

Trayectoria de comunidades profesionales de aprendizaje: Desafíos y oportunidades en pandemia

Hugo Tapia Silva

Universidad de La Serena
hgtapia@ucm.cl

Resumen

El desarrollo profesional del profesorado se puede ver beneficiado por el trabajo en Comunidades de aprendizaje. Cada comunidad, con este fin, va desarrollando una trayectoria específica con hitos y definiciones particulares. El siguiente estudio tiene por objetivo caracterizar la trayectoria de cuatro comunidades de aprendizaje de profesores chilenos mediante un estudio de caso múltiple. Entre las conclusiones, se observa que la afinidad entre participantes, tiempos, contexto, objetivos y la pandemia han sido factores que influyen en el desarrollo de las comunidades.

Palabras clave: Trayectorias; Comunidades profesionales de aprendizaje; profesorado; Proyección; Consolidación.

Introducción

El desarrollo profesional del profesorado puede llevarse a cabo empleando diferentes estrategias, dependiendo de los intereses y características del contexto y del profesorado. Como señala Montecinos (2008), este tipo de desarrollo profesional se corresponde con “una variedad de instancias formales e informales que ayudan (...) a aprender nuevas prácticas pedagógicas, junto con desarrollar una nueva comprensión acerca de su profesión, su práctica y el contexto en el cual se desempeña”, (p. 8). Calderón et al., (2020) coinciden con esta aproximación al concepto al mencionar que el desarrollo profesional docente corresponde a un proceso que se produce de forma situada, con carácter interactivo y, por tanto, social, basado en discursos y comunidades de práctica.

Para lograr este desarrollo profesional, se pueden llevar a cabo diferentes estrategias. Entre las que podemos mencionar se encuentran:

1. Inmersión en la indagación e investigación.
2. Implementación del currículo.
3. Talleres, cursos, y seminarios.
4. Investigación-acción.
5. Grupos de estudio.
6. Revisión de trabajos de alumnos y alumnas, sus pensamientos y resultados de evaluaciones.
7. Entrenamiento y mentor.
8. Redes de apoyo profesional o comunidades de aprendizaje.

Estas acciones de desarrollo profesional tienen un punto en común: toman como referencia

la práctica profesional (educativa y pedagógica) de las y los docentes. Es decir, es desde la misma práctica del profesorado desde la cual se puede y debe desarrollar un profesional de la educación. Este proceso puede verse afectado, por tanto, por diversas variables del contexto profesional, las que pueden limitar o profundizar el proceso. Por otra parte, las condiciones del desempeño del profesorado pueden afectar su propio desarrollo profesional, así como su aprendizaje y formación.

En tal sentido, el contexto social actual y las dificultades surgidas a partir de la pandemia por COVID-19 y la consecuente docencia en contexto de emergencia, han supuesto elementos complejos para el desarrollo profesional. Por ejemplo, ha implicado analizar las prácticas pedagógicas habituales y su adaptación a un formato en línea.

Una segunda característica de las estrategias de desarrollo profesional es que han evolucionado (históricamente) desde lo que podemos denominar “formación externa”, con la participación de referentes ajenos a la escuela, a un proceso situado y, por tanto, efectuado por el propio profesor o grupo de profesores (Eirín-Nemiña, 2018) a partir de su realidad y necesidades.

Entre las estrategias de desarrollo profesional, resulta interesante el trabajo de las comunidades profesionales de aprendizaje. No obstante, el proceso de construcción y crecimiento de una comunidad de aprendizaje no es sencillo, pues implica una lectura conjunta del contexto, las necesidades, las dificultades y las consecuencias del trabajo que se lleva a cabo (Eirín-Nemiña, 2018; Escudero, 2009; Krichesky y Torrecilla, 2011).

El presente artículo busca caracterizar la trayectoria de cuatro comunidades profesionales de aprendizaje compuestas por docentes del sistema escolar chileno pertenecientes a diferentes establecimientos educativos de la Región de Coquimbo y que forman parte del Programa ICEC, implementado en la Universidad de La Serena.

Comunidades de aprendizaje

Un concepto asociado al de Comunidad de aprendizaje es el de comunidad de práctica. Una comunidad de práctica corresponde a un espacio o grupo de personas que se involucran en un proceso de reflexión o aprendizaje de forma colectiva en el marco de una labor (Arellanos y Fernández, 2018). Este tipo de comunidades puede desarrollarse en el marco de distintas organizaciones y grupos profesionales que buscan aprender de manera conjunta sobre una temática en particular que les afecta.

El desarrollo de una comunidad de práctica está estrechamente relacionado con las formas en que los individuos se integran y vinculan entre sí a lo largo del tiempo. Bajo el concepto de trayectoria, que entenderemos como el desarrollo continuo de una persona, grupo o institución a lo largo del tiempo, podemos comprender cómo se produce el crecimiento de una comunidad a partir de sus características y su relación con el aprendizaje. Es decir, la trayectoria hace referencia a cómo se desarrolla una comunidad que busca llegar a una meta.

