

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje: motor de la innovación pedagógica sostenible

El aprendizaje colaborativo docente y su carácter contracultural

Desde hace décadas, un gran número de investigadores han estudiado, experimentado y diseñado un rico conjunto de técnicas didácticas que tienen como finalidad la consolidación de procesos formativos entre profesionales, sin embargo a pesar de todos estos avances en el aprendizaje colaborativo, aún queda un ámbito profesional que parece resistente a todos estos cambios, donde este tipo de experiencias son más bien infrecuentes, aisladas y por iniciativas personales o por mero voluntarismo de unos cuantos: el ámbito educativo y formativo. Parece mentira, pues en las escuelas, colegios, universidades y centros de formación estamos rodeados de gente todo el día y, sin embargo, aún es una de las profesiones más aisladas y solitarias que existen. Cuando actuamos en el aula, estamos solos profesionalmente hablando, pues los estudiantes y participantes son usuarios de la formación, pero no tienen capacidad de retroalimentarnos como lo haría un colega. Cada uno está en su aula y regularmente no existen estructuras que permitan un diálogo continuo y una reflexión sobre la práctica con otros que sean iguales. Al menos, no de forma continua, sistemática y permanente, como pasa en la mayoría de profesiones.

En este sentido, hablar de aprendizaje docente colaborativo, es hablar en contra de la cultura imperante en las organizaciones y entidades educativas, donde lo común es que cada quién entienda su clase como un espacio cerrado de dominio propio y en el que rara vez se invita a otro colega a participar. Un espacio que se ha llegado a denominar como: “la caja negra” o el “sanctasanctórum” del profesorado. En una cultura profesional de esta naturaleza, el aprendizaje docente es aquel que ocurre básicamente de reflexiones personales sobre la propia práctica o aquello que se pueda “pescar al vuelo” en una conversación, en una formación o una lectura. Esto empobrece la capacidad de aprendizaje y dificulta los procesos de desarrollo docente, de innovación pedagógica y mejora continua de la práctica educativa.

Históricamente, el aprendizaje docente siempre ha estado relacionado con algo que ocurre fuera, ya sea porque el profesorado se ha enviado a formarse en espacios fuera del centro, mediante cursos (presenciales y online), talleres, seminarios, congresos, así como otras actividades del estilo, o porque se ha contratado un experto de fuera (formador, conferenciante, asesor) que ha venido al centro educativo a formar al profesorado. Además, dicha formación generalmente viene siendo impulsada por las instancias superiores al profesorado, equipos directivos, administraciones, asesores, etc., y los diagnósticos y tratamientos (programas formativos) sobre aquello que necesitan formarse los docentes también se realizan fuera del centro.

Esta es la fórmula básica de la formación en la actualidad y sus resultados han sido muy poco efectivos. Como afirma Lambert: “la formación es la mayor pérdida de tiempo en cualquier organización. Simplemente no funciona” (Lambert, 1997:19)¹. Esto lo demuestra una investigación llevada a cabo por Bruce Joyce, quien demostró que el asistente medio a un seminario de formación bien diseñado ponía en práctica entre el 5 y el 11 por ciento de lo que se le había enseñado. Esto significa un rendimiento de alrededor del 10 por ciento sobre el presupuesto de formación: un dato desolador. Pero, de qué depende este rendimiento.

En parte depende de la naturaleza de la formación al uso, que suele impartirse tanto en la formación inicial como en la formación continua del profesorado. La mayoría de actividades formativas sólo contemplan exposiciones, alguna demostración y rara vez algún ejercicio práctico. Desde el punto de vista de la transferencia a la práctica, dicha formación es muy pobre, pues, según la pirámide del aprendizaje (o cono de la experiencia) de Edgar Dale, dichas actividades formativas se quedan en un ámbito más pasivo que no logran un aprendizaje práctico en los participantes (Dale, 1969). El Cono de la Experiencia de Dale es un modelo que incorpora varias teorías relacionadas con el diseño instruccional y los procesos de aprendizaje. Durante la década de 1960, Edgar Dale² teorizó que los participantes de una formación retienen más información por lo que “hacen” en comparación con lo que es “oído”, “leído” u “observado”. Su investigación condujo al desarrollo del cono de la

¹ Lambert, T. (1999) Manual de Consultoría. Ed. Gestión 2000. Barcelona. Pág. 17-19.

