

DOSSIÊ TEMÁTICO

Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional

Combinar comunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente: um exemplo de colaboração entre professores universitários e pesquisadores

Combining learning community and teachers professional development: an example of collaboration between university professors and researchers

Conjugar comunidad de aprendizaje y desarrollo profesional docente: un ejemplo de colaboración entre profesores universitarios e investigadores

Marta Anadón

Universidad Nacional Rio Negro - Argentina
Universit  du Québec   Chicoutimi - Canadá

María Laura Halladjian

Universidad Nacional Rio Negro - Argentina

Resumo

Diversos trabalhos de pesquisa (AIPU, 2010) reconhecem, há mais de uma década, a necessidade de desenvolver perspectivas diferentes de forma o contínua dos docentes em todos os níveis de ensino, tendo como objetivo responder às necessidades concretas desses docentes. A pesquisa colaborativa

apresentada é parte de um projeto de pesquisa realizado na Universidade Nacional de Rio Negro (Argentina), com o objetivo de formar comunidades de aprendizagem (CA) em que os membros (professores universitários) compartilhem experiências, problematizem suas concepções sobre o processo ensino / aprendizagem e desenvolvam uma cultura de ensino em colaboração com os pesquisadores. Este artigo discute em primeiro lugar, a noção de comunidade de aprendizagem e sua articulação quanto ao desenvolvimento profissional, mostrando como as aprendizagens se encaixam num único processo de parceria social. Na segunda fase serão analisadas algumas dinâmicas de seu funcionamento que nos permitem afirmar que a CA é uma estratégia de desenvolvimento profissional promissora.

Palavras-chave: Comunidade de Aprendizagem. Comunidade de prática. Coparticipação social. Desenvolvimento profissional docente. Participação periférica legítima.

Abstract

Several research papers (AIPU, 2010) recognize, for over a decade, the need to develop different perspectives for continuous training of teachers at all levels of education, aiming to respond to the specific necessities of these teachers. The collaborative research presented is part of a research project conducted at the National University of Rio Negro (Argentina), with the aim of organizing learning communities (LC) in which members (university professors) share their experiences, problematize conceptions about the teaching / learning process and develop a culture of learning in collaboration with the researchers. This article firstly discusses the notion of learning community and its articulation as for the professional development, showing how the learning fit in one process of social partnership. Secondly, some dynamics of their operation that allow us to assert that the LC is a promising strategy for professional development, will be analyzed.

Keywords: Learning Community. Practice Community. Social Partnership. Professional Teaching Development. Legitimate peripheral participation.

Resumen

Diversos trabajos de investigación (AIPU, 2010) reconocen, desde hace más de una década, la necesidad de desarrollar perspectivas diferentes de formación continua de los docentes de todos los niveles de enseñanza teniendo como objetivo responder a las necesidades concretas de los docentes. La investigación colaborativa que presentamos es parte de un proyecto de investigación

llevado a cabo en la Universidad Nacional de Rio Negro (Argentina) con el objetivo de conformar comunidades de aprendizaje (CA) en las que los miembros (profesores universitarios) comparten experiencias, problematizan sus concepciones de la enseñanza/aprendizaje y desarrollan una cultura de enseñanza en colaboración con los investigadores. Este artículo discute en un primer momento, la noción de comunidad de aprendizaje y su articulación al desarrollo profesional mostrando como los aprendizajes se encuadran en un proceso de coparticipación social. En un segundo momento serán analizadas algunas dinámicas de su funcionamiento que nos permiten afirmar que la CA es una estrategia de desarrollo profesional promisoría.

Palabras Claves: Comunidad de aprendizaje. Comunidad de práctica. Coparticipación social. Desarrollo profesional docente. Participación periférica legítima.

El desarrollo profesional de los profesores universitarios

Formados antes que nada para ser investigadores y especialistas en un campo particular, la mayoría de los profesores universitarios no han recibido ninguna formación pedagógica para enseñar. Sin embargo, la pedagogía aplicada por los profesores es considerada como un factor que contribuye al éxito académico de los estudiantes. Desde hace unos años, el medio universitario (BAUME; BAUME, 1996) se preocupa por esta problemática. Podemos recordar que en 1996, el International Consortium for Educational Development (ICED) organizó una conferencia en Finlandia titulada *La preparación de los profesores universitarios*, en la cual se constató, a partir de la evidencia de 13 países, un movimiento mundial para la mejora de la formación de los profesores universitarios. Igualmente se están tomando medidas para coordinar otros desarrollos similares en Canadá, en los países de la Unión Europea así como también en la región Latinoamericana, donde podemos mencionar, por ejemplo el Congreso en Docencia Universitaria organizado por el Rectorado de la Universidad de Buenos Aires, en el año 2013. De acuerdo con las tendencias mencionadas, se observa que en las universidades argentinas

la aprobación formal de cursos y programas de formación docente en el nivel superior ha aumentado (DEVINCENZI, 2012).

