

FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

PERMANENT TEACHER TRAINING IN COMMUNITIES OF PRACTICE

Dra. Manuela Sanz Valenzuela

Dr. Antonio Pantoja Vallejo

Resumen

En este trabajo se realiza un análisis de razones en las que basarnos para comprender el cambio en la formación permanente del profesorado que se percibe en los últimos tiempos. Esta se ha trasladado de los cursos de formación tradicionales a las comunidades de práctica de docentes y las redes sociales, al haberse modificado las fuentes y los contextos de aprendizaje del profesorado en la Sociedad de la Información. El eje principal de discusión se establece en el aprendizaje basado en la colaboración y en la relación de tutoría entre iguales bajo la óptica de la teoría de la práctica social y del conectivismo. Se ha llegado a la conclusión de que ante la respuesta inadecuada o insuficiente a las necesidades del profesorado proporcionada por los métodos de formación permanente desarrollados hasta el momento y ante las nuevas posibilidades de formación aparecidas en esta sociedad cambiante, el profesorado ha buscado soluciones en las nuevas redes emergentes de docentes propias de la Sociedad de la Información.

Palabras Clave

Formación permanente del profesorado. Comunidades de práctica. Conectivismo. Teoría de la práctica social.

Abstract

This paper analyses the reasons upon which we base the understanding of recent teaching training trends. These new tendencies have meant an evolution from traditional training courses to the creation of communities of practice and the use of social networks. Obviously, this is just a consequence of a change in the sources and contexts for learning employed by teachers. In fact, the main focus of this paper deals with the issue of collaborative learning and peer mentoring in a society ruled by connectivism. As can be seen in the conclusions, we have found that teachers have discovered and used new, online training shortcuts in their professional instruction as a response to the presence of unsatisfactory traditional training methods.

Key Words

Lifelong teacher training. Communities of practice. Connectivism. Theory of social practice.

1. Introducción

En los últimos años, el profesado viene observando en las comunidades de práctica una adecuada alternativa para desarrollar su formación permanente ante los cursos de formación tradicionales, por varios motivos, algunos de los cuales se asientan sobre las nuevas fuentes y contextos de formación que se presentan a los docentes a raíz de la aparición de la web 2.0, o las formas emergentes de aprendizaje en la Sociedad de la Información, como son el aprendizaje colaborativo y práctico, propiciadas por sus características, tales como la globalización o la obsolescencia que presenta la información.

En este sentido, este trabajo pretende discutir causas que pueden explicar el actual traslado del profesorado en su formación permanente de los cursos tradicionales a las comunidades de práctica o la formación en las redes sociales. Para enmarcar esta discusión, se establecerán las bases en los principios que sustentan la teoría de la práctica social (Wenger, 1998) y el conectivismo (Siemens, 2004). La teoría de la práctica social tiene su origen en la concepción del aprendizaje como práctico y con carácter social. Para explicar la interrelación de estas dos premisas, Wenger (1998) enuncia esta teoría; por su parte el conectivismo de George Siemens (2004) surge para proporcionar explicación a los procesos de aprendizaje que se están produciendo en las redes sociales.

Los cambios vertiginosos que se producen en la sociedad y la rápida obsolescencia presente en los conocimientos, por ejemplo en los tecnológicos y la aparición de nuevos conceptos en las ramas del saber, demandan de la institución escolar que capacite al alumnado para que se pueda desenvolver en esta nueva sociedad (Selwyn, 2004), lo que implica para el profesorado una formación continua que lo capacite para este fin (Papert, 1996).

Estos cambios en la sociedad están siendo tan numerosos, continuos y acelerados que incluso se habla de un cambio de época (Castells, 2000). La sociedad ha ido evolucionando y de la sociedad preindustrial inicial, ha pasado por la sociedad industrial hasta la sociedad de la información, del conocimiento y la comunicación, derivando en una sociedad global en la que la diversidad en todos los aspectos tiene cabida. De hecho, en la actualidad se empieza a hablar ya de Mundo Digital en Red (Pantoja, 2012), como aquel que se está constituyendo en torno al formato digital y a la comunicación virtual, con capacidad para aglutinar fenómenos sociales y educativos.

Estos motivos, nos llevan a considerar cambios en la sociedad que se traducen en cambios en la educación. La institución educativa debe dar respuesta para abordarlos con éxito, lo que se consigue formando al profesorado permanentemente para afrontarlos satisfactoriamente.