² Dale, E. (1969). Métodos Audiovisuales de Enseñanza. NY: Dryden Press.

experiencia. Hoy, este "aprender haciendo" se ha conocido como "aprendizaje experiencial" o "aprendizaje en la acción". El que la mayoría de formación docente se imparta con base en clases expositivas tipo conferencias y algunas lecturas, explica bastante de los resultados en la investigación de Bruce Joyce mencionada anteriormente y por qué el rendimiento no suele pasar del 10% (ver Figura 1).

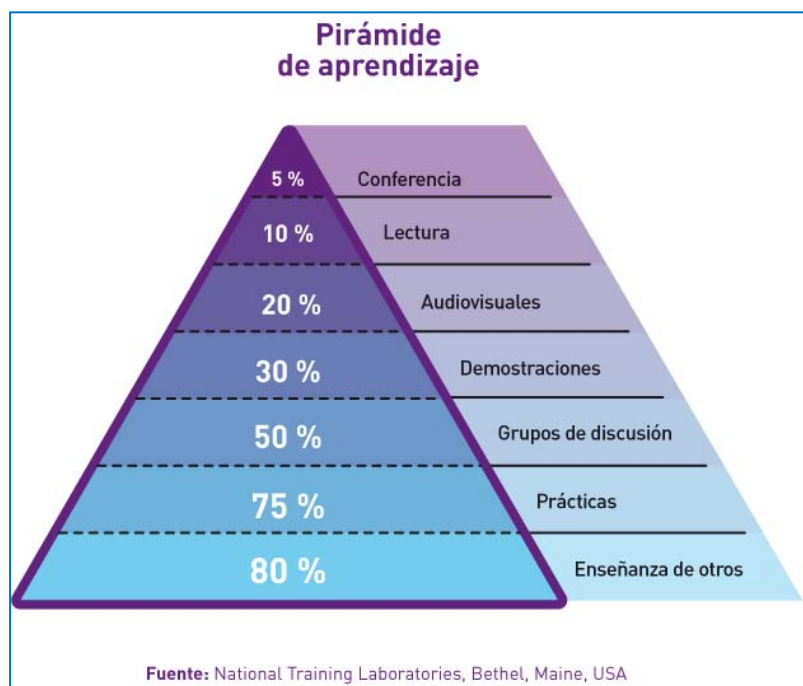


Figura 1: Pirámide del Aprendizaje de Edgar Dale

Por tanto, si se quiere mejorar significativamente el rendimiento de la formación para el desarrollo profesional docente, si se pretende que haya una transferencia de las teorías pedagógicas a las prácticas reales en las aulas, es necesario activar a los docentes mediante estrategias sistemáticas de práctica y reflexión sobre dicha práctica, a partir de modelos que consideren una fuerte ayuda entre iguales. Algunas estrategias ya las apuntaba Dale, cuando mencionaba los grupos de discusión, las prácticas reales y la enseñanza a otros.

Este tipo de estrategias activas requieren forzosamente de varios profesionales en acción y, por tanto, se vislumbran dos posibilidades para ello: la primera es que la institución sea capaz de pagar para que cada docente tenga un coach o mentor en su aula, que le ayude a entrenarse hasta que domine la práctica educativa específica. Es una posibilidad interesante, pero parece que actualmente no existen coaches o mentores suficientes y, además, no hay dinero que lo pague. ¿Qué posibilidad queda entonces? El aprendizaje entre iguales.

Una formación basada en la escuela, con un desarrollo que ocurre dentro, entre colegas. Con estructuras que permitan tener tiempos, espacios y soportes suficientes para practicar con otros y reflexionar sobre dicha práctica. De esta manera, se podría desarrollar una formación centrada en las verdaderas necesidades de la organización educativa, en función del nivel demostrado por parte de sus docentes para las prácticas que se desean adquirir. Para ello, es necesario también que el diagnóstico y el tratamiento (programas formativos) se realice entre los propios docentes y directores, y no por imposición o copia de modelos exógenos a la propia institución. En este modelo, el grado de participación del profesorado es máximo y, por tanto, también su implicación y compromiso con su propio desarrollo. La responsabilidad de la formación se traslada al propio colectivo, a la comunidad de profesionales que aprenden en conjunto (ver Figura 2).