Muchos investigadores concluyen que cuando la formación docente se realiza por intermedio de cursos elaborados por expertos que definen *a priori* las orientaciones, las estrategias, los contenidos y la evaluación destinados a los profesores (NCTM, 2000) resulta cuestionable la utilización real de esas formaciones en la práctica (BAUERSFELD, 1994). Estas experiencias de formación *top down* han sido ampliamente criticadas ya que no todos los profesores tienen las mismas necesidades de formación ni la misma combinación de elementos laborales. Y más allá de las variaciones en las responsabilidades docentes, existen también diferencias en otros elementos de la vida académica y de las trayectorias particulares de cada uno que se expresan en discursos pedagógicos divergentes, en una pluralidad de modalidades de intervención y de prácticas docentes. En tal sentido, la especificidad del contexto y la indeterminación de situaciones que confrontan los profesores en su tarea cotidiana nos aleja de una práctica docente concebida como actividad técnica que utiliza herramientas construidas por otros. Por ejemplo, muchos trabajos de investigación en didáctica muestran claramente cómo las secuencias didácticas disponibles son reapropiadas por los docentes en función de dificultades pedagógicas y de sus propias concepciones didácticas (PERRIN-GLORIAN, 1992; SCHUBAUER-LEONI, 1988). Esos trabajos señalan que la toma en cuenta del profesor, de su manera de comprender los problemas de la práctica pedagógica, de sus concepciones de la enseñanza y del aprendizaje universitario, constituye una perspectiva de desarrollo profesional fecunda y prometedora.

El mundo de la educación, preocupado por la profesionalización docente, otorga una importancia capital a esta problemática. La profesionalización es considerada como un proceso dinámico, a lo largo de toda la vida profesional, que permite confrontar la complejidad de situaciones educativas, los cambios y exigencias cada vez más grandes

que impone la sociedad del conocimiento y los múltiples desafíos de la práctica pedagógica. Lo que se propone, poniendo el acento en un trabajo en contexto, es el desarrollo de una autonomía de acción y la elaboración de habilidades reflexivas que permitan responder a esta complejidad. Las prácticas profesionales son consideradas motores del aprendizaje de nuevos saberes construidos en la acción. Esta perspectiva flexible y dinámica tiende a elaborar respuestas adaptadas a las necesidades de formación experimentadas por los profesores universitarios.

Las comunidades de aprendizaje como dispositivo de desarrollo profesional de los profesores universitarios

Nuestra comprensión del desarrollo profesional del cuerpo docente se fundamenta en la noción de comunidad de aprendizaje que significa, según una definición general, un grupo de individuos que buscan de manera deliberada comprender, en conjunto, un objeto de preocupación común (BROWN; CAMPIONE, 1994). La expresión “comunidad de aprendizaje” (CA) constituye el concepto central de una corriente de pensamiento innovador, basada en una forma de aprendizaje colectivo en el seno de un grupo de personas, que en complementariedad y sinergia, ponen en marcha un proceso común de desarrollo de competencias y de formación profesional. En este estudio, el término “comunidad” quiere dar cuenta de un conjunto de profesores de la comunidad docente universitaria. Su unión con el término “aprendizaje” contribuye a enfatizar un proceso a través del cual, cada docente según los aprendizajes efectuados se desarrolla profesionalmente. Una de las características importantes de una CA es tener un objeto común y compartido y, en el caso que nos preocupa ese objeto es la pedagogía universitaria (BIELACZYK; COLLINS, 1999). Esta concepción se encuadra en las orientaciones participativas contemporáneas que se privilegian en materia de desarrollo profesional (LIEBERMAN; MILLER, 1990; LITTLE, 1990).

La noción de CA está asociada al concepto de “comunidad de práctica”, término que a partir de los años 90 ha sido utilizado para describir un grupo de individuos que comparten conocimientos, trabajan juntos, crean prácticas comunes, enriquecen sus competencias en un dominio de interés común que constituye un objeto de compromiso MUTUO (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998).