En la actualidad, la participación del profesorado en las redes sociales está cada vez más en auge, dado que obtiene en las mismas, mejoras sustanciales en la búsqueda de información para la resolución de problemas, tanto de carácter personal como profesional, y la autoformación.

Con respecto a la formación permanente del profesorado, ésta ha experimentado importantes modificaciones con los avances tecnológicos y en la actualidad dispone de acceso a mucha más información que hace unos años, lo que ha modificado sus necesidades en cuanto a formación. Otro factor definitorio de la necesidad de modificar la estructura tradicional de la formación permanente del profesorado deriva del hecho de estar basada en cursos monotemáticos. En contraposición, se presenta la gran cantidad de información que se genera a nivel global y a la que el profesorado tiene acceso mediante estos medios tecnológicos.

La forma de aprender también se está modificando, la metodología tradicional abogaba por un aprendizaje individual y en la actualidad el mundo se encuentra interconectado mediante redes y presenta un carácter global. Ante estas nuevas formas de conexión, se han generado también maneras diferentes de comunicación que facilitan este proceso, posibilitando la ubicuidad que nos permite comunicarnos sin necesidad de presencia física y con la posibilidad de establecer comunicaciones tanto sincrónicas como asincrónicas.

El conocimiento se halla actualmente en continua retroalimentación, lo que se ve facilitado por la participación de los docentes en comunidades de práctica, ya que el entramado de redes que se establecen entre los participantes en la comunidad genera y retroalimenta este conocimiento continuamente.

Para que la institución educativa proporcione una respuesta a las demandas sociales de calidad, la formación permanente del profesorado debe ser un pilar básico. Este hecho se fundamenta en varios estudios e informes que ponen de manifiesto la importancia otorgada a la formación permanente del profesorado para proporcionar al alumnado una enseñanza de calidad. El informe elaborado por McKinsey & Company “¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno?” (2010) expone en sus conclusiones el hecho de que la formación permanente del profesorado, así como el trabajo colaborativo desarrollado entre profesores repercute en la mejora y en el mantenimiento de los resultados escolares.

Otro relevante informe es el SITES 2006 (Second Information and Technology in Education Study), que ha sido realizado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement, en el que se realiza una comparación a nivel internacional de la repercusión que tienen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación. Respecto al profesorado, uno de los datos más llamativos que se recogen en el informe es la valoración que realizan los docentes de las TIC en su uso para su formación permanente y como apoyo pedagógico y técnico permanente.

En esta misma línea, el informe “The ICT Impact Report, A review of studies of ICT impacto on schools in Europe. 11 December 2006” aporta datos relativos a la repercusión de las TIC en los centros educativos en países de la Unión Europea. De todos

los datos que se desprenden este informe, uno referente a los profesores indica que éstos comparten entre ellos conocimientos, hecho este que mejora su práctica docente.

El informe elaborado por Barber & Mourshed (2007), denominado “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”, recoge que los mejores resultados se observan en los sistemas que estimulan el aprendizaje mutuo, que promueven la retroalimentación entre los docentes, lo que mejora la calidad de dichos sistemas. Este desarrollo del aprendizaje mutuo es la fundamentación de la tutoría entre iguales.

El desarrollo de este artículo sigue una secuencia que lleva de la introducción a establecer las fuentes y los contextos de aprendizaje del profesorado anteriores y posteriores a la aparición de la web 2.0, al haber marcado un punto de inflexión. El tercer apartado desarrolla el concepto de comunidades de práctica y el de formación permanente, al ser la motivación de su unión a la que se quiere dar explicación mediante la teoría de la práctica social y el conectivismo; fundamentación que se realiza en el apartado cuarto, para finalizar con las consideraciones finales del trabajo.

2. Fuentes y contextos de aprendizaje del profesorado

La tecnología, nos proporciona un apoyo para facilitarnos el procesamiento de la información que hasta ahora era un proceso cognitivo que requería de gran esfuerzo. Este apoyo en la tecnología a la hora de tratar la información se ha hecho necesario debido a que la vida de los conocimientos es cada vez más corta, el crecimiento del conocimiento en la sociedad actual se produce de manera exponencial. Así ha sido recogido por González (2004) cuando plantea esta merma en la vida útil del conocimiento.