En este sentido, una comunidad de aprendizaje es una comunidad de práctica que ha pasado de la fase de aprender a la de crear conocimiento (Martín, Paoloni y Ordóñez, 2014). Una

comunidad de aprendizaje se autoconstruye, con relaciones personales que se mantienen en el tiempo, y destina sus energías en solucionar problemáticas comunes y propias de su práctica, apropiándose de procesos de cambio (Nóvoa, 2009; O'Sullivan, 2007; Pesqueira, Mora y Carillo, 2012).

Una comunidad de aprendizaje que se encuentra compuesta por profesores y profesoras, también llamada Comunidad Profesional de Aprendizaje, es aquella comunidad que busca autoformarse (desarrollar a sus integrantes) profesionalmente a partir de temáticas educativas comunes y que significarían una mejora para ellos y sus estudiantes. Como señalan Krichesky y Torrecilla (2011), este tipo de comunidades se puede entender desde tres perspectivas:

1. Desde una visión centrada en las y los profesores;
2. Desde una visión centrada en la escuela;
3. Desde una visión de comunidad escolar más amplia.

A partir de la definición, debemos entender a las comunidades de aprendizaje como espacios diversos y heterogéneos. Es decir, cada una es en sí un fenómeno particular, con definiciones y desarrollos diversos y contextualizados (Escudero Muñoz, 2009). No obstante, es posible identificar algunos elementos o procesos comunes entre ellas, tal como nos presenta Escudero Muñoz:

- 1) Concertación y establecimiento de relaciones sociales e intelectuales de colaboración entre el profesorado;
- 2) Deliberación y construcción de una cultura pedagógica compartida respecto a valores, principios, concepciones y prácticas sobre el currículo, la enseñanza, la evaluación, la organización y el funcionamiento de los centros;
- 3) Articular y realizar procesos de investigación sobre la práctica (análisis, reflexión, observación, evaluación, crítica pedagógica) con el propósito de generar conocimiento “de” la práctica y acceder y reconstruir conocimiento externo “para” la práctica (p. 18).

Estas comunidades profesionales de aprendizaje emergen como estrategias interesantes para la mejora de los procesos de formación docente. Barber y Mourshed (2002) identifican, entre las estrategias que utilizan los mejores sistemas educativos del mundo para el logro de sus objetivos, la participación de profesores y profesoras en Comunidades de aprendizaje, destacando las experiencias de Japón y de Finlandia, aunque entre ellas no se esté hablando del mismo tipo de comunidad (Barber y Mourshed, 2002). El aspecto positivo para el desarrollo profesional del trabajo de estas comunidades es que permite que los y las profesores analicen sus prácticas, las critiquen y las mejoren.

Trayectoria de una comunidad de aprendizaje

Como señalan Palloff y Pratt (2001), la creación de una comunidad de aprendizaje soporta y favorece que se adquieran conocimientos, las que se podría lograr si consideramos una perspectiva socioconstructivista. La colaboración que conlleva el aprendizaje con otros crearía un sentido de sinergia entre quienes participan de ella. Desde esta perspectiva, la

relación que se produce entre las y los participantes de la comunidad es la que dota de sentido a todo el trabajo que se realiza.

Tal sinergia supone la adquisición de una serie de características por parte de quienes componen una comunidad de aprendizaje, con el fin de lograr el o los objetivos esperados. Como señala Hord (1997), existen cinco atributos en una comunidad profesional de aprendizaje Apoyo y liderazgo compartido, Aprendizaje colectivo o compartido, Valores y visión compartidos, Condiciones que soporten la comunidad, Práctica personal compartida.

Estos atributos no surgen espontáneamente; por el contrario, se van construyendo continuamente y son parte de la trayectoria de la comunidad. A medida que la comunidad realiza sus acciones en conjunto, va reconfigurando sus condiciones de funcionamiento, reorientando sus intereses y proyectando o redirigiendo sus metas, intentando responder al esquema que originalmente se propusieron. Krichesky y Torrecilla (2011) dan cuenta de una estructura o etapas que parecieran ser parte del desarrollo común de las comunidades de aprendizaje:

1. Identificación y definición de las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes
2. Especificación de las prioridades de mejora a partir de los datos
3. Selección de las prácticas o programas específicos
4. Establecimiento de las necesidades de formación
5. Definición de la formación profesional
6. Implementación de las innovaciones
7. Evaluación del proceso de implementación
8. Establecimiento de nuevas necesidades de mejora

Esta estructura pone en relieve la relación que ya hemos mencionado entre la práctica pedagógica y el desarrollo profesional. Siguiendo estas etapas, es la labor diaria la que va originando las preocupaciones o temáticas de la comunidad de aprendizaje.

A partir de este marco teórico, consideramos relevante caracterizar la trayectoria de comunidades profesionales de aprendizaje compuestas por profesores del sistema escolar chileno que forman parte del Programa ICEC implementado por la Universidad de La Serena. En específico, con la presente investigación queremos responder a la pregunta *¿Cuáles son las proyecciones originales, características de la creación de las comunidades de aprendizaje, definiciones originales, proceso de proyección original y consolidación de cuatro comunidades de aprendizaje compuestas por profesores de distintos establecimientos educativos de la Región de Coquimbo?* Contar con la respuesta a esta pregunta nos permitirá conocer mejor cómo se desarrollan comunidades de aprendizaje insertas en un programa de formación con énfasis en el desarrollo profesional.