Según esta concepción, los aprendizajes se encuadran en un proceso de *coparticipación social*. En esta nueva perspectiva, la atención está puesta en las interacciones sociales y las condiciones de contexto que favorecen los procesos de aprendizaje, en lugar de focalizarse exclusivamente en los mecanismos cognitivos del individuo en torno al acto de aprender. Bajo este nuevo paradigma, quien aprende deja de ser el actor pasivo por excelencia, que recibe los saberes del maestro experimentado y que posteriormente replicará en otros contextos de iguales o diversas características. Por el contrario, esta nueva forma de encuadrar el proceso de aprendizaje contextualizado en la realidad y el entorno que le son naturales al aprendiz, favorece que éste “aprenda” mientras se involucra como participante en la actividad de un maestro o “experto”, de manera limitada al principio y con la consecuente responsabilidad, también limitada, sobre el producto o el resultado final. De esta forma aprender es parte de un proceso en el cual el aprendiz, sobre la base de la coparticipación, se va involucrando cada vez más en una experiencia compartida que convierte el aprendizaje en una actividad básicamente social.

Consecuentemente, como remarca Hanks (AVE; WENGER, 1991), es la comunidad (o el conjunto de sus miembros al menos) la que aprende, la que evoluciona, la que da el paso adelante en torno a la actividad que la caracteriza; ya no se trata exclusivamente de un aprendizaje individual. Esto no quiere decir que el individuo no se transforma en el plano personal, pero esa transformación y ese crecimiento se dan en sintonía con el aprendizaje y la evolución de la comunidad. En consecuencia, bajo esta perspectiva de construcción del

aprendizaje sobre la base de la coparticipación, quien aprende participa inevitablemente de una cierta actividad o disciplina compartida. De este modo, el grado de solvencia o dominio en torno a los aprendizajes contruidos (*level of mastery*) dependerá exclusivamente de cómo y cuánto el aprendiz se involucra en esas prácticas socioculturales de la comunidad de la que forma parte (LAVE; WENGER, 1991). A este modo de entender los procesos mediante los cuales se construye el aprendizaje, en tanto actividad social y cultural, se lo ha denominado *participación periférica legítima* (LAVE; WENGER, 1991). Según estos autores:

la participación periférica legítima provee un modo de hablar acerca de las relaciones entre los novatos y los expertos, y acerca de las actividades, las identidades, los artefactos y las comunidades de conocimiento y de práctica (...) Las intenciones de aprender de un individuo logran comprometerse y el significado del acto de aprender queda configurado mediante el proceso de participar enteramente en una práctica sociocultural (LAVE; WENGER, 1991, p.29, traducción libre del inglés).

Este concepto de participación periférica legítima, debe entenderse como un sintagma y no como la suma disociada de tres palabras a las que puede dotarse de antónimos (legítimo vs ilegítimos, periférico vs central, participación vs no participación) “(...) cada uno de sus aspectos es indispensable para definir los otros y no puede ser considerado aisladamente” (LAVE; WENGER, 1991, p. 35; traducción libre del inglés). De este modo, la legitimidad hace referencia al modo de pertenencia de cada individuo y por lo tanto constituye un elemento crucial de este sistema. La periferia en este modelo no se utiliza como antónimo de participación central, sino que hace referencia justamente al grado de compromiso de cada individuo con la comunidad en la que ocurre el proceso de aprendizaje vinculado a la actividad social. Una de las mayores características que definen la elección de este término es la movilidad que el mismo sugiere. Esa movilidad dentro del estado periférico estará íntimamente ligada a las trayectorias de aprendizaje de