El profesor de la University of Regina de Canadá, Alec Couros especialista en tecnología educacional y medios, en su tesis doctoral (2006) dedicada a las fuentes de aprendizaje docentes, ilustra los cambios acontecidos en las fuentes de formación del profesorado en los últimos tiempos, presenta unas fuentes de aprendizaje más limitadas anteriores a la web 2.0; frente a las fuentes actuales que se le ofrecen al profesorado, mucho más variadas en cuanto a medios y en cuanto a las posibilidades de redes más amplias para trabajar.

Red de trabajo profesor anterior a web 2.0

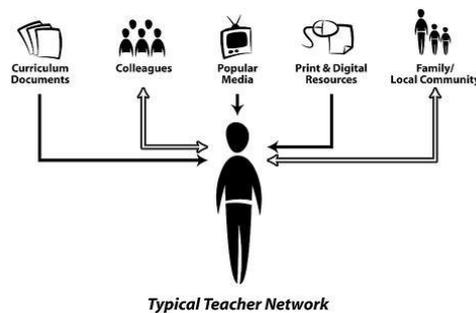


Figura 1. *Representación red de trabajo del profesor anterior a la Web 2.0.*

Fuente: <http://www.flickr.com/photos/courosa/344832659/>

Con la aparición de la web 2.0 y de las redes sociales se ha abierto un amplio abanico de posibilidades útiles para el profesorado en cuanto a su formación permanente.

Red de trabajo profesor siglo XXI

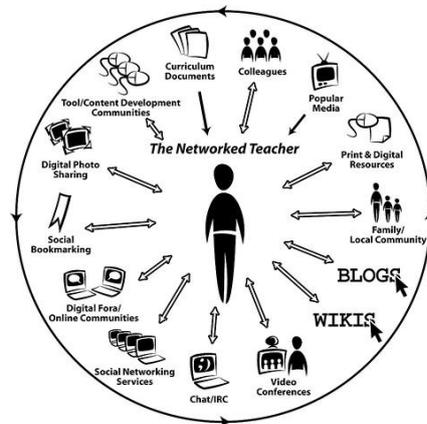


Figura 2. Representación red de trabajo del profesor del siglo XXI.

Fuente: <http://www.flickr.com/photos/courosa/344832591/in/photostream/>

En las figuras se puede apreciar claramente la diferencia respecto a la abundancia de recursos presente en las fuentes de formación de que dispone el profesor del siglo XXI respecto a las que tenía a su disposición el profesorado antes de la aparición de la web 2.0.

También, las imágenes ponen de manifiesto la mayor complejidad que presenta la situación del profesorado en la actualidad. La profesión docente ha pasado por un proceso de sofisticación, lo que exige a los educadores un esfuerzo en cuanto a su formación si quieren permanecer actualizados y en consonancia con los tiempos, con la abundancia de información, con el corto periodo de validez de los conocimientos y la rápida velocidad de reposición de éstos que estamos viviendo actualmente.

El concepto de ecología del aprendizaje fue acuñado por la psicóloga Bridget Barron, quien lo definió como los contextos, ya sean espacios físicos como aulas, escuelas, universidades, etc., o virtuales, los cuales proporcionan la oportunidad de

aprender. Siemens (2010) considera también a las ecologías como los distintos entornos en los que se produce conocimiento, pero le añade la peculiaridad de que este conocimiento fluya de forma compartida. Cada contexto comprende una combinación única de actividades, agentes, recursos y prácticas socio-culturales concretas. De esta forma, y teniendo en cuenta las interconexiones entre todos los elementos que las forman, se puede considerar a las nuevas tecnologías como un contexto de aprendizaje. Además, ofrecen la posibilidad de participar en multitud de espacios, al mismo tiempo que permiten y favorecen el establecimiento de contextos productores de aprendizaje por sí mismos en el seno de estos entornos, y entre entornos. Los límites entre ellos son difusos y permeables. Los propios sujetos, impulsados por su interés, pueden expandirlos por el contexto y perdurar a lo largo del tiempo.

Los docentes deben promover una ecología de aprendizaje propia, la cual repercutirá en facilitarles una actualización de los conocimientos que poseen y una formación permanente, que les posibilite afrontar los retos que se les presentan constantemente en el desarrollo de su profesión.

