

---

## LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN COMUNIDADES DE PRÁCTICA: EDUCANDO EN VALORES MEDIANTE EL USO DE RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS

---

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ-CÁRDENAS / MARCELA LUCÍA SILVEYRA-DE LA GARZA /  
DOLORES MARTÍNEZ-GUZMÁN

### RESUMEN:

Educar en valores nunca ha sido una tarea fácil. Más aún, educar en valores en un contexto donde alumnos y docentes tienen acceso cotidiano a ambientes más enriquecidos tecnológicamente que lo que tradicionalmente se vive en el aula es un reto más complejo. De manera más específica, los docentes necesitan crear recursos electrónicos multimodales como presentaciones de Power Point, animaciones en Flash y herramientas Web para diseñar una clase interactiva y atractiva digitalmente para los alumnos con el fin de construir conocimiento juntos en un dominio disciplinar. Sin embargo, la elaboración o identificación de cada recurso electrónico requiere de mucho tiempo y creatividad, lo cual hace muy complicado preparar individualmente clases digitales interactivas para todas las lecciones en todas las disciplinas. Así, para lograr acercarse a este ideal de interacción en ambientes tecnológicamente enriquecidos en la mayor cantidad de situaciones escolares posible, es necesario poder trabajar en grupo para distribuir tareas y compartir recursos. En esta ponencia se presentan los resultados de un estudio en el que, bajo un paradigma de investigación-acción, se acompañó a un grupo de docentes de dos escuelas primarias públicas en Nuevo León quienes identificaron juntos un conjunto de Recursos Educativos Abiertos (REA) para la enseñanza en las áreas de cultura de paz, derechos humanos y ciudadanía, desarrollo humano sustentable y multiculturalidad. Estos REA formaron parte de un índice catalográfico virtual que fue integrado por docentes de la región como parte de una iniciativa financiada por CUDI y CONACYT en lo que se denominó "KnowledgeHub 12".

**PALABRAS CLAVE:** comunidad de práctica, recursos educativos abiertos, multimodalidad, educación cívica, indización.

### INTRODUCCIÓN

En la época en que vivimos es necesario aprender a trabajar dentro de comunidades de práctica (Wenger, 2001). Dichas comunidades nos ayudan a:

- 
- Tener un sentido de pertenencia.
  - Compartir recursos.
  - Buscar alcanzar metas conjuntas.

El trabajo docente no está exento de estas condiciones. Como cualquier otro trabajo, los docentes buscan apropiarse y dominar un conjunto de prácticas que son valoradas socialmente por su contribución a la formación de estudiantes (Fernández y Carrión, 2008). De manera más específica, los docentes de educación básica buscan socializar a los alumnos en los contenidos curriculares y en las habilidades socioculturales que les permitirán convertirse en los nuevos ciudadanos de este país.

Sin embargo, para desempeñarse como profesionales, en su labor los docentes necesitan de atender múltiples demandas a la vez. Por ejemplo:

- Aprender a desempeñarse como miembros de un plantel escolar donde se distribuyen comisiones para lograr desarrollar un Proyecto Escolar (PE).
- Preparar su clase de acuerdo a los retos que implica el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como los Pizarrones Electrónicos Interactivos (PEI) y la Enciclomedia.
- Desarrollar buenas relaciones con sus colegas, directores, supervisores, administrativos y padres de familia en una comunidad escolar.

En esta investigación buscamos entender el rol que juega la organización de un conjunto de REA para un grupo de docentes que colaboran en la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO (Red PEA). La Red PEA busca desarrollar en cada comunidad escolar algunos de estos ejes:

- 
1. Cultura de paz.
  2. Derechos humanos y ciudadanía.
  3. Desarrollo humano sustentable.
  4. Diversidad cultural.

### **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Las nociones de lo que es el aprendizaje son múltiples y cada una representa un punto de partida desde donde se puede interpretar la acción humana y el cambio de la misma. En esta investigación adoptamos una perspectiva sociocultural del aprendizaje (Fernández, 2008, 2009; Rogoff, 1990; Säljö, 1997; Vygotsky, 1978, 1987; Wegerif, 1998), la cual implica que aprender es esencialmente un proceso de apropiación y dominio de herramientas culturales que son valoradas por una comunidad de práctica orientada a metas y donde cada miembro desempeña un rol de acuerdo a ciertas reglas dentro de dicha comunidad. Así, el aprendizaje es el resultado de las trayectorias de tránsito entre un lugar en la periferia de la comunidad y una participación plena en el centro de la misma. Es una trayectoria de cambio de identidad de novatos a expertos en un dominio específico. A este proceso Lave y Wenger (1991) le han llamado 'participación legítima periférica' (PLP).