cada individuo y al desarrollo de su grado de pertenencia a la comunidad y de su identidad como miembro de esa comunidad. De hecho, como explican los autores (y en íntima relación con los objetivos que nos proponemos en cuanto a nuestra concepción de formación continua y desarrollo profesional docente (DPD)), la participación periférica legítima encierra un sentido de “empoderamiento” (*empowerment*) para quienes participan. Esto significa que tanto en un sentido positivo como negativo del término, la movilidad y las situaciones de poder que se generan dentro de la comunidad de práctica como espacio de aprendizaje definen el grado, las posibilidades y la forma en que se llevan a cabo esos aprendizajes (para la comunidad como un todo y para cada individuo en particular). Son justamente las cuestiones relacionadas con los espacios de poder y las posibilidades de empoderamiento dinámico, que se producen en estos colectivos de aprendizaje profesional, las que realzan la pertinencia de proponer un cambio de paradigma en los modelos de formación continua. Tradicionalmente, la formación de los docentes en ejercicio (en cualquiera de los niveles educativos) ha sido asociada a términos como capacitación o perfeccionamiento (que se apoyan en una estructura de poder *sobre* los docentes). Por el contrario van tomando cada vez más trascendencia aquellos dispositivos de formación (como el caso que proponemos) que, reivindicando la profesión y la profesionalidad de los docentes, conciben la formación continua como verdaderos espacios de desarrollo profesional, de aprendizaje real y significativo, haciendo base en un modelo que otorga poder *a* los docentes (*power over vs power to*; SERGIOVANNI, 1994). Sin embargo resulta oportuno resaltar que aún dentro de estas estructuras que responden a modelos más horizontales de formación y coparticipación entre colegas, existen relaciones de poder que se van dando espontáneamente y que de la mano de este concepto de periferia legítima se pueden (o no) ir acomodando para lograr un equilibrio natural.

También, cabe señalar que a partir de este modelo y haciendo hincapié en el hecho de que aprender involucra “el ser parte de una

práctica sociocultural” surgió otro concepto igualmente central en esta teoría: la *cognición situada*, término que pone de manifiesto el valor central que juegan los contextos en los procesos de aprendizaje. Partiendo de la base de que toda actividad social es situada, el aprendizaje ya no se concibe como un mecanismo de transmisión-recepción de conocimientos fácticos y objetivos, sino que responde a un proceso, a un sistema que involucra a la persona como un “todo” en su relación con el mundo, con la actividad que realiza y a través de la cual aprende.

Este último aspecto es central en la investigación que hemos llevado a cabo, dado que busca encontrar pistas de acción que contribuyan al conocimiento acerca del desarrollo profesional y la formación continua de los docentes implicados, con la puesta en marcha de un dispositivo de formación continua (CA) que proponga espacios de aprendizaje profesional que sean significativos para los docentes y que surjan de la búsqueda de soluciones comunes a problemáticas que atraviesan la práctica profesional en un espacio y un tiempo social, económico y político determinados.

A partir de esta perspectiva, la noción de desarrollo profesional docente tal como concebida en este trabajo, valoriza el punto de vista de los docentes y la mirada que ellos tienen de su práctica profesional. La comunidad de práctica convertida en comunidad de aprendizaje se presenta como un lugar privilegiado de desarrollo profesional de sus miembros. Esta perspectiva sitúa el desarrollo profesional al interior de marcos no formales. Ella se favorece de continuas idas y vueltas entre acción y reflexión sobre la acción, lo que posibilita aprendizajes significativos de esas diversas experiencias. La actividad reflexiva es un lugar de alternancia entre la experiencia de práctica y a reflexión sobre esa experiencia. De esta manera los profesores, partiendo de sus competencias y saberes desarrollados en contexto, se comprometen en una relación de co-construcción de conocimientos útiles para la práctica docente. (SAVOIE-ZAJC; DIONNE, 2001).

La investigación colaborativa: una elección metodológica para articular investigación y formación

La colaboración, fundamento de la CA, es entendida como el compromiso de compartir conocimientos, experiencias y habilidades con el objetivo de resolver problemas de la práctica profesional. Ella requiere una perspectiva metodológica que de un lugar prioritario a la autonomía de acción de los participantes. La investigación colaborativa constituye, desde varios puntos de vista, una justificada elección (ERICKSON, 1991; BEDNARZ, 2000; COLE; KNOWLES, 1999) ya que es considerada como una estrategia importante de desarrollo profesional (SAVOIE-ZAJC; DOLBEC, 2000, SAVOIE-ZAJC, 2001) y de responsabilidad de la comunidad (ANADÓN; SAVOIE-ZAJC, 2004).

Este tipo de metodología se fundamenta en una dinámica de interacción entre investigador y participantes articulando investigación y formación. El modelo de investigación colaborativa que hemos elegido es el desarrollado por Desgagné (1997; 2001). El eje central de este modelo es la actividad reflexiva de investigadores y participantes en torno a cuestiones relativas a la práctica docente. Este espacio reflexivo es el lugar en el cual los datos de la investigación se construyen desde la elaboración de la problemática de investigación (y de formación) hasta la construcción de resultados. Tres etapas caracterizan el proceso de investigación: La primera, la co - situación es el momento en el cual se construye el objeto de investigación. Investigador y profesores implicados van a definir un proyecto que responda a las preocupaciones de la comunidad de profesores y de la comunidad de investigación (doble pertinencia social). La segunda etapa, la co-operación hace referencia a la recolección de datos que emergen de la estructura de interacción, del cuestionamiento sobre la práctica (actividad reflexiva) del investigador y los participantes (doble rigor metodológico). La tercera etapa, la co-producción se refiere el análisis de los resultados; ella consiste en que la producción de conocimientos tome una forma que sea útil a los

profesores y al mismo tiempo al investigador (doble fecundidad de resultados) (DÉSGAGNÉ, 2001).