En la actualidad, el docente tiene la obligación de formarse, ya que es el capacitador del alumnado del siglo XXI en destrezas que le exige la sociedad, y le serán básicas, tanto a nivel social como a nivel profesional. Esta necesidad de formación que presentan los docentes se debe satisfacer facilitándole una formación permanente que sea flexible, abierta y accesible. Hasta ahora, el *e-learning* ha sido la principal modalidad de formación que ha posibilitado cierta flexibilidad y accesibilidad para el profesorado, pero son actualmente las redes sociales las que además de cumplir con estas premisas, añaden un grado de adaptación al futuro cercano mucho mayor que el que proporcionaban

la formación mediante plataformas de e-learning. De hecho, esta modalidad presenta una evolución hacia una formación colaborativa, el *social learning*, cuya base son las redes sociales, facilitando en el campo de la formación el establecimiento de comunidades de práctica entre otras herramientas (Navarro, 2011).

Para Siemens (2006), nuestra capacidad de aprendizaje debe encontrarse en las conexiones que seamos capaces de establecer con otras personas, así como la información que nos facilita la tecnología. También defiende que la innovación y, al mismo tiempo, el desarrollo continuo, precisan de un flujo de conocimientos realizado a través de una organización. Considera que en lugar de preservar, debemos compartir y conectar, crear conocimiento y valor.

3. Las comunidades de práctica en la formación permanente del profesorado

Las comunidades de práctica docentes se presentan en los últimos tiempos como contextos en los que el profesorado ha aumentado su presencia. Esto viene motivado por las finalidades variadas que persiguen, que van desde la búsqueda de soluciones a problemas que se le plantean en su actividad diaria, hasta la satisfacción de inquietudes particulares sobre algún tema concreto, pasando por el enriquecimiento personal y profesional. En todos los casos se observa como denominador común la información, ya sea para aportarla o para recibirla de la comunidad.

3.1. *Las comunidades de práctica*

Las comunidades de práctica las definen Wenger, McDermott y Snyder (2002, p. 4) como “un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada”.

Las redes sociales han propiciado la aparición de las comunidades de práctica, éstas estimulan la colaboración, el intercambio de conocimientos, experiencias e información, el aprendizaje mediado entre iguales, una educación mutua de forma constante, facilitan que el aprendizaje sea a la carta y una actualización continua y permanente por parte de los docentes. Las relaciones que se establecen en estas comunidades son informales, basadas en que todos sus miembros aprenden y enseñan algo. Por tanto, consiste en un grupo de individuos que mediante las interacciones que se producen entre ellos, la ayuda que se prestan mutuamente y la transmisión de información, profundiza en una temática concreta o resuelve algún problema (Haro, 2010).

En la actual Sociedad de la Información debemos poseer la capacidad para poder aprender lo que necesitaremos en un futuro. Esto es más importante que todo el conocimiento que ya tenemos.

Las comunidades de práctica comparten con los MOOC (Cursos masivos abiertos online) las siguientes características generales (Downnes y Siemens, 2011):

- Se basan en aprendizaje práctico, aprender haciendo.
- El escenario del aprendizaje es informal, no se sigue un currículum estricto.
- Se promueve la colaboración y la cooperación, así como la creatividad de los participantes.

- Todas las aportaciones pueden ser compartidas y someterse a la vista y al juicio de todos los participantes.
- El único requisito para participar es disponer de conexión a internet.
- Son gratuitas y abiertas para todos los interesados.
- Presenta absoluta flexibilidad, los interesados pueden participar sincrónica y asincrónicamente.
- Facilitan el establecimiento de conexiones entre profesionales pertenecientes a diferentes niveles y disciplinas.
- Posibilitan el compromiso e inmersión directa en el tema a tratar.
- Promueven la adquisición de competencias digitales.
- Proporcionan una red amplia de contactos.

Los propios miembros de la comunidad de práctica establecen las normas que los regulan mediante consenso y discusión, por lo que acatarlas y regirse por ellas no supone impedimento en la participación.

3.2. Formación permanente del profesorado

La formación permanente del profesorado es intrínseca al desarrollo profesional docente, el cual consiste en la comprensión de cómo los docentes, en el desarrollo de su profesión, continúan aprendiendo y mediante estos aprendizajes transformando su práctica docente con la finalidad de mejorar los resultados en el aprendizaje de su alumnado (Avalos, 2011).

Actualmente las competencias básicas que debe desarrollar el alumnado son objeto de gran interés. Hay autores que consideran la formación permanente del

profesorado dentro de estos términos, ya que la ven como una competencia para enfrentarse al presente y al futuro. Así, Montero (2006) considera que formación permanente en los docentes debe ser un continuo desarrollo profesional para dar respuesta a necesidades de actualización permanente y a los requerimientos de su labor profesional. Para Blanco (2007) la cualificación profesional del profesorado debe ser observada como formación continua, flexible, que proporcione actualización y favorezca la interacción entre docentes, ya que ésta promueve las modificaciones y avances en la labor docente, proporcionando a los docentes autonomía personal y genera individuos creativos capaces de buscar respuestas a las necesidades que se les presentan.