Metodología

El presente estudio responde a un enfoque cualitativo. En específico, se aborda con un método de estudio de caso en torno al trabajo de cuatro comunidades de aprendizaje. Se llevó a cabo siguiendo estrategias para el levantamiento de información para un estudio de caso mencionados por Stake (1998): la entrevista y la revisión de documentos.

Como se ha mencionado, el objetivo de esta investigación es caracterizar la trayectoria de comunidades profesionales de aprendizaje a partir del trabajo realizado por cuatro comunidades compuestas por profesoras y profesores del sistema escolar chileno pertenecientes a diferentes establecimientos educativos. Para lograr este objetivo general, se desarrollarán los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las proyecciones originales de las comunidades de aprendizaje, a partir de los proyectos de comunidad de aprendizaje desarrollados al comienzo de su trabajo.
- Identificar las características del proceso de creación de las comunidades de aprendizaje, las definiciones originales, el proceso de proyección original de la comunidad y su consolidación.

Delimitación de casos y participantes

El contexto del estudio corresponde al Programa de formación en Indagación Científica para la Educación en Ciencias (ICEC) de la Región de Coquimbo, desarrollado por la Universidad de La Serena. Este programa contempla, entre otros aspectos, la construcción y acompañamiento de comunidades de aprendizaje conformadas por profesores asistentes al Curso ICEC.

El Programa integra a profesoras y profesores del sistema educativo que se desempeñan en diversos establecimientos educativos de la región de Coquimbo, en diversas comunas en las provincias de Elqui y Limarí. En total, en esta cohorte participa un total de 36 profesoras y profesores del sistema, tanto de educación infantil, primaria y especial. A partir de un criterio territorial (Gairín, 2006), se constituyeron siete comunidades de aprendizaje compuestas por entre cuatro y siete miembros, dependiendo de la cantidad de profesores de cada colegio.

El trabajo de las comunidades comenzó en el mes de diciembre de 2019 con el módulo de Comunidades de Aprendizaje implementado en el curso ICEC. El módulo continuó durante el mes de marzo de 2020, pero se vio interrumpido por el contexto de pandemia a causa de la Covid-19. Esto implicó finalizar el módulo vía remota durante el mes de abril, realizando clases específicas por cada una de las comunidades.

A partir de las actividades realizadas en el módulo de Comunidades de aprendizaje, cada comunidad debió desarrollar un proyecto en el que presentaba el trabajo a realizar durante el año y comenzar a ejecutar las acciones establecidas en su proyecto. Este proyecto contemplaba los objetivos, etapas, acciones por desarrollar, entre otros aspectos particulares.

Complementariamente, se planificó que cada comunidad recibiera acompañamiento para apoyar su proceso de comunidad. Este acompañamiento se realizó de forma remota, por

videoconferencia, buscando apoyar el trabajo que iban realizando. El trabajo consistió en reuniones periódicas con cada una de las comunidades de aprendizaje. En cada reunión se verificaba el estado en que se encontraba cada comunidad, avances, dificultades y/o modificaciones en el trabajo que han realizado.

Diseño de la investigación

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo. El tipo de investigación corresponde a un estudio de caso múltiple del desarrollo de las cuatro comunidades de aprendizaje. Respecto a los procedimientos, se desarrollaron cuatro estrategias para el levantamiento de información, dependiendo del interés o posibilidades de las y los profesores participantes de cada comunidad. En primer lugar, se aplicó una tabla para analizar los proyectos de cada comunidad de aprendizaje, identificando sus intereses y etapas originales de desarrollo. En segundo lugar, se aplicaron tres estrategias para conocer el proceso de desarrollo de cada comunidad, a partir de sus percepciones. Estas estrategias correspondieron a un grupo focal, a una entrevista y un cuestionario.

Cada una de las estrategias consideró cuatro aspectos, los que buscaban caracterizar la trayectoria de las comunidades. Los cuatro temas que se consideraron y que fueron conversado con la comunidad son:

- a. Características del proceso de creación de comunidades de aprendizaje
- b. Definiciones iniciales para cada comunidad
- c. Proceso de desarrollo de cada comunidad
- d. Percepción sobre la consolidación de cada comunidad

Procedimientos

Para el levantamiento de la información se consideraron dos momentos: al inicio del proceso de cada comunidad (marzo de 2020) y durante el mes de noviembre de 2020. Este segundo momento coincide con la finalización del trabajo con las comunidades por parte de ICEC, independiente de que la comunidad siga en funcionamiento.

Para llevar a cabo las estrategias de levantamiento de información, se utilizó un guión de grupo focal a una comunidad, un guión de entrevista personal, aplicado a un representante de una comunidad, y un cuestionario en línea que fue respondido por dos comunidades.

Esta información se analizó a partir de las cuatro temáticas mencionadas, identificando los aspectos similares y diferencias entre las comunidades, vinculándolos con el marco teórico. Para el análisis, se identificó cada comunidad con el código específico CDA1 a CDA7 (ver tabla 1). La siguiente tabla muestra a cada comunidad, el documento creado al comienzo y la forma en que se accedió a las características de su trayectoria.

