembros del grupo. Esto implica la necesidad de promover dinámicas grupales que permitan escuchar y, sobre todo, recoger todas las aportaciones individuales, así como de estudiar la mejor manera de gestionar el conocimiento que aporta cada uno en aras a la construcción conjunta de un conocimiento compartido (Carandell, Esteve, 2010).

De todo lo dicho anteriormente se desprende que una comunidad de práctica no es simplemente un grupo de personas que se reúnen por intereses afines. En este sentido, una comunidad de práctica no nace por el simple hecho de erigirse en grupo de trabajo, sino que se desarrolla gracias a una estructura de trabajo participativa que permite avanzar en el conocimiento práctico de forma realmente compartida y constructiva.

¿Cómo avanzar en el seno de los centros educativos hacia comunidades de práctica?

Debemos reunir a todos y hablar, porque eso no va bien, ¿cuándo convocamos una reunión?; ¿cómo podemos convencer a los demás, debe implicarse todo el equipo docente, pero es tan difícil?...

Cuántas veces oímos expresiones de este tipo en los centros educativos, expresiones que demuestran la necesidad de trabajar de forma colaborativa en el seno de los equipos docentes. Sin embargo, a menudo, el trabajo en equipo se convierte en un acto poco fructífero que no ayuda a avanzar como se quisiera, lo que genera un sentimiento de frustración. Y esto no permite hacer emerger la potencialidad del trabajo colaborativo entre docentes. El problema radica, en muchos

casos, en la inviabilidad de algunas *conversaciones* en el seno de los colectivos. ¿A qué nos referimos exactamente? Pues a la necesidad de generar *buenos debates* en los cuales se trabaje con empatía y de forma constructiva.

Según Mercer (2001), la idea central del *buen debate* es concebir el intercambio entre personas como un proceso de reciprocidad basado en el acercamiento de miradas a través de la búsqueda de puntos de contacto. Para encontrar puntos en común, es necesario trabajar en un contexto interactivo organizado que permita la construcción gradual de conocimiento a partir de las aportaciones de cada miembro del grupo. Esta organización no se da necesariamente en todos los grupos sociales, y hay que ayudar a que se cree (Carandell, Esteve, 2010). No se trata de una tarea sencilla, pero sí posible, si se conocen y utilizan algunas de las estrategias de gestión del conocimiento como las que presentamos en el siguiente apartado a partir del análisis de un caso práctico.

¿Cómo construir un contexto interactivo organizado que estimule el buen trabajo en equipo? Análisis de un caso práctico

El caso que presentamos a continuación hace referencia al debate interno de un grupo de docentes sobre la poca autonomía de los alumnos. El debate gira en torno al fomento de la autonomía del aprendiz y tiene como objetivo avanzar didácticamente y pedagógicamente como docentes en el fomento de un aprendizaje más autorregulado.

Como analizaremos más adelante en detalle, el debate tiene lugar a través de una estructura interactiva planificada que denominamos *itinerario reflexivo* porque, como la propia palabra indica, sigue una ruta y prevé unos pasos para alcanzar un objetivo. Así entendido, el *itinerario* responde a la puesta en marcha de forma organizada de un plan de trabajo, a través del cual el equipo avanza paulatinamente

y conjuntamente desde su punto de partida hacia la mejora de sus propias prácticas docentes. Dicho plan de trabajo parte del análisis de las propias experiencias y creencias, así como de la concreción de objetivos de mejora, y se encamina hacia la experimentación de nuevas alternativas metodológicas, que se construirán en equipo a partir de un proceso conjunto de indagación práctico-teórica. Al final del camino, se deberán evaluar tanto los efectos de dicha experimentación como el progreso percibido y constatado en relación con el punto de partida del grupo. El trabajo a lo largo de todo el itinerario se basa en la reflexión conjunta y el eje central lo conforma la interacción constructiva entre todos los miembros del equipo.

EJEMPLO DE ITINERARIO REFLEXIVO INTERACTIVO PARA CONSTRUIR EN EQUIPO ESTRATEGIAS DOCENTES ENCAMINADAS A FOMENTAR LA AUTONOMÍA DEL APRENDIZ

PASO 1. INDAGACIÓN EN LAS PROPIAS CREENCIAS

Reflexión individual (3')

Haz una lluvia de ideas sobre lo que relacionas con el concepto de 'autonomía'. Las siguientes preguntas pueden ayudarte en esta primera reflexión:

- *¿Qué relaciono con 'autonomía'?*
- *¿Qué hace un alumno autónomo? ¿En qué se diferencia un alumno autónomo de otro que no lo es?*
- *Comparando la autonomía en el aula con la autonomía en la vida real, ¿qué similitudes encuentro?*

Autonomía

PASO 2. INTERACCIÓN CON OTROS IGUALES Y PRIMER ENRIQUECIMIENTO DEL PROPIO PUNTO DE PARTIDA**Reflexión en pequeño grupo e individual (6')**

Formad grupos de cuatro personas y realizad las siguientes tareas:

- Intercambiad el resultado de vuestras reflexiones individuales buscando y anotando las coincidencias.
- Una vez realizado el intercambio, cada uno debe volver al mapa individual inicial y analizar aquellos aspectos de los otros miembros del grupo que pueden **enriquecerlo**.