Ese trabajo supone una relación de influencias recíprocas que interpela e interroga las perspectivas teóricas del investigador y de los participantes así como los saberes construidos en la práctica docente.

El caso de la comunidad de aprendizaje de profesores de estadística

El relato de experiencia que nos proponemos comunicar corresponde a los primeros resultados de un trabajo de investigación que estamos llevando a cabo con un equipo de profesores que enseñan Estadística en el primer año de varias carreras, en la Sede Andina de la Universidad Nacional de Río Negro. Esta CA es un caso dentro de un proyecto de investigación mas amplio que se propone, a partir de una investigación colaborativa, dos tipos de objetivos: 1) intervenir y acompañar comunidades de aprendizaje constituidas por profesores que enseñan la misma disciplina en la UNRN y 2) producir conocimientos sobre la dinámica y las formas de regulación que operan en la conformación de una comunidad de aprendizaje y de desarrollo profesional, en colaboración con los profesores.

El equipo de profesores que junto con los investigadores responsables, conforman la CA que nos ocupa desarrolla sus actividades docentes en el área de Estadística. Ese grupo está liderado por el profesor a cargo de la asignatura, un joven, reconocido y prolífero investigador en el área de la disciplina sobre la cual imparte enseñanza, un jefe de trabajos prácticos, economista y con estudios de posgrado; una auxiliar del área de biología recientemente graduada y próxima a iniciar estudios de posgrado y dos ayudantes alumnas de la carrera de ingeniería ambiental. Ninguno de los participantes cuenta con antecedentes de formación docente. Todos ellos han obtenido su cargo docente por el sistema de concursos públicos de evaluación de antecedentes y oposición. Se suman a esta comunidad en el segundo año del proyecto una ayudante alumna

del área de economía y un jefe de trabajos prácticos con estudios de posgrado concluidos en el área ambiental. El equipo de trabajo se completa con dos investigadores con el objeto de coordinar, animar e intervenir en el proceso de investigación-formación que llevamos a cabo conjuntamente. Nos interesa destacar de manera particular dos aspectos que consideramos centrales a la hora de acompañar, y analizar la dinámica de trabajo de este equipo de profesores. Por un lado, los participantes tienen una dinámica y un modo de trabajo periódico, sistemático y colaborativo que es preexistente a nuestra intervención. Ellos cuentan con una experiencia sólida de trabajo en grupo que data desde los inicios de la cátedra, en el año 2011. Es decir que ellos cuentan con una historia y un sentido de pertenencia y de comunidad que trasciende nuestra figura y responde a los principios básicos de lo que Wenger (1998) denomina una comunidad de práctica en los términos más arriba descriptos.

Por otro lado la incorporación del equipo de investigadores al trabajo de esta comunidad de práctica se dio enteramente por pedido del profesor responsable y no por invitación del equipo investigador a participar en el proyecto, como suele ocurrir habitualmente en este tipo de intervenciones. La participación de todos los miembros de la cátedra se concretó luego de que el profesor responsable y el equipo de investigación presentaran a los participantes una justificación y un encuadre teórico y metodológico para el desarrollo de la propuesta. Sobre la base de la explicitación de la propuesta y los objetivos perseguidos, los participantes tuvieron la oportunidad de decidir si realmente estaban interesados en involucrarse en una dinámica de coparticipación y trabajo colectivo que implica la coexistencia de dos comunidades paralelas: la comunidad de práctica por ellos conformada y la comunidad de investigadores. Justamente la riqueza y lo innovador de nuestra propuesta de investigación colaborativa surge en la intersección de esas dos comunidades con racionalidades y expectativas complementarias. Entendemos que esta característica nos ubican en una situación de

privilegio para el estudio de las dinámicas que favorecen la conformación y la implementación de este tipo de dispositivos de desarrollo profesional docente en el ámbito de la pedagogía universitaria.