4. Fundamentación de la formación del profesorado en las comunidades de práctica

La formación permanente del profesorado en los últimos tiempos, está buscando nuevos caminos debido a los requerimientos actuales de la sociedad que se plantean al profesorado y a los que debe dar respuesta de manera competente. Al mismo tiempo las posibilidades que nos ofrecen las TIC en la Sociedad de la Información, están ofreciendo, a su vez, fuentes y contextos alternativos para que el profesorado se forme permanentemente, como pueden ser los MOOC o las comunidades de práctica, en los que el aprendizaje se construye entre iguales, entre compañeros y posibilitan el contacto con expertos de todo el mundo (Reig, 2010).

Estas formas de construcción de aprendizaje entre iguales, mediadas por el entramado de redes y las interrelaciones que se establecen entre los participantes se

recogen para explicar el aprendizaje con carácter social bajo el conectivismo de George Siemens (2004) y la teoría de la práctica social de Wenger (1998).

5. Conectivismo

Actualmente está tomando auge la teoría del conectivismo establecida por George Siemens, para poder explicar los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el contexto de las redes. A pesar de su divulgación, esta teoría no está exenta de críticas, como las recibidas por Verhagen (2006), el cual establece argumentos para afirmar que al conectivismo no se le puede considerar como una teoría de aprendizaje, sino que se debe establecer como una perspectiva pedagógica, ya que para ser considerada teoría del aprendizaje debería recoger cómo aprenden los individuos, y por el contrario, la teoría propuesta por Siemens se limita a explicar qué y por qué aprenden. Otro autor que muestra críticas ante el conectivismo es Kerr (2007), que afirma que a pesar de que la tecnología altera los entornos de desarrollo del aprendizaje, las teorías existentes de aprendizaje son suficientes.

Siemens (2004), enuncia su hipótesis considerándola como una teoría actual del aprendizaje para aplicar en la era digital. Para este autor, las teorías de aprendizaje tradicionales, utilizadas en el establecimiento de contextos de aprendizaje de tipo instruccional, como son el conductismo, cognitivismo y constructivismo, se desarrollaron en un tiempo en el que los contextos de aprendizaje no eran tecnológicos. En la actualidad las condiciones existentes en los contextos de aprendizaje tradicionales se han alterado significativamente, lo que hace necesaria una nueva aproximación y no una adaptación de las anteriores. Por tanto, observamos que las formas de aprender, así como su función, se

alteran al utilizar herramientas nuevas. Por este motivo enuncia dicha perspectiva, para poder dar explicación al efecto que ha tenido la tecnología en la manera en que vivimos, nos comunicamos y aprendemos actualmente. Siemens considera que tanto las necesidades de aprendizaje como las teorías que recogen los procesos de aprendizaje, deben ser un fiel reflejo de los contextos y ambientes sociales de la sociedad del momento, y se apoya citando a Vaill, el cual considera que “el aprendizaje debe constituir una forma de ser –un conjunto permanente de actitudes y acciones que los individuos y grupos emplean para tratar de mantenerse al corriente de eventos sorprendidos, novedosos, caóticos, inevitables, recurrentes...” (1996, p. 42).

Como Siemens (2004) recoge en su artículo “Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital”, traducido por Diego E. Leal (2007), hace escasamente cuarenta años la formación de una persona era un proceso lento, en consonancia con el desarrollo de la información. Hoy en día, el crecimiento de la información y del conocimiento se realiza de forma exponencial. Mientras que antes la vida media de una información o conocimiento se medía en décadas, en la actualidad esta medida se debe hacer en periodos de meses o a lo sumo de años, presentando una obsolescencia muy rápida.

Según esta teoría alternativa, para unos y perspectiva pedagógica para otros, actualmente no es factible adquirir individualmente el aprendizaje requerido para actuar. Ahora delegamos nuestra competencia respecto a la formación de conexiones. Para Siemens (2006, p. 30). El conectivismo “es la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización. El aprendizaje es un proceso que ocurre en el interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes, los cuales

no están por completo bajo el control del individuo. El aprendizaje, definido como conocimiento aplicable, puede residir fuera de nosotros (dentro de una organización o una base de datos), está enfocado a conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento”. El conectivismo considera que el aprendizaje es un proceso en el que se crean redes. De esta forma, al conectarnos a redes variadas, podemos experimentar consciente o inconscientemente un proceso de aprendizaje, que promovido por las conexiones que se establecen se retroalimenta de manera constante. Consecuencia de esta retroalimentación constante es la adquisición de información nueva de manera continua, lo que hace imprescindible poseer la capacidad de discernir la información que nos es relevante de la que no lo es.

