
Comunidades de Práctica para el mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Económicas

Presentación

Gabriela Sabulsky¹

La innovación es posible aun en contextos masivos, esa es la primera gran conclusión a la que arribamos luego de poner en marcha esta iniciativa. El proyecto “Comunidades de Práctica para el mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Económicas”, que nos mantuvo trabajando durante los años 2014 y 2015, surge de la 3^{era} Convocatoria del Programa de Apoyo y Mejoramiento de la Enseñanza de Grado de la Universidad Nacional de Córdoba (PAMEG).

Al diseñar el proyecto, se tomaron como antecedentes dos cursos desarrollados a fines de 2013: **“Por qué y cómo enseñar en las aulas universitarias a través del estudio de casos”** y **“Juegos y actividades interactivas en el aula universitaria para promover actividades de aprendizaje”**. Como resultado de ambas actividades, un conjunto de docentes de la Facultad presentaron propuestas de implementación de actividades innovadoras en el aula, que ponían el acento en la metodología de casos y en actividades lúdicas de tipo interactivas. Dichas propuestas sirvieron a los efectos de cerrar las formalidades de un proceso evaluativo pero ¿podrían ser útiles además para que efectivamente se implementaran en las aulas?, ¿podría la capacitación habilitar realmente al desarrollo de experiencias innovadoras en nuestros profesores?, ¿cómo ayudar a que el impacto de la formación de los profesores se viera reflejada en sus prácticas?. Estos interrogantes nos animaron a pensar que hacía falta generar una estrategia de acompañamiento que permitiera hacer realidad las propuestas presentadas. Así surge la idea de pensar en retomar el camino transitado y profundizarlo a partir de la conformación de dos Comunidades de Práctica para apoyar la innovación en las aulas masivas de nuestra Facultad.

¹ *Coordinadora de la Unidad Pedagógica de la Facultad de Cs. Es. U,N.C.*

Una comunidad de práctica supone “un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundiza en su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada” (Wenger, 2001). Entendiendo la innovación en el aula universitaria como un hecho colectivo, la conformación de comunidades de práctica podía contribuir hacia el logro de nuestros objetivos.

La sala de profesores o los pasillos de la Facultad suelen ser el espacio en el que los profesores intercambiamos informalmente con otros colegas nuestros logros y frustraciones en el aula y las inquietudes que nos genera una clase que percibimos como éxito o fracaso. La propuesta de conformar una Comunidad de Práctica tuvo como intención hacer explícita la transferencia informal de conocimiento, organizando espacios y tiempos para compartir estas experiencias, discutir, evaluar alternativas, analizar posibles resultados. En definitiva, aprender y reflexionar junto a colegas las problemáticas de la misma práctica. Si consideramos los aspectos claves que proponen Bozu e Imbernon (2009), estaban dadas las condiciones a la hora de conformar una Comunidad de Práctica: una práctica o una experiencia que genera un antecedente común (los cursos realizados), una motivación de los actores (el deseo manifestado por innovar en sus prácticas), un sentido de identidad (ser todos docentes de la Facultad), una estructura que potencie un espacio de intercambio significativo y de confianza que fomente la interacción y el desarrollo de relaciones (el proyecto), y el dominio de un repertorio común de conocimiento y formas propias de actuar y sentir (prácticas y percepciones propias de los docentes de la Facultad). Pusimos entonces en marcha el proyecto que empezó a caminar hacia el mes de agosto de 2014.

Se conformaron así dos grupos de trabajo que fueron nuestras Comunidades de Práctica, una cuyo eje fue diseñar propuestas centradas en la metodología de casos y otra preocupada por innovar a través de juegos y actividades interactivas; ambas tenían como común denominador el campo de conocimiento de las Ciencias Económicas y la masividad de nuestras aulas.