Resultado del trabajo grupal

Coincidimos en...

-
-
-
-

Enriquecimiento personal

Las siguientes ideas de mis compañeros/as han enriquecido mi punto de partida:

-
-
-
-

PASO 3. PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS DE MEJORA (EN RELACIÓN CON LA AUTONOMÍA DEL APRENDIZ)**Reflexión en pequeño grupo (20')****¿Qué hacemos? ¿Qué nos queda por hacer?**

Veamos ahora qué prácticas o estrategias utilizamos actualmente cada uno de nosotros en nuestras clases para promover la autonomía. ¿En qué medida funcionan? ¿Por qué funcionan? ¿Por qué no?

VALORACIÓN GLOBAL DE ESTRATEGIAS UTILIZADAS

**¿EN QUÉ TENEMOS QUE AVANZAR?
EN RELACIÓN CON LA AUTONOMÍA, ¿A QUÉ PREGUNTAS
QUEREMOS ENCONTRAR RESPUESTAS?**

-
-
-
-

PASO 4. INDAGACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA Y SEGUNDO ENRIQUECIMIENTO DEL PUNTO DE PARTIDA

Planificación del trabajo de indagación teórico-práctica en pequeños grupos en aras a enriquecer el punto de partida (45')

Ahora es el momento de acudir a otras fuentes (cursos, jornadas, lectura de artículos, etc.). Para aprovechar estas fuentes al máximo sería conveniente organizarnos:

- *¿Quién quiere asistir a las Jornadas de...?*
- *¿Quién prefiere leer un artículo sobre autonomía?*
- *¿Quién intercambia ideas con compañeros y compañeras de otros centros...?*

Una vez hayamos realizado estas actividades de formación volveremos a encontrarnos como grupo y analizaremos las aportaciones de las distintas fuentes en relación con nuestras preguntas de indagación.

PASO 5. MATERIALIZACIÓN DE UNA NUEVA ESTRATEGIA DOCENTE Y NUEVO ENRIQUECIMIENTO DEL PUNTO DE PARTIDA

Ahora tenemos que preguntarnos cómo podemos materializar estas ideas en nuestras aulas (45’).

Para ello:

- cada uno pensará una posible actividad o estrategia docente;
- la presentará y la discutiremos en grupo;
- finalmente haremos un listado con aquellas propuestas que nos parecen más útiles.

POSIBILIDADES DE MATERIALIZACIÓN DE NUEVAS ESTRATEGIAS DOCENTES PARA FOMENTAR LA AUTONOMÍA DEL APRENDIZ EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

PASO 6. EXPERIMENTACIÓN EN EL AULA

Cada uno decide qué estrategia o actividad quiere experimentar. Vamos a dejar un espacio de dos a tres semanas de tiempo para poder experimentarla con tranquilidad, luego volveremos a encontrarnos.

PASO 7. VALORACIÓN GLOBAL DE LOS RESULTADOS DE LA EXPERIMENTACIÓN Y NUEVO ENRIQUECIMIENTO

Es el momento de intercambiar percepciones, sensaciones y observaciones sobre la experimentación. ¿Qué quiere aportar cada uno? (45’)

Mientras un miembro describe su experiencia, cada uno irá apuntando de forma individual lo que le aporta esa experiencia del compañero/a. Para

ello, puede ser útil plantearse la siguiente pregunta: *¿con qué me quedo de las distintas experiencias?*

ME QUEDO CON ...

PASO 8. EVALUACIÓN DE LOS LOGROS Y DEL PROGRESO

Ha llegado el momento de evaluar los logros de todo el trabajo (30’).

Para esto realizaremos las siguientes tareas:

- a. Recuperemos las preguntas de indagación que hemos planteado en el paso 3.
- b. A partir de las mismas, analizaremos de forma conjunta si hemos conseguido o no dar una respuesta práctica *exitosa* a dichas preguntas.
- c. Finalmente, y a partir de este análisis, estableceremos nuevos objetivos de mejora. Para esto nos volveremos a situar en el conjunto de las competencias docentes clave e iniciaremos un nuevo itinerario reflexivo-práctico de trabajo: Descripción de las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Instituto Cervantes, 2012)

Si analizamos la estructura del *itinerario reflexivo* presentado, vemos que globalmente se compone de tres grandes fases, a saber: una primera fase de autoanálisis, individual y grupal, una segunda fase de indagación práctico-teórica que deberá ayudar a contrastar las propias ideas con otras perspectivas, y una última fase en la que, fruto del trabajo reflexivo previo, se diseñará, experimentará y evaluará

una nueva acción pedagógica. Por su parte, cada fase se compone de diferentes pasos.