Para el conectivismo, el punto de partida del proceso es el individuo, pero muestra un proceso de aprendizaje bajo un modelo que establece que éste deja de ser individual en la sociedad. Siemens (2004, p. 5) recalca que “el conocimiento personal se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a la red, proveyendo un nuevo aprendizaje para los individuos. Este ciclo de desarrollo del conocimiento –personal a la red, de la red a la institución- le permite a los aprendices estar actualizados en su área mediante las conexiones que han formado”.

En la trayectoria tradicional, las teorías del aprendizaje al uso como son el conductismo, cognitivismo y constructivismo, nos presentan el proceso de aprendizaje como una tarea lineal, en la que tenemos un punto de inicio y otro de final. El conectivismo en este aspecto difiere de ellas, es algo parecido pero como una acción en la que el

cambio es permanente en sus parámetros, ya sea en los temporales como en los espaciales.

El establecimiento de estas relaciones se realiza mediante redes, bajo el conectivismo. Estas redes las conforman personas que establecen comunidades, las cuales Siemens denomina “nichos de aprendizaje”, que son escenarios de aprendizaje de gran amplitud y que se encuentran en cambio continuo por el flujo continuo de información. El conectivismo se muestra así como un acercamiento a la nueva realidad que se nos presenta.

Para Siemens (2006, p. 31), los principios básicos en los que se asienta el conectivismo son los siguientes:

- El aprendizaje y el conocimiento se encuentran en la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es el proceso de conectar fuentes de información.
- No solo el humano es fuente de información, también lo pueden ser dispositivos no humanos.
- La capacidad de saber más es más importante que lo que se sabe.
- Es necesario cultivar y mantener las conexiones para propiciar el aprendizaje continuo.
- La habilidad para ver las conexiones entre los ámbitos, ideas y conceptos es primordial.
- La actualización continua es la finalidad de las actividades de aprendizaje conectivistas.
- Tomar decisiones supone un proceso de aprendizaje. Decidir qué aprender y dotar de significado a esta información, se observa mediante la realidad cambiante. Una

decisión acertada hoy, puede ser errada mañana, motivado por las modificaciones en la información recibida.

El conectivismo como lo recogen Downnes y Siemens (2011) presenta los siguientes principios en los cuales se basan los MOOC y las comunidades de práctica:

- Agregación: consiste en proporcionar un punto de inicio para que se genere masivamente contenido en varias ubicaciones online, el cual se recoge en un lugar accesible para los participantes de forma periódica. Este hecho se encuentra en contraposición con los cursos tradicionales, en los cuales el contenido del curso se establece a priori.
- Remezcla: interrelacionar materiales fruto de la discusión entre ellos y a su vez con otros materiales de diferente procedencia.
- Replanteamiento: de todos los materiales surgidos y remezclados con la finalidad de adaptarse a los objetivos que persigue cada participante.
- Informar: compartir los contenidos e ideas surgidas en la discusión con el resto de participantes y con todo el mundo.

Basándonos en el conectivismo y en su vertiente eminente social, otra teoría como la Teoría de la práctica social de Wenger (1998) también fundamenta que las comunidades de práctica son fuente de conocimientos que promueven la formación permanente del profesorado.

4.2. Teoría de la práctica social

Tradicionalmente se ha considerado el aprendizaje como una acción individual, con principio y final, resultado del proceso de enseñanza (Wenger, 1998). En la actualidad,

esta concepción del aprendizaje se puede observar en las clases magistrales. Esta tendencia está evolucionando hacia un aprendizaje más práctico, con una ampliación en su duración, alcanzando todo el periodo de vida de las personas. Ambas ideas, la del aprendizaje práctico y la del aprendizaje a lo largo de toda la vida condujeron a Wenger (1998) a enunciar la Teoría de la práctica social.