La coordinación de cada Comunidad de Práctica estuvo a cargo de los profesores de la Facultad que habían desarrollado los cursos en 2013, quienes contaban con trayectoria sobre las temáticas y asumieron un compromiso nuevo a partir de la aprobación del Proyecto PAMEG, ellos fueron Mariana Funes y Martín Quadro, conformando un equipo con Mariana Guardiola y Silvina Lencisa, respectivamente.

Dinámica de trabajo del proyecto

La primera tarea consistió en conformar las Comunidades de Práctica, convocando en primera instancia a los profesores que habían participado de los cursos de capacitación 2013 y, en un segundo momento, a otros profesores que mostraron interés por la temática. Esta conformación de grupo fue un aspecto clave en el desarrollo del proyecto, de ello dependía la posibilidad de lograr el compromiso mutuo, la empresa y el repertorio compartido (Wenger 2001).

Para acompañar el desarrollo presencial se diseñó un entorno virtual, a través de la plataforma Moodle. En él se publicaron diferentes materiales de apoyo y se generaron foros para la discusión de las distintas actividades propuestas, estableciendo un espacio de comunicación virtual.

Tan importante como la conformación de las Comunidades fue organizar la capacitación docente a cargo de los profesores que las coordinaban. El dispositivo de capacitación se conformó a través de diversas estrategias, jornadas con especialistas y talleres y encuentros personalizados con profesores. Se abordaron así con más profundidad los temas eje de cada Comunidad, con la idea de fortalecer a los profesores en sus conocimientos y habilitarlos así a diseñar nuevas estrategias o reformular las ya diseñadas.

Como resultado de estos espacios de formación, se propuso a cada profesor o equipo de cátedra el diseño de una secuencia didáctica. Durante el segundo semestre del año 2014 se realizaron reuniones periódicas de aproximadamente dos horas de duración que consistieron, básicamente, en fortalecer el entramado de la Comunidad: se presentaron las secuencias didácticas, se analizaron, se discutieron fortalezas, se observan sus dificultades, se hizo efectiva la idea de reflexionar sobre la práctica entre colegas, sumando miradas y aportes para anticipar la clase.

Llegó la etapa de experimentar, en el sentido de someter a prueba el diseño de la clase. Quizás se trató del momento de mayor importancia pues el efecto se extendió hacia los estudiantes, razón de ser de todo nuestro proyecto. Las aulas se poblaron de buenas intenciones, los profesores asumieron el riesgo de proponer actividades que favorecieron la participación activa de los estudiantes en aulas caracterizadas por la masividad (entre 100 a 200 estudiantes en promedio, no menos) y la incertidumbre sobre qué pasaría no paralizó a ninguno. Por el contrario, las experiencias innovadoras que se desarrollaron nos demuestran con datos fehacientes que es posible enseñar contenidos contables,

económicos, administrativos y matemáticos a través de múltiples estrategias, aun en contextos de masividad.

La innovación en la Facultad, ¿de qué estamos hablando?

Las palabras *innovación* y *cambio* son términos utilizados con frecuencia; se usan indistintamente para significar “un proceso planeado de introducir un cambio (...) hacia nuevas mejoras, para una persona, curso, departamento, institución, o educación superior en su conjunto y en sus circunstancias.” (Hannan y Silver, 2006, pp. 22). Nuestro proyecto propuso crear Comunidades de Práctica para la mejora de la enseñanza, entendiendo que la misma sólo es posible si los actores comprometidos asumen la necesidad de la mejora. Se pensó en la innovación como un proceso de abajo hacia arriba, basado en cambios internos profundos.

Hay innovación si los agentes implicados se comprometen, lo cual no quiere decir que la organización no lo haga, ya que es muy importante que ponga las condiciones para que la innovación suceda. Las formas de enseñanza y de aprendizaje, tan a menudo impregnadas de la palabra innovación, resultan ser reformas planteadas por el sistema y, por ello, no acaban de ser verdaderas innovaciones (Gros 2010, pp. 130).