Las redes escolares son una forma de organización inter-escolar que suelen incorporar el uso de TIC en sus actividades. Más aún, algunas redes surgen a partir del uso de estas tecnologías como una nueva modalidad de aprendizaje virtual, tanto para docentes como para alumnos, que funcionan como programas permanentes y a largo plazo (Fundación Evolución, 2005; Harasim, Hiltz, Turoff, y Teles, 1995; UNESCO, 2004b). Las actividades y objetivos que persiguen estas redes varían de acuerdo a su finalidad y son, por mencionar algunas: desarrollo profesional docente, participación en proyectos colaborativos entre escuelas, grupos de discusión, así como la experimentación y difusión de prácticas educativas innovadoras utilizando TIC, entre otros.

---

Así como en las organizaciones, la formación de comunidades de práctica en estas redes se vuelve crucial para su funcionamiento. Coincidimos con la definición de la UNESCO (2004a) que concibe a las redes escolares como aquellas que “promueven el desarrollo de sociedades del conocimiento al conectar escuelas al Internet, establecer conexiones entre estudiantes, maestros y escuelas, compartir información y recursos, y apoyar el aprendizaje en entornos de red”, y en donde “las comunidades son inherentes en la idea de una red” (:16).

Por otra parte, la formación de comunidades de docentes y alumnos, que se interconectan por medio de las TIC, es considerada por Harasim (1995) y Levin (1996) como una ventaja educativa de las redes, porque en ellas se da el aprendizaje activo, participativo y colaborativo entre colegas de diferentes localizaciones geográficas, que enriquece la práctica educativa, y a su vez la expande desde la escuela, hacia el resto de la sociedad.

Más que perseguir una meta de aprendizaje utilizando TIC, el enfoque de comunidades de práctica en el contexto de las redes escolares o de cualquier modalidad de aprendizaje en red pretende que los aprendices colaboren para reconstruir y redefinir el conocimiento para sus propios propósitos y para permitir su participación en una comunidad global de aprendizaje promoviendo valores comunitarios como la participación, la democracia, la solidaridad y la solución de problemas en base al diálogo (Cousin y Deepwell, 2005).

El enfoque de comunidades de práctica es una propuesta que visualiza a la red como una comunidad cohesiva y comprometida en torno a una práctica que es compartida y que evoluciona mediante la negociación continua de significados. Esto supone unas relaciones de participación que van más allá de un set de nodos y conexiones entre sus miembros, como sucede en la estructura organizativa de una red. En este sentido, la pertenencia a una comunidad no es meramente una cuestión de afiliación o de tener el mismo título. Lo que sostiene a la comunidad es la práctica y las relaciones de participación y

---

compromiso mutuo que se generan en torno a su empresa conjunta, y que darán lugar a un proceso colectivo de aprendizaje (Wenger, 2001).ç

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La tarea de organizar y compartir un conjunto de REA para la educación básica plantea una serie de retos para los docentes de la Red PEA:

1. Sentir que la tarea es significativa para el desarrollo de un sentido de identidad y pertenencia como miembros de la Red PEA.
2. Desear crear un conjunto de REA a manera de capital intelectual para todos.
3. Lograr acuerdos sobre cómo hacer esta tarea definiendo procedimientos y metas deseables desde su perspectiva.

En concordancia con esta investigación buscamos responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿De qué manera se desarrolla un sentido de pertenencia e identidad entre el grupo de docentes que desarrolla un repertorio de REA?
2. ¿Cuáles son los criterios de los participantes para organizar un conjunto de REA en cultura de paz, derechos humanos, ciudadanía, desarrollo humano sustentable y diversidad cultural?
3. ¿Cómo hacen los participantes para lograr cambios con relación a la definición de procedimientos y retos del trabajo en grupo?

### **Sujetos**

Los participantes de este proyecto son docentes de dos escuelas primarias públicas del área metropolitana de la ciudad de Monterrey. En total,

---

participaron 12 profesores que comparten la característica de fungir como responsables de un grupo que va desde primero hasta sexto grado de primaria en dos escuelas que pertenecen a la misma zona escolar. Los docentes se ubican en un amplio rango con relación a los años de experiencia con los que cuenta cada uno de ellos, que va desde los 3 años hasta los 43 años de servicio docente.