Para establecer la Teoría de la práctica social, Wenger, parte de esta concepción tradicional del aprendizaje como acto individual y aislado de otras actividades. Bajo esta concepción es cómo se ha organizado la formación permanente del profesor, proponiendo cursos en los cuales un profesor ofrece una explicación y los profesores-alumnos atienden a lo expuesto, resolviendo tareas para una posterior evaluación individual. Wenger (1998) se plantea cómo se desarrollaría el aprendizaje si lo consideramos bajo una visión social, realizado mediante una participación, en la que todos los participantes aportaran sus experiencias. Mediante su teoría del aprendizaje basado en la práctica social establece los siguientes presupuestos:

- El individuo muestra una naturaleza social, básica para el aprendizaje.
- El conocimiento es la competencia mostrada ante la resolución de actividades socialmente valoradas.
- El conocimiento se adquiere con la participación activa al desarrollar estas actividades.
- El fruto del aprendizaje es la interacción que establezcamos con el mundo que nos rodea, así como el compromiso que forjemos con este mundo.

El germen de la teoría de Wenger lo establecen estos presupuestos, la teoría de la práctica social observa el aprendizaje como el grado de actividad en la realización de

tareas que la comunidad social valora y el establecimiento de identidad propia en relación con la comunidad.

El aprendizaje en la teoría de la práctica social se observa en la estructura social y en las redes que se establecen en la misma para desarrollar este aprendizaje. A estas interacciones entre individuo, al reajuste de sus finalidades particulares a unas comunes y en el establecimiento de su propia identidad en relación con la comunidad o estructura social final, es a lo que Wenger (1998) denomina comunidad de práctica.

Carneiro (2007) afirma que el carácter individualista que presenta la profesión docente debe cambiar, para lo que resultan de gran utilidad las comunidades de práctica, ya que propician el intercambio entre docentes de conocimientos y experiencias, lo que facilita la formación mediada por las TIC y que se realice necesariamente en las instituciones tradicionales en las que se venía realizando.

5. Consideraciones finales

Las comunidades de práctica constituyen una alternativa eficaz, enriquecedora y motivadora para realizar la formación permanente del profesor, ya que emplean una forma de comunicación característica. Al estar formadas por expertos docentes, la comunicación se establece entre iguales, los cuales comparten experiencias e inquietudes y aportan soluciones desde el conocimiento del contexto de trabajo. Se produce, como afirma Topping (2001), una interacción entre personas pertenecientes a grupos sociales con funciones y finalidades similares, en la que ninguno es profesor profesional de otro y en la que ambos individuos aprenden enseñándose.

Observando la comunidad de práctica como un entorno en el que desarrollar la formación permanente del profesor, la aproximación social a este contexto es evidente, ya que el proceso de aprendizaje se realiza de manera conjunta, produciéndose interacciones entre los miembros de la propia comunidad y realizándose debates. Por ese carácter social que proporciona la comunidad de práctica al proceso de aprendizaje, se aborda esta reflexión basada en la teoría de la práctica social. El énfasis que establece esta teoría en el aspecto social del aprendizaje es ignorado por otras muchas teorías del aprendizaje que se centran en el individuo. La teoría de la práctica social establece un concepto de aprendizaje amplio, se centra en una noción de aprendizaje interdependiente.

La profesión de profesor y su trabajo, al igual que su formación, se deben redefinir de acuerdo a los cambios que se producen en la sociedad. Este cambio en el profesorado va de la mano del aprendizaje y la formación del profesor, como indica Marcelo (2002). La sociedad actual demanda del profesor que se muestre como un “trabajador del conocimiento”, que posea la capacidad de rentabilizar todos los espacios de conocimiento que se presenten ante él. Por estos requerimientos, la profesión docente se caracteriza por lo que Wenger (2001) denomina como una comunidad de práctica, en la cual los conocimientos y experiencias individuales se transforman en colectivas. Durante la última década hemos comprobado el gran potencial que posee la inteligencia colectiva y el poder de la comunicación entre iguales en el seno de las redes sociales (Aparici y Osuna, 2013) entre las que se encuentran las redes que se establecen en las comunidades de práctica.

6. Bibliografía

- Adell, J. (2012). Encuentro Internacional de Educación 2012-2013. Educared. Fundación telefónica. Recuperado de <http://encuentro.educared.org/group/cuales-son-los-principales-desafios-que-afronta-ho/page/jordi-adell>
- Aparici, R. y Osuna, S. (2013). La cultura de la participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*. 4 (2), 137-148.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- BaLanskat, A., BLaMire, R. & KeFala, S. (2006). The ICT Impact Report. A review of *studies of ICT impact on schools in Europe*. European Schoolnet, European Comission. Recuperado de <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf>
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). Sumario en español del informe How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top (Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos). *PREAL*, 41, 1-48.
- Blanco, P. (2007). La formación permanente del profesorado una competencia práctica de futuro. *Investigación en la escuela*, 62, 87-96.
- Carneiro, R. (2007). La nueva educación en la sociedad de la información y de los saberes. *XXII Semana Monográfica de Educación*. Madrid: Fundación Santillana, 73-86.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 1. La sociedad red* (2ª ed). Madrid: Alianza Editorial.