La dinámica de trabajo se ha articulado en torno a encuentros presenciales con una periodicidad promedio de una vez al mes. Estos encuentros se complementaron con lecturas y actividades que el equipo de investigación diseña y propone en función de las necesidades e interrogantes que los profesores manifiestan. Los intercambios y las interacciones iniciadas en esta CA convergieron en una sinergia de grupo orientada a la reflexión: los diálogos se construyeron alrededor de la organización, la planificación y la puesta en marcha de estrategias de trabajo inevitablemente negociadas entre todos los miembros (participantes e investigadores).

La colaboración se dio alrededor de una actividad reflexiva que consistió en el trabajo conjunto (docente/investigador) para identificar las concepciones de la enseñanza/aprendizaje que sustentan las prácticas educativas y para la elaboración de estrategias y actividades didáctico/pedagógicas. A partir de las interacciones entre los participantes y el equipo investigador y de una práctica reflexiva asociada a resolver problemas de orden profesional, la CA tomó forma alrededor de un saber explícito sirviendo a la práctica docente, concretamente los miembros se orientaron a la elaboración de una perspectiva didáctica, formalizada en un artículo científico que será de utilidad para la cátedra.

Actualmente la comunidad de aprendizaje se encuentra trabajando en la elaboración de esa producción científica y de un material didáctico acerca de un abordaje innovador para la enseñanza y el aprendizaje de la estadística, para el que han tomando como marco de referencia la teoría de la cognición situada y el aprendizaje en contexto. Paralelamente y de manera complementaria los profesores participan de actividades relacionadas con la incorporación de saberes pedagógicos y didácticos en diferentes líneas y con diferentes enfoques que fueron surgiendo de las lecturas y aportes proporcionados por el

equipo de investigación siempre como respuesta a las demandas de los profesores participantes.

La recolección de datos y algunos resultados del análisis

Los encuentros, las interacciones entre los miembros de la CA y la actividad reflexiva, constituyeron el lugar de la recolección de datos. Para ello se utilizó la observación participante y la entrevista semi-dirigida con el objetivo de identificar y comprender los aspectos de la práctica que merecen análisis. Todos los encuentros fueron registrados, el investigador y los participantes llevaron un diario de campo en el cual se inscribieron las reflexiones provocadas por el grupo. El análisis de esos datos permitió documentar el proceso de co-construcción de situaciones de enseñanza-aprendizaje, haciendo notar las contribuciones del saber didáctico y de los saberes de la práctica.

Un primer análisis de los datos obtenidos nos permitió visualizar claros indicios que nos dan pistas acerca de las dinámicas de funcionamiento de la comunidad de aprendizaje como dispositivo de formación y desarrollo profesional en el contexto de la práctica. Específicamente la implementación de una metodología colaborativa como la que presentamos, permitió articular investigación y formación en una dinámica de co-construcción que horizontaliza las jerarquías de los roles de investigador-formador-participante, desdibuja los límites de esos roles y permite así una verdadera interacción de saberes y construcción de nuevos espacios de colaboración y mutuo beneficio. En el plano de la dinámica de la comunidad propiamente dicha, podemos distinguir claramente el rol fundamental del profesor responsable como líder de la comunidad en tanto facilitador de la circulación de poder y saber dentro del grupo en los términos de la participación periférica legítima. La dinámica de trabajo colaborativo que caracterizó los encuentros así como también la dinámica y la producción del material didáctico y del artículo científico (propuesto y coordinado por el profesor responsable) pueden encuadrarse e interpretarse en el modelo del aprendiz que

participando de una práctica social y cultural compartida, de la mano de un maestro más experimentado, aprende en el contexto de la práctica. Concretamente cada participante, sin importar su nivel de experiencia en el dictado de la materia y en el campo disciplinar propiamente dicho, estuvo a cargo de proponer y diseñar un ejemplo para incluir en la ayuda didáctica en construcción. El proceso de selección de los ejemplos fue una empresa de la comunidad que busca trascender los límites de esa comunidad. Sobre la exposición de cada participante, los colegas hicieron preguntas, sugerencias y modificaciones, hasta lograr en cada caso un acuerdo general.