Tabla 1. Comunidades de aprendizaje e información obtenida

Comunidad	Proyección de la comunidad	Características de su trayectoria
CDA1	PRCDA1	FG1
CDA2	PRCDA2*	ENT1
CDA3	PRCDA2*	
CDA4	PRCDA3	
CDA5	PRCDA4	CU1-CU2-CU3
CDA6	PRCDA5	CU4
CDA7	PRCDA6	

* Originalmente, ambas comunidades constituían sólo una comunidad.

La abreviatura FG corresponde a las respuestas obtenidas mediante el grupo focal realizado a una comunidad. La abreviatura ENT hace referencia a la entrevista realizada a un representante de una comunidad y la abreviatura CU corresponde a las respuestas entregadas a un cuestionario en línea.

Resultados y discusión

Los análisis y resultados obtenidos se organizan en dos partes: en primer lugar, se presentan las características comunes de los proyectos de comunidades de aprendizaje al momento de comenzar su trabajo. En segundo lugar, se presentan los cuatro aspectos y el análisis por separado de ellos.

Proyecciones iniciales

En primera instancia, se analizan las proyecciones que propuso originalmente cada una de las comunidades de aprendizaje. Para ello, se describen las propuestas de trayectoria que presentó cada una de las comunidades. Entre los aspectos que componen estas propuestas, nos interesa destacar el objetivo y las etapas de trabajo que se definieron en un comienzo (tabla 2).

Tabla 2: Componentes de proyectos de comunidades de aprendizaje

Ítem	PRCDA1	PRCDA2	PRCDA3	PRCDA4	PRCDA5	PRCDA6
Objetivo	Establecer el trabajo colaborativo como estrategia metodológica, incorporando características del entorno rural, para enriquecer nuestra práctica pedagógica	Desarrollar alfabetización científica para el desarrollo del pensamiento crítico y habilidades de orden superior en estudiantes de educación básica	Aplicar estrategias de transposición didáctica y trabajo colaborativo como herramientas para el desarrollo de habilidades de pensamiento científico en docentes y estudiantes.	Diseñar situaciones de aprendizajes que integren diversas estrategias didácticas destinadas a fomentar la metacognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias.	Implementar prácticas pedagógicas en los cierres de las clases, a través de la codocencia entre educadora diferencial y docente de aula, con el fin de consolidar los aprendizajes en los estudiantes.	Desarrollar conocimientos y habilidades para implementar estrategias que promuevan la argumentación y el análisis crítico en los estudiantes de séptimo básico frente a problemas medioambientales locales.
Primera Etapa	Organización de la comunidad.	Identificación del nivel de Alfabetización Científica	Formación de comunidad y búsqueda de información.	Indagación.	Organización y diseño del proyecto	Investigar
Segunda Etapa	Coordinación e investigación.	Desarrollo de Conocimientos sobre Alfabetización Científica	Búsqueda, selección y aplicación de estrategias.	Adecuación	Observación e investigación	Elaborar
Tercera Etapa	Evaluación, reflexión y metacognición	Desarrollo de un plan con actividades para lograr un trabajo colaborativo	Construcción de material de apoyo.	Reflexión	Implementación y Aprendizaje permanente	Diseñar
Cuarta Etapa			Aplicación de guías.		Evaluación	Aplicar
Quinta Etapa						Evaluar

Si comparamos los objetivos, podemos notar que emergen una serie de preocupaciones que tienen directa relación con la práctica pedagógica: el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, la transposición didáctica, la metacognición, la codocencia, y la argumentación y el análisis crítico de las y los estudiantes. Como se puede deducir de estos temas, las preocupaciones se vinculan con la aplicación de estrategias y el desarrollo de habilidades por parte de sus estudiantes. Desde la propuesta de Krichesky y Torrecilla (2011), se observa en las comunidades una serie de etapas que buscan responder al objetivo pretendido. En términos generales, las propuestas siguen un esquema de:

1. Construcción de comunidad e identificación de tema
2. Búsqueda e investigación sobre el tema definido
3. Diseño de material o procesos
4. Aplicación y evaluación

Análisis de opinión del profesorado

1. Proceso de creación de la comunidad de aprendizaje

Cuando analizamos el proceso de construcción de cada comunidad de aprendizaje, podemos observar una serie de dificultades y puntos en común. Por una parte, el comienzo el trabajo de las comunidades estuvo marcado por el hecho de conocerse o no antes de la constitución de las comunidades de aprendizaje. Esto supuso que el proceso de construcción de ellas fuera diferente según se conocieran o no. Por ejemplo, para una comunidad el hecho de no conocerse supuso una dificultad para la toma de decisiones; en cambio, para otra comunidad, el hecho de que sus integrantes compartieron experiencias supuso un beneficio. Se observa, por tanto, que el conocimiento previo entre los participantes puede ser un aspecto beneficioso para la constitución de una comunidad.