- Couros, A. (2006). *Examinando el movimiento Apertura: Posibilidades e Implicaciones para la Educación*. Memoria para optar al título de Doctor. Filosofía en la Educación. Universidad de Regina, Regina, Saskatchewan. Recuperado de www.educationaltechnology.ca/couros/publication_files/research/Dissertation-Couros-FINAL-06-WebVersion.pdf
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks*. Canadá: National Research Council.
- Downes, S. y Siemens, G. (2011). MOOC sobre “Connectivism and Connective Knowledge”. Recuperado de <http://cck11.mooc.ca/index.html>
- Kerr, B. (2007). *Which radical discontinuity?* Recuperado de <http://billkerr2.blogspot.com.es/2007/02/which-radical-discontinuity.html>
- Law, N., Pelgrum, W.J. & Plomp, T. (eds.) (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study*. Hong Kong: CERC-Springer.
- Leal, D. (2007). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado de <http://www.diegoleal.org/social/blog/blogs/index.php/2007/03/08/conectivismo?blog=2>
- Gonzalez, C. (2004). *The Role of Blended Learning in the World of Technology*. Recuperado de <http://www.unt.edu/benchmarks/archives/2004/september04/eis.htm>
- Haro, J.J. (2010). *Redes Sociales para la educación*. Madrid: Anaya (Multimedia).

- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. Consejo Escolar del Estado. *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- McKinsey & Company (2010). Sumario ejecutivo en español del informe "*How the world's most improved school systems keep getting better*" (¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno?). Recuperado de http://www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Education_Intro_Standalone_Nov%2029_Spanish.pdf
- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-70.
- Navarro, P. (2011). El futuro del e-learning: aprendizaje 2.0, colaborativo e informal. *Learning Riview*. Recuperado de <http://www.learningreview.com/index.php#content,35>
- Pantoja, A. (2012). *La interculturalidad en un Mundo Digital en Red*. Madrid: EOS.
- Papert, S. (1996). *The Connected family. Bridging the digital generation gap*. Atlanta: Longstreet Press.
- Verhagen, P. (2006). *Connectivism: a new learning theory?* Recuperado de http://web.archive.org/web/20111006031135/http://www.surfspace.nl/nl/Redactie_omgeving/Publicaties/Documents/Connectivism%20a%20new%20theory.pdf
- Reig, D. *Construir, conectar: ampliando la ZDP con herramientas de la sociedad-red*, Entrada de Blog. (El Caparazón). Recuperado de <http://www.dreig.eu/caparazon/2010/06/05/constructivismo->

conectivismo/?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed%3A+caparazon+%28caparazon%29

Selwyn, N. (2004). *Literature Review in Citizenship, Technology and Learning*. Bristol: Futurelab.

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Recuperado de <http://www.devrijeruiimte.org/content/artikelen/Connectivism.pdf>

Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Recuperado de http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf

Siemens, G. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Ediciones Nodos Ele.

Topping, K. (2001). *Peer Assisted Learning. A Practical Guide for Teachers*. Cambridge, Massachussets: Brookline Books.

Vaill, P. B. (1996). *Learning as a Way of Being*. San Francisco: CA, Jossey-Blass Inc.

Wenger, E. (1998). *Comunities of practice. Learning, meaming and identity*. Cambridge: Cambridge University.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

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

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Sanz Valenzuela, M. y Pantoja Vallejo, A. (2015). Formación permanente del profesorado en las comunidades de práctica. *Aula de Encuentro*, nº 17, vol. 1. pp. 105-130.

Manuela Sanz Valenzuela es
Maestra del CEIP “Miguel de Cervantes” de Lopera (Jaén)
Correo- e: manuelasanzvalenzuela@gmail.com

Antonio Pantoja Vallejo es
Profesor titular del departamento de Pedagogía
de la Universidad de Jaén
Correo-e: apantoja@ujaen.es

Enviado: 14 de noviembre de 2014

Aceptado: 24 de febrero de 2015