La descripción inicial de los docentes indicó como común denominador el poco uso de recursos educativos digitales o electrónicos en la enseñanza que no fueran parte del programa Enciclomedia. Además, compartían una baja competencia en habilidad tecnológica y en el manejo de la información digital al describirse como “principiantes” en el uso de la computadora y el Internet, exteriorizando el casi nulo conocimiento sobre software, búsquedas electrónicas, recursos multimedia, ligas, o programas de mensajería instantánea, por mencionar algunos; es decir, se podía decir de forma generalizada que su conocimiento sobre las características y funciones de las computadoras era limitado.

### **Etapas de investigación**

La investigación siguió una estructura en etapas que se diseñaron para ir dando apoyo a los docentes en las diferentes actividades en las que se involucraron.

Dichas etapas son:

1. Planeación del proyecto e integración de escuelas participantes
2. Selección de fuentes.
3. Documentación de REA.
4. Auditoria, planeación e implementación de la adopción de REA.
5. Evaluación para plantear mejoras.
6. Presentación de resultados de investigación.

---

Los docentes colaboraron en la selección, documentación, implementación y evaluación de los REA en las áreas de la agenda UNESCO. Para poder realizar esto, ellos:

1. Recibieron una capacitación especializada llamada “Curso taller de integración de recursos abiertos en ambientes de aprendizaje” con duración de 40 horas en un lapso de 3 meses. En este curso-taller se cubrieron en 4 módulos los siguientes temas: a) Contexto del proyecto y selección de sitios fuentes, b) Documentación de recursos, c) Auditoria de recursos, planeación e implementación, y d) Evaluación para la mejora y cierre del proyecto. Por cada módulo los docentes entregaron productos que iban siendo evaluados por miembros de esta investigación.
2. Utilizaron el portal de la Red PEA ([www.comitenorte.org.mx/red\\_pea](http://www.comitenorte.org.mx/red_pea)), en particular los foros y blogs para desarrollar su tarea de la documentación de sitios y REA.
3. Presentaron ante sus colegas un ejemplo de carta descriptiva utilizando un REA y lo implementaron en su salón de clases.

Antes de impartir el curso-taller a los docentes participantes, los investigadores también fueron capacitados sobre la documentación y evaluación de los REA por parte de miembros del Tecnológico de Monterrey con el propósito de ser expertos en el tema y poder ofrecer retroalimentación competente.

### **Recolección de datos**

A lo largo de la investigación, la participación de los docentes iba siendo registrada y monitoreada por medio de distintas fuentes e instrumentos que los investigadores utilizaban para ir recopilando los datos y experiencias, tales como:

- 
1. Reuniones de trabajo en el Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO (CRN-UNESCO) con los docentes participantes en donde se les daba seguimiento a cada uno de los módulos de capacitación que fueron marcando las etapas en el proyecto. El objetivo principal de estas reuniones era evidenciar las comunidades de práctica que se iban formando entre los docentes de las dos escuelas.
  2. Aplicación del cuestionario de condiciones sociodemográficas del CRN-UNESCO.
  3. Aplicación de encuestas después de cada etapa del proyecto para ir evaluando el progreso docente.
  4. Realización de un conjunto de entrevistas a profundidad para documentar su perspectiva como participantes dentro del proyecto, indagando sobre: a) Su sentido de pertenencia a la Red PEA, b) Desarrollo de criterios para seleccionar y organizar recursos, y c) La manera de trabajar colaborativamente poniéndose de acuerdo con sus colegas.
  5. Visitas en sus planteles educativos para conocer sus condiciones de producción de práctica educativa.
  6. Videograbación de una reunión de docentes donde presentaron una carta descriptiva haciendo uso de un REA como ejemplo de implementación.
  7. Videograbación de una clase utilizando REA.

## **RESULTADOS**

Los resultados, analizados de acuerdo a una metodología de construcción de casos en una perspectiva comparada, arrojan los siguientes hallazgos preliminares de acuerdo a las preguntas de investigación planteadas en este estudio:

- 
1. ¿De qué manera se desarrolla un sentido de pertenencia e identidad entre el grupo de docentes que desarrolla un repertorio de REA?

Los docentes participantes en el estudio no solían colaborar en iniciativas de trabajo colegiado orientado a la docencia. Es decir, aún cuando los profesores de un mismo plantel escolar suelen coordinar sus acciones en el marco del fortalecimiento de un PE, sobre todo lo hacen en términos de actividades de gestión en comisiones que se reparten entre los docentes frente a grupo en los diferentes ciclos que integran el plan curricular de la educación primaria. Sin embargo, en cuestión de diseño de materiales y asesoría pedagógica de actividades en el aula, cada docente solía trabajar de manera individual y aislada, incluso con sentimientos de competencia entre colegas quienes no compartían recursos didácticos o consejos sobre la manera en la que puede resultar más productiva una clase. A lo largo de este proyecto, los docentes no sólo aprendieron a orientarse hacia sus colegas en términos de colaboración, sino que lograron discutir y consensar las mejores prácticas para cada materia y grado escolar.