Además la comunidad se comprometió con el desarrollo teórico y la discusión para la escritura concreta del artículo (aún en proceso). Aquí es donde se constató la necesidad de incorporar nuevos saberes en el contexto de una práctica compartida. Este proceso se está llevando a cabo mediante la incorporación de lecturas y artículos científicos propuestos por los participantes según las necesidades de cada uno. La forma de organización en la escritura grupal muestra claros indicios que materializan el modelo de la participación periférica legítima y el consecuente aprendizaje situado. Los participantes se dividen en pequeños grupos interdisciplinarios, liderados por los miembros de la cátedra con más experiencia y coordinados por el profesor responsable. La participación de todos está garantizada y se los alienta a participar activamente legitimando de esta forma la posición “periférica” dentro de cada subgrupo y en consecuencia dentro de la comunidad. La responsabilidad por el producto final le concierne a la comunidad como unidad pero, en sintonía con el modelo del aprendiz, los grados de responsabilidad están de acuerdo con el rol asumido por cada participante.

Siguiendo con el análisis de los aprendizajes producidos, se evidenció claramente, tanto a través de la observación participante como de la lectura de los diarios de reflexión de cada miembro, de qué manera los aprendizajes individuales trascienden el plano personal y producen transformaciones a nivel de la comunidad. La actividad didáctica y la

escritura del artículo científico que en este caso constituye lo que Wenger (1998, p. 49) denomina una “empresa compartida” (*joint enterprise*), que es una característica fundamental de las comunidades de práctica, dio lugar a que se explicitaran numerosas necesidades individuales a nivel disciplinar y pedagógico. En la búsqueda de dar respuesta a esas necesidades y de seguir trabajando en la construcción del material didáctico la comunidad evolucionó a partir de la incorporación de nuevas dinámicas de trabajo, de modos de acción, de posicionamientos y de relaciones interpersonales entre sus miembros.

Los resultados preliminares obtenidos nos llevan a concluir que la construcción social del conocimiento es una característica importante de la práctica docente. La estructura particular de la docencia universitaria aglutina de manera casi indiscutida profesores y auxiliares de docencia para el dictado de una misma asignatura, cada uno con distintos niveles de experiencia en el plano de la docencia, de los aspectos disciplinares y desde el punto de vista de la investigación. En el armado, planificación y dictado de una asignatura coexisten profesionales con saberes y trayectorias distintas que convergen en una actividad común: la docencia universitaria. En general hay un referente que los guía y es el encargado de organizar la asignatura y a partir de esta figura de profesor responsable y los respectivos escalafones docentes subsiguientes, se organiza un entramado de relaciones profesionales e interpersonales entre los miembros de una cátedra. Esto es una realidad que no es novedosa y conocida por todos. Resulta entonces que ser docente universitario implica indefectiblemente “ser parte de una práctica sociocultural”. En esa práctica social y cultural los miembros que conforman los equipos docentes de las diversas asignaturas comparten saberes, experiencias, dificultades, proponen estrategias, buscan soluciones. En definitiva poseen una práctica compartida y contextualizada. Esto nos llevaría a pensar que las dinámicas que caracterizan a una comunidad de práctica no deberían ser algo difícil de organizar cuando el objetivo es sostener los equipos docentes universitarios. Sin embargo en la práctica observamos

que rara vez estas dinámicas tienen lugar. El docente en general, y el docente universitario en particular, tienden a mantener la tradición del trabajo aislado y con escasa relación entre colegas. Sobre la base del caso analizado, podríamos afirmar que es la presencia (o la ausencia) de un líder positivo lo que favorece o impide que se den las condiciones para que la dinámica se ponga en movimiento.

Diversos estudios en el área de la docencia universitaria destacan que en la universidad siempre ha prevaecido y prevalece la investigación y la producción científica como eje principal de preocupación. Sin embargo, como hemos mencionado al comienzo de este escrito, a la luz de las nuevas realidades que atraviesan el rol del docente universitario se ha producido un cambio de paradigma a nivel mundial que si bien no resta importancia a la investigación como razón de ser del ámbito académico, ha comenzado a preocuparse por el estudio de la pedagogía universitaria y de las dinámicas de desarrollo profesional de los docentes universitarios. El estudio de esas dinámicas de formación pertenece a un campo del saber relativamente nuevo y es por ello que aún desde la investigación y la formación resta mucho trabajo por hacer. Los resultados que hemos obtenido hasta el momento nos dan pistas que muestran que el camino elegido es fecundo y prometedor.

Para concluir

La CA de los profesores de estadística que hemos analizado, muestra como en esta investigación-colaborativa se cruzan las miradas de los docentes y del investigador para resolver problemas de la práctica. Trabajando con los profesores universitarios sobre problemáticas que los preocupan, hemos querido ilustrar como durante todo el proceso, desde la co-situación hasta la co-producción, la construcción de saberes ligados a una práctica profesional solo es pertinente si se realiza a partir de la comprensión de la práctica al interior de la cual el profesor se desarrolla.