La innovación puede ser interpretada de diversas maneras (Salinas, 2004). Desde una perspectiva *funcional*, el autor la define como la incorporación de una idea, práctica o artefacto novedoso dentro de un conjunto, con la convicción de que el todo cambiará a partir de las partes que lo constituyen. Una perspectiva diferente a la funcional refiere a la innovación como forma creativa de selección, organización y utilización de los recursos humanos y materiales. En este sentido, “el cambio responde a un proceso planeado, deliberativo, sistematizado e intencional, no de simples novedades, de cambios momentáneos ni de propuestas visionarias” (Salinas, 2004, pp.4). Desde esta perspectiva el principal desafío es el proceso de apropiación por parte de las personas, los grupos y las instituciones en tanto implica introducir cambios en actitudes, prácticas y en las concepciones que conforman los esquemas de pensamiento. Esta visión podría vincularse con los procesos de *innovación emergente* (de abajo hacia arriba) que parten de iniciativas de los profesores o del personal de gestión de las universidades. Esta modalidad de innovación propone hacer emerger e impulsar el desarrollo de proyectos que supongan una innovación en el modelo docente y organizativo (Gros, 2010).

La conformación de Comunidades de Práctica fue la estrategia que permitió pensar la innovación desde abajo hacia arriba, poniendo en el

centro a los profesores, sus actitudes, concepciones y prácticas. Cada profesor fue el creador de su propia experiencia en el aula, la cual puso en jaque sus concepciones y rutinas. Los coordinadores de cada Comunidad se transformaron en expertos para guiar la innovación. Esta estrategia se propuso avanzar contra la resistencia y quiebra la inercia institucional. Quienes guiaron la innovación han sido partícipes de experiencias similares en el mismo contexto, con los mismos estudiantes. La innovación así, no sólo es de abajo hacia arriba sino que nace desde el mismo seno de la institución, surge desde las propias aulas de la Facultad. No obstante, la innovación es una inversión cuyos resultados no se obtienen de forma inmediata, lo que sin duda remite a la institucionalización del cambio como manera de garantizar la continuidad y un mayor impacto hacia la comunidad universitaria (Gros 2010). Esta tarea escapa a los actores individuales e involucra a la gestión y políticas académicas de la Facultad.

La reflexión sobre la práctica como estrategia de formación

Las Comunidades de Práctica se organizaron a los fines de acompañar el proceso de innovación, el cual se suponía finalizaba una vez que se implementara la secuencia didáctica en el aula. Sin embargo, éste fue un punto de llegada y a la vez, un punto de partida.

La implementación de la experiencia fue presa del tiempo vertiginoso del aula, que es siempre escaso, múltiple, simultáneo, más contemplando que en general se trataba de situaciones donde había que organizar grupos, distribuir consignas, en condiciones donde la infraestructura del aula no ayudaba a una ágil comunicación con los estudiantes. Estas condiciones no dejaron demasiado margen a la reflexión del profesor, quien se siente acuciado entre la necesidad de manejar la dinámica grupal y explicar/retomar los contenidos. Sin embargo, de manera intuitiva los profesores van receptando lo que sucede en el aula, están atentos a las señales de progreso o de las dificultades no anticipadas.

La etapa posterior a la implementación presentó un nuevo escenario para la reflexión sobre la práctica, enriquecida por la presencia de un par observador. La planificación preveía la evaluación de la experiencia a partir de un observador de la clase y de instrumentos que pudieran recuperar la visión del estudiante. Esta etapa fue compleja dado que implicaba: 1) reconstruir la experiencia vivida observando aspectos nunca antes analizados, 2) re-pensarse como profesores haciendo evidentes los supuestos que guiaron la acción y 3) analizar la experiencia como práctica social, integrando una mirada sobre la

institución y sobre el grupo de alumnos, considerando su trayectoria formativa.

La reflexión supone la antítesis del pensamiento rutinario, circunscrito a pautas predeterminadas y, sobre todo, dependiente de principios basados en la tradición y la autoridad (Goodson 1987, citado por Edelstein 2011) y pone en tensión las prácticas habituales (rutinas). El proyecto se propuso entonces, generar una línea de trabajo que avanzara hacia esa dirección, no obstante como analizamos a continuación, es una deuda pendiente. Algunas dificultades encontradas explican las limitaciones del proyecto.