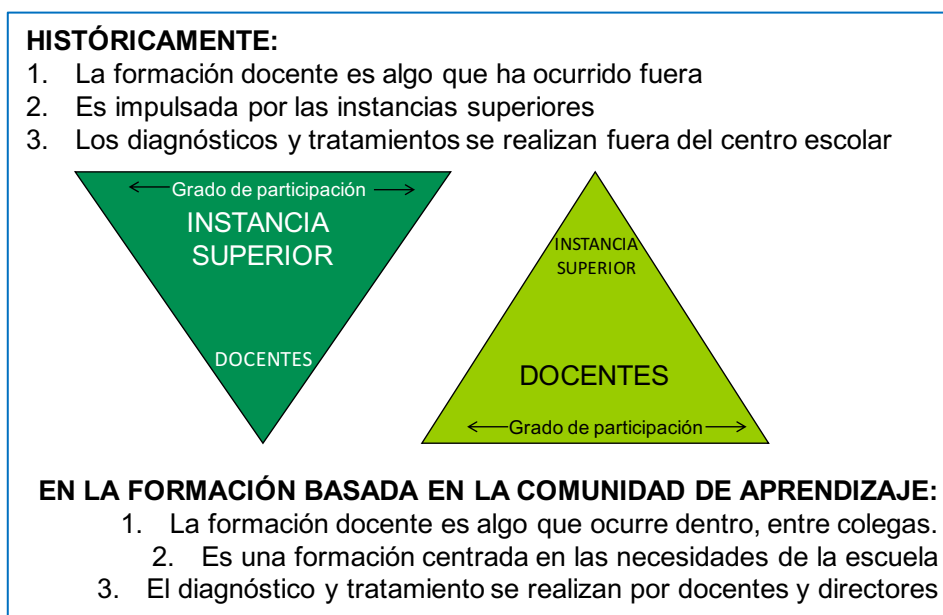


Figura 2: Niveles de participación en los modelos de desarrollo profesional docente

La comunidad profesional de aprendizaje como modelo de formación y desarrollo docente para la innovación

Todo profesional ha desarrollado, consciente o inconscientemente, un porcentaje de su práctica a través de la interacción con otros colegas. A veces, de manera informal participando en algún proyecto, en alguna discusión intentando dar solución a problemas concretos o como parte de un equipo que intenta realizar una mejora o innovación. La mayoría de profesiones ya no se pueden entender sin estos espacios de trabajo colegiado, altamente supervisado, que les permita sentirse seguros en la aplicación de su práctica, pero también comportarse como estrategias, intentar prácticas nuevas y ser reconocidos por ellas.

Lo interesante en el ámbito educativo sería que dejara de ser algo gobernado por el azar, la coincidencia y el voluntarismo de los propios profesionales, para transformarse en un modelo de formación y desarrollo docente bien estructurado, planificado, trabajado y evaluado.

Actualmente, entre profesionales de la educación, el trabajo colaborativo no se da por añadidura ni por defecto, sobre todo porque no es la cultura heredada ni existe costumbre de compartir y crear conocimiento entre colegas. En realidad, lo común es que cada uno tenga su espacio de desarrollo y cada uno ejerza la docencia según sus propios referentes y herramientas didácticas.

Por tanto, lograr el desarrollo de un aprendizaje entre iguales es una conquista a la cual debería aspirar toda institución que quiera mejorar en sus procesos de enseñanza-aprendizaje e innovar en la práctica educativa.

No puede haber innovación en instituciones fraccionadas, que no sean capaces de generar conocimiento pedagógico común, ya que una condición indispensable de la mejora y la innovación es que pueda garantizar cierta consistencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje que siguen los estudiantes al pasar por las diferentes aulas a lo largo de toda su formación, y esto pasa por un aprendizaje colectivo de los docentes que forman parte de una misma institución educativa.

Este concepto de consistencia, obliga a pensar en un proceso formativo que sea institucional y capaz de generar una metodología común entre el profesorado. Por ello, necesitamos forzosamente un modelo que implique a todo el cuerpo docente. En general, las formaciones que se realizan carecen de dicha consistencia porque no están pensadas para realizar una transferencia a las aulas mediante la práctica entre iguales y la reflexión conjunta.

Tampoco basta con desarrollar algún grupo de mejora o equipo de innovación, ya que dichas estructuras mantienen pocas interrelaciones entre ellos. Forma cada uno su espacio de trabajo, pero no están necesariamente alineados con un propósito más grande que los pueda abarcar a todos. Son grupos nacidos a partir de iniciativas personales que no necesariamente persiguen un objetivo institucional. En cuanto a los equipos de trabajo, tienen un objetivo en común pero que es sólo de ese equipo y por tanto la experiencia y práctica necesaria para el cambio solo la desarrollan unos cuantos que, se supone, luego explicarán y convencerán al resto de realizar la misma experiencia, pero normalmente esto no sucede, puesto que los demás colegas no han tenido la experiencia y, por tanto, no se ha generado en ningún momento la empatía necesaria ni la urgencia por el cambio.