Vamos a ahondar a continuación en cada una de estas fases y los pasos correspondientes. Primeramente, tiene lugar una fase de verbalización, individual y grupal, de los propios esquemas mentales en torno al objeto de estudio, en este caso, la autonomía del aprendiz (pasos 1 y 2). Esta verbalización se consigue a través de la denominada *técnica del desmenuzamiento* (Carandell, Esteve, 2010) que consiste en desgranar o descomponer los conceptos relacionados con las propias creencias (que son los que nos mueven a actuar de una manera determinada en el aula). Ello es importante porque el concepto que se tenga sobre lo que es la autonomía del aprendiz de lenguas (u otro aspecto de los procesos del aula) ejercerá de principio motor (inconsciente) de la propia actuación docente (Esteve, Melief, Alsina, 2010). La *técnica del desmenuzamiento* permite precisamente descubrir las ideas que se esconden detrás de las propias visiones porque obliga a diseccionar, separar, extraer y plasmar los diferentes elementos que configuran esa visión. Y gracias a este proceso podemos tomar conciencia de cuál es exactamente nuestro punto de partida en relación con lo que pretendemos conseguir. En este sentido, dicha técnica es útil para establecer un autodiagnóstico porque el hecho de plasmar como grupo los elementos clave del objeto de estudio, en este caso, de la autonomía del aprendiz, ayuda a visualizar de forma concreta lo que se pretende conseguir, *el ideal* y, consecuentemente, a establecer objetivos de mejora más concretos. Pero para que este proceso sea eficaz para el trabajo en equipo, es necesario seguir el juego dialéctico de reflexión individual y colectiva presentado porque favorece el acercamiento de mirada. Dicho acercamiento tiene lugar si se incita a los miembros del grupo a buscar aquellos aspectos de las ideas de los otros que puedan enriquecer la propia visión. De ahí la importancia del uso de un lenguaje positivo como el que encontramos en la palabra *enriquecimiento*.

La plasmación de las propias ideas, individuales y grupales, en relación con el objetivo de mejora (en este caso, la autonomía del aprendiz) ayuda a plantearse las preguntas que aparecen en el paso 3,

paso en el que se inicia la fase de indagación práctico-teórica. Estas preguntas servirán de punto de anclaje para incorporar de manera significativa la información que provenga de otras experiencias o de los saberes teóricos. Denominamos a estas preguntas *preguntas de indagación* (Esteve, 2010) y tienen como finalidad ejercer de puente entre las propias experiencias y las posibles aportaciones que provengan de otras personas iguales o más expertas, así como de los saberes teóricos. Este tipo de preguntas conforman un buen anclaje porque ayudan a establecer conexiones de calidad entre lo propio y lo nuevo; en el caso del trabajo específico con aspectos más teóricos, dichas preguntas ayudan al docente a percibir la teoría como una herramienta para clarificar, consolidar o cuestionar elementos de la propia experiencia o de las ideas subyacentes a la misma (Kozulin, 2003).

Una vez realizada la indagación práctico-teórica propiamente dicha (paso 4), es importante volver de nuevo a la propia realidad y analizar en qué medida dicha indagación ha permitido enriquecer el punto de partida del grupo. Para ello habrá que ir más allá de una simple declaración de intenciones y pasar del plano reflexivo al plano ejecutivo donde la reflexión ceda el paso a la acción. Ello no es posible si, por un lado, no se materializa lo aprendido en una nueva estrategia metodológica –que deberá justificarse– y, si por otro, dicha estrategia no se experimenta en las propias aulas (pasos 5 y 6). Finalmente, la nueva experimentación deberá ser objeto de evaluación por parte de todo el grupo (pasos 6 y 7), una evaluación que deberá tener una proyección de futuro y establecer, por lo tanto, las bases para esbozar un nuevo *itinerario reflexivo*.

En relación con las dinámicas grupales, tal como se desprende de las instrucciones que acompañan a cada uno de los pasos, el trabajo colaborativo se erige como un instrumento de aprendizaje. Al respecto, es importante señalar que el eje central del mismo lo conforma el juego dialéctico entre el *yo* y el *nosotros*. Como veíamos, la relación del individuo con el grupo y viceversa debe entenderse como una relación de enriquecimiento. Para conseguir dicho enriquecimiento, es importante partir siempre de las reflexiones, inquietudes y preguntas individuales para contrastarlas con las de otros e identificar el valor

añadido de las mismas. El verdadero trabajo de grupo comienza, así pues, con un espacio de reflexión o trabajo individual, es decir, dando voz al *yo*, para pasar después al *nosotros* en pequeño grupo y finalmente al gran grupo (Carandell, Esteve, 2010).