2. ¿Cuáles son los criterios de los participantes para organizar un conjunto de REA en cultura de paz, derechos humanos, ciudadanía, desarrollo humano sustentable y diversidad cultural?

Los criterios que se les dieron a los docentes para identificar, seleccionar y catalogar los REA fueron planeados desde el proyecto global utilizando una perspectiva de metadatos correspondientes a una práctica disciplinar similar lo que realiza un bibliotecario. Sin embargo, estos criterios dieron pie a la emergencia de situaciones en las que los docentes podían juzgar ética y moralmente la validez de la información que estaban catalogando y definir su valor pedagógico situacional para los fines de la educación en los valores privilegiados por la agenda de la UNESCO.

---

3. ¿Cómo hacen los participantes para lograr cambios con relación a la definición de procedimientos y retos del trabajo en grupo?

Los docentes fueron animados a utilizar una serie de reglas base de participación en el diálogo como “todos tiene derecho a decir su punto de vista”, o “es necesario alcanzar un consenso basado en la detección de necesidades del otro”. Con este marco participatorio, los docentes lograron construir situaciones de genuina colaboración en comunidades de práctica.

### **DISCUSIÓN**

En este proyecto hemos explorado la manera en la que los docentes de educación primaria pueden ser inducidos hacia la apropiación y dominio de herramientas tecnológicas y, en particular, de REA. Para lograr este objetivo hemos planteado el reto al que se enfrentan los involucrados en términos de trayectorias de participación en comunidades de práctica. Esta perspectiva fue útil para reconceptualizar el cambio educativo no sólo en términos de competencias cognitivas y tecnológicas, sino de manera fundamental como el surgimiento y establecimiento de una práctica docente en un contexto comunitario dentro de los centros escolares. Así los REA cobraron un valor tecnológico, didáctico y moral en tanto se situaban como parte de una nueva identidad profesional del docente.

### **AGRADECIMIENTOS**

Este proyecto se llevó a cabo gracias al financiamiento de CUDI-CONACYT.

### **REFERENCIAS**

- Cousin, G., y Deepwell, F. (2005). "Designs for network learning: a communities of practice perspective". *Studies in Higher Education.*, 30(1), 57-66.
- Fernández, J. M. (2008). "Conclusión: El fortalecimiento de las comunidades de práctica". en J. M. Fernández y C. Carrión (Eds.), *Escenarios virtuales y*

- 
- comunidades de práctica. La participación docente en la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO* (pp. 193-202). Monterrey: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.
- Fernández, J. M. (2009). *Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso*. Monterrey: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO / Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Fernández, J. M. y Carrión, C. (Eds.). (2008). *Escenarios virtuales y comunidades de práctica. La participación docente en la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO*. Monterrey: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.
- Fundación Evolución (2005). REDAL (Redes Escolares de América Latina): una investigación de las mejores prácticas. 2006 from <http://www.idrc.ca/uploads/user-S/11382166411102073-001.pdf>
- Harasim, L.; Hiltz, S.; Turoff, M. y Teles (1995). *Learning Networks. A field guide to teaching and learning online*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge:: Cambridge University Press.
- Levin, J. y Thurston, C. (1996). "Educational electronic networks: A review of research and development". *Educational Leadership*, pp. 46-50,
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Nueva York: York: Oxford University Press.
- Säljö, R. (1997). *Learning and discourse: A sociocultural perspective*. Leicester: British Psychological Society.
- UNESCO (2004a). *Associated Schools Project Network (ASPnet)*. 30/03, 2004, de [http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL\\_ID=7366&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=7366&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO (2004b). *Schoolnet Toolkit. Bangkok, Thailand: Asia and Pacific Regional Bureau for Education: UNESCO*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- 
- Vygotsky, L. S. (1987). "Thinking and Speech (S. Sochinenii, Trans.)". en R. W. Rieber y A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky, volume 1: Problems of General Psychology* (Vol. 1, pp. 39-285). Nueva York: Plenum.
- Wegerif, R. (1998). "The social dimension of asynchronous learning networks". *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2(1), 34-49.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica: Aprendizaje, Significado e Identidad*. Barcelona: Paidós.