Superar el individualismo que caracteriza nuestra profesión no es tarea fácil, requiere el desarrollo de estructuras adecuadas donde cada docente se sienta implicado, así como una metodología de trabajo que permita formarse en la acción y en la reflexión con otros. También requiere compartir ciertos valores y objetivos comunes, que van más allá de la propia práctica personal. “Hablamos de comunidad cuando, además de compartir preocupaciones comunes, compartimos valores profesionales y sociales; cuando nuestra aportación no sólo es material, sino que trasciende otros

ámbitos y llega hasta el compromiso.” (Gairín, 2015: 18)³. Por tanto, la comunidad profesional de aprendizaje es aquella que se compone de profesionales que comparten una misma visión de lo que quieren conseguir en cuanto al aprendizaje de sus estudiantes, de tal manera que todos sus objetivos, proyectos y formación continua, contribuyen a esta visión compartida.

Cuando se desarrolla una comunidad profesional de aprendizaje, los diferentes equipos de mejora están interrelacionados por un referente común, que es transversal a todos ellos, y que permite que cada uno de estos equipos de mejora contribuya a dicho referente, que no es otro que la consecución de las finalidades del aprendizaje, es decir, mantener y mejorar la coherencia entre aquello que esperamos de los estudiantes cuando acaben su formación y lo que hacemos en todas las aulas para que cada uno/a alcance este perfil competencial.

Una comunidad profesional de aprendizaje consagra cada uno de los equipos que la integran a estudiar nuevas formas de cumplir cada vez mejor con sus finalidades del aprendizaje. Impulsa a los docentes a pensar creativamente sobre su práctica, y a cómo hacer para compartirla con el resto de colegas. Cuando se encuentra una nueva práctica, se prueba y si la evidencia comprueba su utilidad, se extiende al resto de colegas a través de redes de aprendizaje entre iguales. Cada equipo de mejora y los grupos que lo conforman, están pensando constantemente en diferentes aspectos de la práctica educativa, de una manera sistemática, organizada y alineada con un propósito común.

Construcción y desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje docente

En este sentido, el proceso de construcción y desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje ha de ser cíclico. Cada período debería pasar por una socialización por parte del colectivo docente acerca de los fines de la educación y del aprendizaje que se pretende conseguir en sus estudiantes. Una vez resuelta esta cuestión y clarificados los objetivos educativos comunes, la siguiente pregunta es: ¿Cómo está contribuyendo cada docente al perfil competencial de los estudiantes? La respuesta a esta pregunta merece un autodiagnóstico periódico de la práctica educativa por parte de cada profesional (quien primero que debe darse cuenta de sus necesidades y carencias) y, con base en los datos obtenidos sobre la realidad de las aulas, la elaboración de un plan estratégico para fortalecer las capacidades pedagógicas colectivas en función del perfil competencial que se quiere conseguir en el alumnado, el cual ayude a enfocar las ideas, discusiones, acciones de mejora, proyectos de innovación y decisiones sobre inversiones o adecuaciones del centro. Después de estos ejercicios, los grupos de mejora tienden a evolucionar porque ya no se manejan de forma independiente, sino que comienzan a pensar en soluciones para problemas

³ Gairín Sallán, J. (2015). Las comunidades de práctica profesional: creación, desarrollo y evaluación. Wolters Kluwer Educación.

comunes, encontrados a partir de un análisis participado por todo el profesorado, donde el aprendizaje entre iguales es un elemento indispensable. Por tanto, el autodiagnóstico pedagógico y el plan estratégico para fortalecer de capacidades pedagógicas son el elemento que detona la evolución de los grupos y equipos de mejora para construir una comunidad profesional de aprendizaje docente.

Siguiendo este proceso participativo y reflexivo, tanto en la definición de las finalidades de aprendizaje y el análisis de la práctica educativa, como en la planificación estratégica del desarrollo docente, quedaría ahora hacer realidad el plan definido para desarrollar la metodología común de la institución, contando con las aportaciones y compromiso de todo el profesorado (o al menos de una parte mayoritaria). Para ello, es importante que las acciones para desarrollar la práctica educativa y la formación docente, no partan solo desde la dirección (o incluso de fuera del centro), sino que sean desarrolladas por los propios docentes, que deben hacer un trabajo de diseño de acuerdos metodológicos entre colegas que posteriormente se conviertan en el contenido sobre el cual se desarrolle la práctica entre iguales, el aprendizaje y la evaluación. Si la formación y desarrollo docente gira entorno a los acuerdos generados por el propio profesorado, sobre aquello necesario para garantizar el perfil competencial que pretende lograr la institución en sus estudiantes, se genera un aprendizaje con mayor sentido, un aprendizaje que resulta más significativo, profundo y funcional para los profesionales, capaz de producir con mayores garantías una mejora continua y fundamentada de la práctica educativa, que le dé sentido a los proyectos de mejora y de innovación pedagógica en las aulas.