Referências

AIPU (Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria). **Reformes et changement pédagogique dans l'enseignement supérieur**, 26o Congreso Internacional Rabat, Maroc, mayo, 2010.

ANADÓN, MARHTA. Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. *In* T. KARSENTIET L. SAVOIE- ZAJC, L., **Introduction à la recherche en éducation: étapes et approches**. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2000. XX, p. 15 - 32.

ANADÓN, M.; SAVOIE-ZAJC, L. Dynamiques de recherché et accompagnement du changement des pratiques professionnelles. *In* LEBERT- SERENI (Dir.) **Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation**. Actes du Congrès international de l'Afirse, Paris, France, 2004. p. 17 - 29.

BAUERSFELD, H. Réflexions sur la formation des maîtres et sur l'enseignement des Mathématiques au primaire. **Revue des Sciences de l'Éducation**, v.20, n.1, p. 175-198, 1994.

BAUME, C.; BAUME, D.A national scheme to accredit university teachers. **International Journal for Academic Development**, v. 2, n. 1, p. 51-58, dec.1996.

BEDNARZ, N. Formation continue des enseignants en mathématiques: une nécessaire prise en compte du contexte. *In* BLUIN, P.; GATUSO, L. (Dir.) **Didactique des mathématiques et formation des enseignants**. Montréal: Modulo, 2000. p. 61-78.

BIELACZYK, K.; COLLINS, A. Learning communities in classrooms: a reconceptualization of educational practice. **Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory**, 1999, p. 269-292.

BROWN, A. L.; CAMPIONE, J. C. **Guided discovery in a community of learners**. Cambridge: The MIT Press, 1994. p. 229-270

COLE, A.L.; KNOWLES, J.G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, v. 30, n. 3, p. 473- 495, sept. 1999.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 10, n. 17	p. 143-162	jul./dez. 2014
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

DESGAGNÉ, S. Le concept de recherché collaborative: l'idée d'un rapprochement entre Chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 23, n. 2, p. 371 - 393, 1997.

DESGAGNÉ, S. La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche en éducation. In ANADÓN, M. (Dir.): **Nouvelles dynamiques de recherche en éducation**. Laval: Les Presses de l'Université Laval, 2001. p. 51-76.

DEVICENZI, A. La formación pedagógica del profesor universitario: un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior. **Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca**, v.18, n. 8, p. 111-122, 2012.

ERICKSON, G.L. Collaborative inquiry and the professional development of science teachers. **Journal of Educational Thought**, v. 25, n. 3, p. 228 - 245, dec. 1991.

LAVE, J. **Cognition in practice**. Boston, MA: Cambridge, 1988.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

LIEBERMAN A. ; MILLER, L. Teacher development in professional practice. **Teachers College Record**, v. 92, n. 1, p. 105-121, 1990.

LITTLE, J. W. Teachers as colleagues. In LIEBERMAN, A. (Dir.). **Schools as collaborative cultures**: creating the future now. New York: The Falmer Press, 1990. p. 165 - 193.

PERRIN GLORIAN, M. J. Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans les classes faibles. **Recherche en Didactique des Mathématiques**, v. 13, n. 2, p. 5 - 118, 1992.

SAVOIE-ZAJC, L; La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In ANADÓN, M. (Dir.): **Nouvelles dynamiques de recherche en éducation**. Les Presses de l'Université Laval, 2001. p. 15-49.

SCHUBAUER-LEONI, M. L. Le contrat didactique dans une approche psychosociale des situations d'enseignement. **Interactions didactiques**, v. 8, p. 63-75, 1988.

SERGIOVANNI, T. **Moral leadership**. San Francisco, Calif. : Jossey – Bass Publishers, 1994.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

Profa. Dra. Marta Anadón

Universidad Nacional Rio Negro - Argentina

Université du Québec à Chicoutimi - Canadá

Grupo de pesquisa Comunidad de Aprendizaje en

Pedagogía Universitaria

e-mail: marta_anadon@ugar.ca

Doutoranda María Laura Halladjian

Universidad Nacional Rio Negro - Argentina

Grupo de pesquisa Comunidad de Aprendizaje en

Pedagogía Universitaria

e-mail: marimath@gmail.com

Recebido em: 17 mar. 2014.

Aprovado em: 10 maio 2014.