CU1. La mayor dificultad fue el que no nos conocíamos, y los diferentes caracteres se no [sic] hizo un poco difícil durante la toma de decisiones

FG-1. Nosotros nos reunimos por afinidad. Nos conocíamos, nos ubicábamos porque éramos colegas de formación continua. Y ahí vimos que teníamos esa ventaja del contexto. Yo lo veo por afinidad. Ahí creamos nuestra comunidad de aprendizaje y ahí iniciamos todo el proceso, compartimos experiencias, y entramos de lleno con las diversas actividades que comprendían los talleres o módulos que estábamos haciendo.

Un segundo aspecto estuvo vinculado a la experiencia en el trabajo de comunidades de aprendizaje. En el caso de algunos participantes, la experiencia en el trabajo de comunidades profesionales de aprendizaje supuso una dificultad importante al momento de involucrarse en este proceso. Este dato nos debería hacer reflexionar sobre el proceso de inducción a este tipo de trabajo.

CU3. *El proceso al principio fue un poco confuso, ya que no teníamos la experiencia de trabajar con este modelo. Con el tiempo fuimos interiorizándonos más sobre las CdA.*

FG-2. *Para mí fue algo súper nuevo, porque uno no está acostumbrado a trabajar colaborativamente con otros colegios. Generalmente cuesta mucho el trabajo colaborativo en la escuela (...) es todo diferente: colegas que no conocíamos, experiencias, entonces siento que al principio estaba como perdida, no entendía el sentido de esto.*

En cambio, para participantes de algunas comunidades de aprendizaje el proceso de construcción fue menos complejo. Esta simplicidad estuvo definida por la claridad inicial al momento de definir los propósitos del trabajo a realizar juntos. Al respecto, es posible que el método de trabajo implementado por parte de ICEC Coquimbo propiciara la toma rápida de decisiones. El método consistió en definir entre las y los participantes la modalidad de trabajo; a continuación, invitar a cada comunidad a identificar un interés común y, finalmente, a definir de qué forma llevarían a cabo el logro de su interés, reconvertido en objetivo de la comunidad. La base del trabajo posterior de este trabajo consistió en la flexibilidad para ir ajustando la propuesta.

CU4. *Al principio fue bien y lo creamos en base a nuestra realidad, pero después debido a la pandemia la comunicación y disposición para juntarnos dificultó el trabajo.*

ENT1. *El proceso de creación de nuestra comunidad fue muy rápido. Estaba bien determinado lo que estábamos pensando. En dos semanas estábamos listos.*

FG2. *Y en el proceso fuimos como afiatándonos (...) Fuimos afortunados porque todos teníamos el mismo objetivo en común.*

CU2. *El grupo desde un principio, mantiene una buena afinidad, por lo que las relaciones interpersonales fluyeron sin dificultades.*

Otras de las dificultades que enfrentaron las y los participantes de las comunidades de aprendizaje se vinculan tanto a las necesidades particulares y el contexto actual. Es decir, se vincularía con la dificultad de cada comunidad de considerar el contexto en su trabajo.

CU2. *Las dificultades fueron elaborar estrategias y actividades pertinentes a las necesidades educativas de las dos escuelas.*

CU3. *Las adversidades que se dieron, principalmente, son las referidas al contexto en el que estamos viviendo, pero muchas de estas dificultades las fuimos transformando en una oportunidad, ya que el trabajo remoto, pudo acercarnos y afianzarnos como grupo.*

2. Toma de decisiones inicial

Como señala Escudero (2009), una de las etapas del trabajo de las comunidades de aprendizaje se vincula con la creación de relaciones sociales entre sus participantes de cada una de ellas. Esta etapa supone la definición de una serie de cuestiones que incluyen sus roles, horarios de organización, estrategias de trabajo. Al analizar las respuestas de las y los integrantes de las comunidades, se observa la relevancia que tiene para el trabajo de comunidades la afinidad que debe existir entre quienes participan en ella y la importancia de establecer roles de forma clara.

CU1. Primero fue la organización (sic) de conocernos. Luego vino toda toda la organización de conformar nuestra unidad, como nombre objetivos etc.

FG2. Fuimos viendo los roles, las habilidades de cada uno. Al principio fue como espontáneo, después como mucho más organizado.

CU2. Nos organizamos sin dificultad. asignando roles de acuerdo a competencias personales, rotamos el papel de secretario(a) para responder correos a los profesores o redactar documentos o trabajos asignados. Los horarios sean consensuados, de acuerdo a la disponibilidad horaria de todos. Distribuimos los trabajos, para que al momento de reunirnos pudiéramos hacer aportes tangibles al trabajo.

CU3. Una de las definiciones que tomamos al comenzar con nuestra CdA fueron principalmente con la organización de nuestro trabajo, contextualizado nuestras realidades y enfocándonos en aunar criterios para proyectar nuestra CdA en el tiempo.

CU4. Organización, roles.

Se observa en estas respuestas la relevancia, la toma de decisiones no es un proceso homogéneo. Por el contrario, es un proceso que se estructura de acuerdo a las dificultades y puntos positivos de cada comunidad. Para algunas comunidades, la preocupación estuvo en el conocimiento y, luego, en decidir la organización de la comunidad. Es posible que las comunidades de aprendizaje pasaron de una organización básica a una más compleja a medida que iban ajustando o redefiniendo sus propósitos, además de conocer cuáles eran sus posibilidades reales de trabajo en comunidad. Se destaca, la preocupación por los temas a tratar por la comunidad, el que fue uno de los aspectos más relevantes del proceso. En algunos casos, la definición de estos temas se vincula con las características de su contexto.