Algunas dificultades encontradas

“Simplemente no hay suficientes oportunidades ni suficiente aliento para que los docentes trabajen en equipo, aprendan los unos de los otros y mejoren su saber hacer como comunidad” (Fullan y Hargreaves, 2012). Los profesores de la Facultad de Ciencias Económicas no somos la excepción. Es decir, podemos encontrarnos reflejados en multiplicidad de textos, artículos, investigaciones que manifiestan, con sus variantes, características frecuentes sobre la actividad docente. Tomamos para analizar en nuestro caso dos cuestiones que creemos han incidido en los resultados alcanzados: la sobrecarga de trabajo y fragmentación de la tarea docente en diversas actividades que exceden lo pedagógico y el aislamiento de cada profesor en su aula y la ausencia de una cultura colaborativa.

Sobrecarga de trabajo: Los profesores han manifestado en diferentes oportunidades la complejidad y el tiempo de dedicación que supone atender a grupos numerosos, esta situación se vuelve aún más crítica en los momentos de evaluación. Es pertinente aclarar que la mayoría de los cargos docentes de la Facultad son de dedicación simple, lo que agrava esta situación.

La experiencia desarrollada a partir de este proyecto puso en evidencia que innovaciones de este tipo, llevadas a cabo por un conjunto de docentes que se sienten con sobrecarga de trabajo, son difíciles de sostener más allá de los entusiasmos y compromisos individuales. Las metodologías propuestas en ambas Comunidades de Práctica, lejos de simplificar la tarea docente, la complejizaron, implicando mayor dedicación y un cúmulo de tareas de planificación que demandaron tiempo y esfuerzo (más tiempo para planificar con colegas, para observar la clases de otro, más tiempo dedicado a la evaluación de la propia práctica, etc.).

En las reuniones posteriores a la implementación, se puso de manifiesto el compromiso de los profesores, quienes a pesar del esfuerzo y tiempo demandado, se sintieron satisfechos por los logros alcanzados. No obstante, esta dificultad que señalamos limita la posibilidad de que la innovación se pueda vivir como algo natural y permanente y que la reflexión sobre la propia práctica encuentre su lugar en la dinámica cotidiana.

Aislamiento y la cultura docente balcanizada: “El problema del aislamiento tiene raíces profundas. La arquitectura a menudo lo favorece, los horarios y la sobrecarga lo refuerzan, y la historia lo legitima” (Fullan y Hargreaves, 2012, pp. 25). La idea de conformar Comunidades de Práctica fue una estrategia que se proponía fomentar la cultura colaborativa. Sin embargo, como pudimos observar, las prácticas habituales de trabajar en soledad no se modifican de un día para el otro, por el contrario entendemos que remiten a una cultura docente que es necesario repensar.

“El aislamiento del aula permite a muchos profesores mantener un deseado nivel de intimidad, una protección frente a interferencias exteriores que, con frecuencia, valoran. Sin embargo, el aislamiento en el aula también tiene problemas. Aunque evita que se culpabilice y critique a la clase, también impide posibles alabanzas y aprobaciones. Los profesores recluidos en sus aulas reciben muy poca información procedente de adultos sobre su propio valor, mérito y competencia” (Hargreaves 1996 pp. 189).

El ámbito mismo de la Comunidad, como espacio de aprendizaje grupal, fue difícil de sostener en tanto suponía depositar confianza para discutir juntos los problemas de la práctica, para escuchar y recuperar como aporte las observaciones del colega, significaba en definitiva, tomar decisiones compartidas. Sin embargo, la práctica solitaria está arraigada como rutina de trabajo. Los profesores que formaron parte de las Comunidades no imaginaban una forma de trabajo que no fuera la de llevar adelante la experiencia solos o al interior del propio equipo de cátedra. Se trata de relaciones balcanizadas al decir de Hargreaves (1996), cada grupo mantiene sus propios criterios y dinámicas de trabajo, sus propias concepciones acerca de la enseñanza.