Los acuerdos metodológicos comunes como base de la innovación en las comunidades profesionales de aprendizaje

La base de una formación basada en la práctica que se realiza en las aulas, para generar aprendizaje en la acción y una reflexión fundamentada de esta práctica, es la capacidad que exista en la institución para que sus docentes diseñen acuerdos metodológicos comunes de todo el cuerpo docente y, por tanto, que puedan ser aplicados en todas las aulas, mediante pautas de trabajo común.

Para que una Pauta de Trabajo Común pueda ser aplicada por un colectivo docente, este tipo de acuerdos deben cumplir algunas condiciones:

1. No puede tratarse de acuerdos disciplinares, es decir, sobre contenidos de aprendizaje específicos, pues de esta manera sólo serían aplicables para una parte del profesorado, aquellos que enseñen estos contenidos, pero nunca podría compartirse por el resto.
2. No pueden ser generales, amplios o ambiguos, pues corren el riesgo de convertirse en buenas intenciones que no acaban por materializarse en las aulas. Este es el problema de la

mayoría de innovaciones y metodologías activas. Hablar de pedagogías de proyectos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, etc., es hablar de varios aspectos de la docencia, que requieren más de un acuerdo metodológico sobre cómo llevarlo a cabo. No definir acuerdos concretos genera un vacío que queda a la interpretación de lo que cada docente entienda por estas metodologías y, por tanto, no garantiza la consistencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Debe quedar muy claro qué rasgo o rasgos del perfil competencial de los estudiantes pretende trabajar este acuerdo. Es cierto que los rasgos del perfil son contenidos de aprendizaje, pero son transversales y comunes a todo el cuerpo docente de una institución educativa.
4. Se requiere especificar los fundamentos pedagógicos y evidencia científica existente sobre la idoneidad y efectividad demostrada de dicha práctica educativa que se está acordando realizar en todas las aulas, para los aprendizajes que se quieren conseguir.
5. La pauta de trabajo común debe contener diferentes niveles de aplicación, para que todos los miembros de la comunidad profesional de aprendizaje sean capaces de comenzar a desarrollar estos acuerdos independientemente de su práctica educativa actual. Es decir, estos acuerdos deben atender a la diversidad de los/las docentes, haciendo un esfuerzo por presentar un reto abordable en su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979).

Todo este trabajo de reflexión sobre las finalidades de aprendizaje, diseño y aprobación de una pauta de trabajo común por parte de la comunidad profesional de aprendizaje sienta las bases para un aprendizaje profundo y común de la práctica educativa. El objetivo de todo este trabajo no es acabar con un documento (la pauta de trabajo común) sino desarrollar hábitos docentes colectivos, que garanticen la consistencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una institución educativa, en función de sus propias finalidades de aprendizaje. Ahora bien, pasar de un documento a un hábito colectivo por parte de todos los docentes en una institución educativa sólo puede conseguirse si el trabajo previo ha sido adecuado, y, sobre todo, si se generan suficientes estrategias de trabajo colaborativo entre docentes e interacciones de aprendizaje ínter-pares.

Para ello, desde el punto de vista de la organización y gestión, deberán procurarse suficientes espacios, tiempos y soporte para que dicho aprendizaje dialógico y en acción pueda ocurrir.

Por un lado, deberán procurarse estructuras que permitan el diálogo tranquilo, donde sea posible que los profesionales puedan presentarse la práctica unos a otros y desarrollen una capacidad reflexiva sobre su actuación, pero ya no en función de lo que se le vaya ocurriendo al colectivo o a ciertos individuos, sino que dicho diálogo se establecerá sobre las pautas de trabajo común que se quieren llevar a la práctica. Es decir, la propia práctica reflexiva se convierte en un espacio de aprendizaje dialógico sobre el acuerdo metodológico establecido previamente y que todos comparten, por lo que a todos/as les interesa y todos/as tienen algo que compartir.