ENT1. Al principio, tomamos decisiones sobre el tema a tratar. El objetivo de la comunidad se creó en base a una problemática definida. Una problemática que era común para todas las escuelas.

FG3. Buscábamos llegar a un acuerdo. Teníamos la ventaja de que nuestros

contextos son súper parecidos, por lo que nuestras ideas iban todas más o menos en el mismo camino.

CU4. *Horarios de coordinación de trabajo y tema a trabajar.*

Este proceso no estuvo exento de dificultades. La toma de decisiones en cada comunidad de aprendizajes es diferente y dependería de las características de sus participantes. Al respecto, habría dos aspectos se vinculan: tomar acuerdos y ceder ante la posición de otros profesores o profesoras.

FG3. *Creo muy similar a lo que pensaba FG2. Tuvimos que aprender a ceder un poco. Al principio todos queríamos dar nuestro punto de vista y el contexto de cada colegio y tuvimos que aprender a escuchar. Me acuerdo que una vez también los colegas estaban un poco colapsados con el trabajo. Creo que todo fluyó bien, aprendimos a escucharnos.*

FG2. *Yo siento que fue en el tema de los acuerdos cuando teníamos que presentar un trabajo o una tarea y todos teníamos una idea sobre lo que teníamos que hacer. Entonces, en el fondo, no todos queríamos lo mismo. Naturalmente nos poníamos de acuerdo. Veríamos lo que era más factible.*

FG1. *Grandes dificultades no tuvimos. Sí, cuando una de las compañeras no pudo continuar por problemas personales. De alguna manera tuvimos que tomar la decisión de no intervenir en su licencia. (...) cuando formamos la comunidad cada integrante tenía un rol. También veo que hubo ahí un paso de ceder. Cada integrante tenía su rol. Asumir un rol también clarificó el trabajo o le dio esa dinámica.*

Como se mencionó, la dinámica que se observa en estas reflexiones consta de dos momentos: en primer lugar, el reconocimiento de que existen diferencias entre las y los participantes y, a continuación, la resolución de estas dificultades con la aceptación de las diferencias y de la necesidad de ceder por el logro del objetivo de la comunidad. Esta acción supondría el reconocimiento de la importancia que va adquiriendo la comunidad para sus integrantes, no sólo para el desarrollo de las actividades del programa sino también para su desarrollo profesional.

3. Proceso de proyección de la comunidad

Respecto a cómo la comunidad fue proyectando su propio trabajo, se observaron diferencias importantes entre ellas respecto a las dificultades y características. Entre los aspectos que influyeron, haciendo compleja la trayectoria de la comunidad, destacan la situación de pandemia al que se enfrentó todo el sistema educativo.

CU1. *El proceso en su inicio fue difícil por la contingencia del CoVid-19, pero pudimos organizarnos por diferentes plataformas.*

CU4. [Enfrentamos] *Problemas para llevar a la realización del trabajo a realizar por la situación de pandemia.*

ENT1. *Hubo momentos en que no nos reuníamos por problemas personales. Debido al tiempo y la pandemia, nos costaba reunirnos. Más cerca de los plazos nos reuníamos con más regularidad.*

FG1. *Hubo un punto en que todos estábamos con mucha pega, muchas cosas. Hubo un punto en que la proyección eran muchas cosas. Y también se complicó que estábamos full trabajo con el tema de la cuarentena. Dificultó la proyección la carga de trabajo y el contexto. Quizá hubiésemos tenido otra proyección estando con los niños, en los colegios, hubiésemos hecho las cosas como estaban planificadas.*

El contexto laboral en que se desempeñaron profesores y profesoras, claramente marcado por la pandemia, constituyó una variable compleja. Originalmente, el programa del módulo de comunidades de aprendizaje consideraba el trabajo presencial y reuniones en vivo, así como desarrollo de las tareas en contexto presencial. El contexto de docencia remota, supuso trasladar las actividades presenciales a trabajo en línea, las que se sumaron a las actividades que por su propio trabajo ya se encontraban realizando. Por tanto, la carga de trabajo que pudieron tener en ese período debe haber afectado sus posibilidades de ejecución de las tareas.

Por otra parte, el hecho de que en algunas comunidades los y las profesores no se conocieran con anterioridad suma dificultades a este proceso. Es probable que el número de sesiones fuera mayor el esperado originalmente, hasta tomar las decisiones necesarias para el desarrollo de la comunidad.

Una vez abordado este aspecto, emergieron otras cuestiones complejas. Una forma de abordarla fue tras la realización de varias reuniones por parte de las y los integrantes de las comunidades de aprendizaje.

CU2. *Al principio costó identificar las problemáticas en común, sin embargo, cada vez se pudo aclarar el panorama del como debíamos trabajar y definir qué estrategias utilizar, esto después de varias reuniones, considerando las opiniones de todos, siempre realizando aportes significativos, en la conformación de nuestra*

comunidad de aprendizaje.