Entendemos que el aislamiento es una consecuencia de las condiciones de trabajo docente que se integran a una cultura profesional que también tiene su sesgo fuerte en el mismo sentido. Pensar en la innovación de las prácticas de enseñanza nos remite a comprender las formas de las culturas de los docentes.

Estas dificultades encontradas muestran la complejidad de la tarea, por eso quizás los logros son tan importantes en nuestro contexto institucional. La siguiente sección da cuenta de ello.

Hablando de los logros

Las experiencias que se desarrollaron a partir de este proyecto muestran una Facultad en movimiento y además, permiten afirmar que la mejora en la enseñanza constituye más una estrategia colectiva que individual.

Uno de los aspectos que queremos destacar es la potencialidad de la Comunidad de Práctica como ámbito propicio para perder el miedo y ganar confianza ante una tarea que el profesor debía enfrentar posiblemente solo en el aula. Esto se vio favorecido por la reflexión sobre la práctica que se puso en marcha en cada encuentro, que representó un espacio para que los docentes analicen en grupo sus clases, las condiciones institucionales, las características de sus estudiantes, los límites de sus intervenciones y los aciertos como señales de progreso.

Otro logro significativo ha sido el afianzamiento de algunos conceptos importantes para desarrollar la tarea docente. Estos profesores consideran que la docencia debe empezar por el estudiante, generando un fuerte compromiso y confianza en el vínculo que se construye a partir de la interacción en el aula y fuera de ella. Se observa en ellos una preocupación genuina por generar ayudas para la comprensión y por compartir con el alumno el modo de razonamiento de la disciplina.

Otro logro significativo ha sido el afianzamiento de algunos conceptos importantes para desarrollar la tarea docente. Estos profesores consideran que la docencia debe empezar por el estudiante, generando un fuerte compromiso y confianza en el vínculo que se construye con los estudiantes a partir de la interacción en el aula y fuera de ella. Se observa en ellos una preocupación genuina por generar ayudas para facilitar la comprensión y por compartir con sus alumnos el modo de razonamiento de la disciplina. Se espera siempre más del estudiante. Esto se refleja claramente en la necesidad de generar ambientes de aprendizaje que atraigan a los estudiantes y estimulen el entusiasmo por aprender de manera colaborativa a partir de una participación activa del estudiante

Estos docentes innovadores poseen una vocación profunda por la enseñanza. Luego de la experiencia transitada creemos que proyectos

de este tipo fortalecen esa vocación y contribuyen a *moldear el papel del docente* hacia propuestas que potencien la buena enseñanza.

Se abre aquí un nuevo desafío: que las Comunidades de Prácticas contribuyan a enseñar más y mejor.

Referencias

BOZU, Z. e IMBERNON, F. (2009): "Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: Una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana". Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). U.O.C., 6 (1). ISSN 1698-580X. Versión obtenida 14/09/15.

<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/16502/1/567433.pdf>

EDELSTEIN, G. (2011): *Formar y formarse en la enseñanza*. Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina.

FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (2012): *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.

GROS, B. (2010): "La universidad amenazada: La innovación puede marcar la diferencia". En Tubella, I. y Gros, B. (comp.) *Volver del revés la Universidad. Acciones para el futuro próximo*. Editorial U.O.C., Barcelona, pp. 127-150

GOODSON, I. (1987): *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Traducido por Joseph M. Apfelbäume. Barcelona

HANNAN, A. y SILVER, H. (2006): *La innovación en la Enseñanza Superior*. Narcea, Madrid.

HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Ediciones Morara. Madrid.

SALINAS, J. (2004): "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria". Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). U.O.C., 1 (1). Versión obtenida 10/08/2015. <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>

WENGER, E. (2001): *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad. Cognición y desarrollo humano*. Ed. Paidós, Madrid.