Ya centrándonos en la vertiente grupal propiamente dicha, es importante tener en cuenta cuál es la mejor composición del grupo para cada fase. En este sentido, se valorará si es más adecuado jugar con constelaciones heterogéneas u homogéneas. La primera dinámica (grupo heterogéneo: personas que generalmente no trabajan juntas o que pertenecen a distintos departamentos o imparten materias distintas) permite hacer emerger toda la riqueza que conllevan las diferentes visiones. Entendemos que el trabajo con grupos heterogéneos es muy necesario al principio de un proceso de mejora grupal, porque ayuda a romper endogamias y a establecer nuevas relaciones interpersonales. Sin embargo, no siempre hay que trabajar desde la heterogeneidad. Cuando el trabajo propuesto requiere una profundización en algún aspecto específico del dominio de conocimiento, entonces es más útil que los miembros del grupo tengan conocimiento compartido y una base de complicidad. En este caso, es más aconsejable el trabajo en grupos homogéneos (Esteve, Carandell, 2010).

Conclusión

Los centros educativos que responden a las características presentadas poseen una estructura interna sólida y una gestión interna de la comunicación que permite a sus miembros una construcción gradual de conocimiento especializado a partir del intercambio entre los diferentes miembros del equipo. En este sentido, dichos centros se constituyen por sí mismos como un lugar de aprendizaje por excelencia, un tipo de aprendizaje colectivo que permite tanto el desarrollo del equipo como el desarrollo personal de cada uno de sus miembros, gracias a un complejo proceso denominado *profesionalización*

interactiva (Gather-Thurler, 2004) que hemos intentado describir a través del *itinerario reflexivo*. Según esta autora, este tipo de trabajo en equipo ayuda a fomentar en las organizaciones educativas un proceso significativo de cambio y transformación en tres ejes: las prácticas en el aula, la cultura del centro y las relaciones interpersonales y organizativas.

Para finalizar, quisiera apuntar una última reflexión. El conjunto de acciones descritas empuja a cambiar necesariamente la mirada hacia lo que significa el desarrollo profesional. Posiblemente ello comporte en un primer momento algunas dudas y algunas inseguridades. Aún así, y siendo fieles a los principios expuestos al inicio, se considera necesario promoverlas porque, para avanzar como docente, tan necesaria es la experiencia como la colaboración con otros iguales (Gather-Thurler, 2004). El trabajo en equipo, bien planteado y organizado, puede ayudar en este sentido a avanzar en el propio desarrollo personal, siempre y cuando se tenga una actitud abierta hacia lo ajeno y se entienda la interacción con otros compañeros como un proceso de enriquecimiento mutuo.

Bibliografía

- CARANDELL, Z., ESTEVE, O. (2010), “Construyendo conocimiento de forma compartida”, *Guix*, 366-367, Barcelona, pp. 1971-1977.
- ESTEVE, O. (2010), “Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional del docente”, en: Ruiz, U. (coord.), *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Graó, Barcelona, pp. 29-46.
- ESTEVE, O., CARANDELL, Z. (2009), “La formación permanente del profesorado desde la práctica reflexiva”, *Artículos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 49, Barcelona, pp. 47-62.
- ESTEVE, O., MELIEF, K., ALSINA, A. (2010), *Creando mi Profesión. Una propuesta para el Desarrollo profesional del profesorado*, Octaedro, Barcelona.
- GATHER-THURLER, M. (2004), *Innovar en el seno de la institución escolar*, Graó, Barcelona.

- INSTITUTO CERVANTES (2012), *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, [on-line] http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf – 15.11.2014.
- KORTHAGEN, F.A. (2001), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, LEA, London.
- KOZULIN, A. (2003), “Psychological Tools and Mediated learning”, en: Kozulin, A., Gindis, B., Agevey, V.S., Miller, S.M. (eds), *Vygotsky’s Educational Theory in Cultural Contexts*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MERCER, N. (2001), *Palabras y mentes*, Paidós, Barcelona.
- PERRENOUD, Ph. (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Graó, Barcelona.
- POZO, I. et al. (2006), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumno*, Graó, Barcelona.
- WENGER, E. (2004), “Knowledge Management as Doughnut: Shaping your Knowledge Strategy Through Communities of Practice”, *Ivey Business Journal*, January-February, [on-line] <http://iveybusinessjournal.com/topics/leadership/knowledge-management-as-a-doughnut#.UtZIOPTuL4g> – 15.11.2014.
- VYGOTSKY, L. (1986), *Thought and Language*, M.I.T. Press, Cambridge, MA.