ENT1. *Positivo: fue un trabajo concreto. Al menos quienes participaron, tuvieron claras las ideas. No hubo mucho debate. Había una mirada común sobre el proyecto. Los cinco tuvimos claro el objetivo desde el principio.*

CU3. *El proceso que nos permitió proyectar nuestro trabajo en comunidad, tiene que ver con **el fiato que logró cada uno de los integrantes de la CdA. El que permitió que cada uno, en su rol, lograra ser participe y protagonista en cada tarea que nos propusimos.** En donde nadie era más importante que el otro y el aprendizaje a través del diálogo fue una herramienta fundamental para el logro de los objetivos de la comunidad.*

FG3. *Estábamos todos con ganas de aprender. No tuvimos problemas al respecto. Como que todo fluyó. **También no hubo el tema de los egos.** No había como el que brillaba, como querer opacar al otro. Todo lo contrario. Fuimos súper afortunados. Fue más beneficio que otra cosa. Pero **una vez que se decantó el Peak de trabajo, fuimos decantando nuestra planificación. Y comenzó a desarrollarse con más objetividad las diferentes actividades que teníamos propuestas.***

Respecto al trabajo en sí, surgieron algunas características interesantes. El trabajo de la comunidad tiene como una de sus etapas la recolección de información y se requiere el uso académico de las tecnologías. Para un tipo de trabajo como el que se produjo, la formación en TIC y la alfabetización digital hubiese sido un elemento muy positivo de cara al desarrollo de las actividades.

ENT1. *Tuvimos un problema: encontrar de manera fidedigna, fuentes bibliográficas sobre los temas que queremos tratar. En internet costó encontrar información.*

FG3. *Coincido que no fue difícil, al contrario. Trabajamos con un cronograma, que nos daba tiempo para estudiar y aprender. Creo que presencialmente no se hubiese podido hacer. Yo estoy muy feliz, quedé conforme. Nos daba tiempo para estudiar y luego juntarnos a la hora que a todos nos acomodara. Al principio nos costó Google Drive. Fue súper fluida la comunicación.*

4. Consolidación de la comunidad

Respecto a la pregunta sobre la consolidación de la comunidad, y sobre la percepción de si la han logrado o no, la respuesta positiva es común en varias comunidades. Como se desprende de los comentarios del profesorado, la percepción sobre lo que significa la consolidación de cada comunidad es diferente. Para una comunidad puede significar la implementación del trabajo, la proyección en el tiempo y la concreción y compromiso con el trabajo en equipo.

CU1. *Si, por que se pudo implementar en una de las 2 escuelas participantes.*

CU2. *La comunidad logró consolidarse, sin embargo, los acuerdos que se firmaron como compromiso a nivel ministerial, no han sido aplicados o tomados en cuenta por uno de los establecimientos, para implementar la comunidad de aprendizaje.*

CU3. *Personalmente creo que sí, ya que hemos logrado proyectarnos en el tiempo y esto no hubiera sido posible si no existiese la seguridad de que lo que logramos en este tiempo fue significativo y enriquecedor para cada uno de nosotros.*

FG3. *Creo que sí. Tenemos en relación el contexto y el sello del colegio, estamos súper afiatados. Lo que hacía un colega puede servirle a otro, compartíamos actividades, nos invitaban a actividades del aniversario. Hicimos un conversatorio.*

FG2. *Quizá fue positivo que fuera en pandemia. Creo que la pandemia nos permitió comunicarnos de esta forma. Creo que esto fue un punto a favor.*

FG1. *Ese grado de consolidación se refleja en esta convocatoria, porque existe este compromiso.*

No obstante, también se observa una perspectiva negativa sobre el proceso y el trabajo realizado por la comunidad, o la constatación de las dificultades de implementación del trabajo de la comunidad. Resulta especialmente relevante el comentario ENT1, pues destaca algo que ya habíamos considerado: la relevancia de la implementación en las escuelas del trabajo de la comunidad como referente de la consolidación del trabajo.

CU4. *¡No aún! Falta trabajo por realizar.*

ENT1. *No creo que se haya consolidado. El trabajo fue muy bueno, pero el trabajo de pandemia no permitía ir más allá, especialmente respecto a las diferencias de las clases. Esperamos volver el próximo año para retomar. Por ejemplo, un colegio tenía clases todo el día, con más posibilidad de abordar los aspectos. En algunos colegios no se podía hacer el trabajo de comunidad.*

5. Respuestas complementarias relevantes

De forma complementaria, los y las profesores mencionaron algunos aspectos que, si bien se pueden incluir en uno de los puntos abordados anteriormente, resultan sumamente interesantes en el marco del trabajo y desarrollo de las comunidades de aprendizaje. Resulta especialmente interesante la reflexión de FG3, quien señala que un problema se vinculó a que el origen de las comunidades estaba en las tareas vinculadas al trabajo de las comunidades en el marco de los módulos del Programa ICEC, y no en un tema de interés previo. Sería necesario, por tanto, hacer una reflexión sobre el proceso de construcción de comunidades de aprendizaje asociadas a un programa formativo. Por otra parte, si bien se ha comentado, uno de los aspectos positivos se refiere al uso de tecnologías y las facilidades que entrega para la comunicación entre participantes.

FG3. Una de las problemáticas, al ser una comunidad en base a una tarea, no en el interés original común. Hay que abordar la motivación de los participantes, sin tener que cumplir con el programa. Esto haría que todos los participantes que la componen. Es importante que se creen desde una mirada común y motivadora. La motivación puede ser distinta.

FG1. Una ventaja es esto de la comunicación.

Conclusiones

A partir de la información levantada, podemos identificar una serie de aspectos que resultan comunes en las trayectorias de las comunidades de aprendizaje estudiadas. Estos aspectos nos hablan de una trayectoria que refleja procesos que, por una parte, son complejos para las comunidades de aprendizaje, heterogéneos en algunos aspectos, y que están en procesos de consolidación.

Los comentarios de las y los participantes de las comunidades nos muestran que el origen de una comunidad de aprendizaje depende de factores personales y de contexto. La experiencia previa en comunidades de aprendizaje, el hecho de conocerse o no con antelación al proceso, o el contexto de la pandemia y la docencia remota, se constituyen como variables relevantes para constituir la comunidad.

En la medida en que la conformación de la comunidad se vuelve un proceso situado, propio del contexto en que se desempeña el o la docente, adquiere más sentido para los participantes. En este sentido, las relaciones entre participantes se concretan si existe afinidad entre ellos y el sentido de los roles que ejecutarán. Y, por supuesto, los temas elegidos son relevantes si surgen de sus prácticas educativas y los intereses de mejora. Esto se observa claramente en los objetivos que se definieron por cada comunidad en sus proyectos.

La trayectoria de la comunidad también contempla como parte del proceso las decisiones que se deben tomar para desarrollar la comunidad. Esta toma de decisiones por la comunidad de aprendizajes puede ser diferente para cada comunidad y supone una actitud abierta al trabajo colaborativo, la toma de acuerdos y la consecuente cesión de sus propias opciones.

En el contexto actual, la trayectoria de las comunidades ha estado marcada por el contexto de docencia remota. Este proceso ha supuesto tanto dificultades para la aplicación de la propuesta y el trabajo de la comunidad, como beneficios en el ámbito de la comunicación y la gestión del tiempo.

Hemos observado que la consolidación de cada comunidad es un logro aún en desarrollo. Los proyectos creados en el origen de cada comunidad han sido desarrollados en parte, debido a las dificultades del contexto de docencia remota, o por dificultades internas en cada comunidad. Es de esperar que a medida que los establecimientos educativos vuelvan a la normalidad, sea posible mantener el trabajo de las comunidades.

Finalmente, se han logrado importantes aprendizajes a partir de los resultados obtenidos en el desarrollo de las comunidades de aprendizaje. Estos aprendizajes permitirán que el trabajo del módulo de Comunidades de Aprendizaje en el Programa ICEC ponga atención a estos resultados y las variables involucradas, a fin de orientar y apoyar el trabajo de las comunidades en sus etapas de conformación y desarrollo.

Referencias

- Arellanos, N., y Fernández, E. (2018). La formación continua de docentes del nivel preescolar en México: Un acercamiento a través del desarrollo de una comunidad de práctica virtual. En López-Meneses, E., Cobos, D., Martín, A.H., Molina-García, L., Jaén Martínez, A. (Eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 137-145). España: Octaedro.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2002). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Recuperado de <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=UCC.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=090613>
- Calderón Soto, M., Silva Barrueto, M., Villavicencio Rojas, M. C., Larrain Sutil, A., Ramos Araya, M. C., Tapia Silva, H., Sánchez, Á., Moreno, C., y Morán Ramírez, C. (2020). Trayectorias de desarrollo profesional docente para un uso pedagógico de la argumentación a partir del uso de soportes curriculares digitales. *Perfiles Educativos*, 42(169). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59245>
- Eirín-Nemiña, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 259-278. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052018000100259&script=sci_arttext&tlng=n
- Escudero, J.M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31.
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar*, 37, 41-64.
- Hord, S. (1997). Professional learning communities: What are they and why are they important. *Issues about Change*, 6(1).
- Krichesky, G. J., y Torrecilla, F. J. M. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Martín, R. B., Paoloni, P.V.R., y Ordóñez, G. R. (2014). Trayectorias de participación en una comunidad de aprendizaje: el caso de un curso de formación profesional de guardavidas. *Forum: Qualitative Social Research*, 15(3).
- Montecinos, C. (2008). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 105-128. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6>
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión Towards a teacher training developed inside the profession. *Revista de educación*, 350, 203-221.
- O'Sullivan, M. (2007). Creating and sustaining communities of practice among physical education professionals. *New Zealand physical educator*, 40(1), 10.
- Palloff, R. y Pratt, K. (2001). *Lessons from the cyberspace classroom. The realities of online teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
- Pesqueira, N.G., Mora, G., y Carrillo, A.I. (2012). Comunidades profesionales de aprendizaje de maestros. En (pp. 1-14). Guanajato: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.