



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE COMUNICACIONES

**RECOMENDACIONES DE INSTALACIÓN PARA UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE
PROFESIONAL DOCENTE: EL CASO DE LA RED DE MAESTROS DE MAESTROS, ANÁLISIS DE
CARACTERÍSTICAS Y PARTICIPACIÓN DE AUDIENCIAS**

POR

MANUEL IVÁN RODRÍGUEZ
CALDERÓN

Proyecto presentado a la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia
Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en
Comunicación Social con Mención en Comunicación y Educación

Profesor guía:
ÁLVARO SALINAS

SEPTIEMBRE, 2019
Santiago de Chile

©2020, Manuel Iván Rodríguez Calderón

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

RESUMEN

La responsabilidad que se le asigna hoy al rol del docente dentro de la educación escolar en Chile resulta crucial. Precisamente en esta relación entre docente y estudiante se juega una importante suerte del éxito de la educación como concepción de un país. Hoy los resultados de pruebas estandarizadas a nivel internacional dan cuenta de ciertas brechas sobre todo en lo que respecta a los resultados de la educación pública versus los de colegios de dependencia privada. Esto marca un punto de inflexión importante en la realidad nacional

Frente a estos problemas evidentes que experimenta la educación actual de nuestro país, se ve en la generación de comunidades de aprendizaje profesional una manera de apoyar la actividad del docente, como una posible solución a la crisis de aprendizaje que experimenta la comunidad escolar en el sistema. De ahí el objetivo de realizar una serie de recomendaciones que permitan intencionar comunidades de aprendizaje profesional en el ámbito de la educación pública chilena, que es donde se producen las mayores brechas en relación a los resultados obtenidos por los estudiantes de colegios públicos chilenos.

Para este propósito es que se tomó el caso de la Red de Maestros de Maestros (RMM), dependiente del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). En donde se indagó respecto a las características de las audiencias de los portales de la RMM y cómo estas audiencias participaban dentro de esta comunidad de aprendizaje. Se realizaron entrevistas a una decena de docentes vinculados con esta experiencia.

En función de esta producción de datos y el análisis de referentes teóricos en el ámbito de las comunidades de aprendizaje profesional se realizaron una serie de recomendaciones en función de un proyecto educocomunicativo que de manera intencionada instale una comunidad de aprendizaje.

Palabras claves: Comunidades de aprendizaje, comunidades profesionales de aprendizaje, construcción social del aprendizaje, audiencias, interacción.

Contenido

1.	INTRODUCCIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN	6
2.	MARCO REFERENCIAL	10
2.1.	COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: DEFINICIÓN DEL CONCEPTO.....	10
2.2.	TIPOS DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	13
2.3.	EJEMPLOS DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	15
2.4.	CONCEPTOS ASOCIADOS A LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	18
2.4.1.	INTERACCIÓN	18
2.4.2.	EL APRENDIZAJE COMO CONSECUENCIA DE LA INTERACCIÓN.....	20
2.5.	AUDIENCIAS Y PARTICIPACIÓN	25
2.5.1.	AUDIENCIAS	26
2.5.2.	PARTICIPACIÓN	27
III.	OBJETIVOS	29
3.1.	OBJETIVO GENERAL.....	29
3.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	29
IV.	METODOLOGÍA	30
4.1.	DISEÑO	30
4.2.	PARTICIPANTES.....	30
4.3.	PRODUCCION DE DATOS	32
4.4.	ANÁLISIS DE DATOS	32
4.5.	ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN	33
4.6.	CONSIDERACIONES ÉTICAS Y ASPECTOS DE RIGOR.....	34
V.	ANÁLISIS DE RESULTADOS	35
5.1.	AUDIENCIAS.....	35
5.1.1.	FORMACIÓN EN EL ÁMBITO DIGITAL	35
5.1.2.	OTROS PARTICIPANTES.....	38
5.2.	PARTICIPACIÓN.....	42
5.2.1.	FRECUENCIA.....	43
5.2.2.	MOTIVACIÓN.....	44
5.2.3.	TIPOS DE PARTICIPACIÓN /INTERACCIÓN	46
5.2.4.	FINALIDAD.....	49
5.3.	EVALUACIÓN	51
5.3.1.	FACTORES POSITIVOS Y NEGATIVOS	51

5.3.2. DIFUSIÓN Y COMUNICACIÓN DEL PORTAL PARA GENERAR PARTICIPACIÓN.....	52
VI. CONCLUSIONES	54
VII. MODELOS DE RECOMENDACIÓN DE INSTALACIÓN DE COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE INTENCIONADAS.....	59
7.1. Las comunidades de práctica.....	60
7.2. Los procesos de frontera. La interacción.....	61
7.3 Difusión y comunicación de una identidad comunitaria	62
7.4. CONSIDERACIONES FINALES DEL MODELO DE RECOMENDACIONES.....	64
VIII. BIBLIOGRAFÍA	65
IX. ANEXOS	68

1. INTRODUCCIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN

El presente de la educación en Chile enfrenta desafíos importantes en relación a adaptarse a los tiempos, y a su vez, conseguir equilibrar la brecha social existente, que se delata en los más de 100 puntos de diferencia en los resultados PSU, entre alumnos de bajos recursos con unos de altos ingresos. Y si bien en los resultados de la prueba PISA Chile lidera los resultados a nivel regional, aún está bajo el promedio OCDE en las tres competencias (científica, lectora y matemática) y en general también respecto a países con un PIB similar (OECD, 2017).

Y aunque hoy existen cambios estructurales que van en pos de mejoras a la educación pública, la brecha entre este tipo de establecimientos y los de dependencia particular es abismante. En este contexto se observa la presión por conseguir resultados en pruebas estandarizadas que dan cuenta de ámbitos reducidos de aprendizaje que no consideran necesariamente la integralidad que se desea conseguir en un ciudadano del siglo XXI. En ese ámbito y en la primera línea de una comunidad escolar se encuentra el profesor y el estudiante.

Desde hace algunos años a través de Ley General de Educación (ley Nº 20.370) y la Ley que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (ley Nº 20.529) se ha tratado de generar un marco para desarrollar un nuevo concepto de educación pública en Chile que va más allá de la consigna de la gratuidad, en donde el desarrollo profesional docente resulta fundamental al momento de generar condiciones adecuadas para el aprendizaje de estudiantes de este tipo de establecimientos, como expresa el objetivo de la nueva educación pública chilena:

Orientada al pleno desarrollo de los estudiantes, de acuerdo a sus necesidades y características. Procura una formación integral de las personas, velando por su desarrollo espiritual, social, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, entre

otros, y estimulando el desarrollo de la creatividad, la capacidad crítica, la participación ciudadana y los valores democráticos. (Ley N° 20.370)

En este contexto es que se crea la carrera docente que pretende incentivar a aquellos profesores que logren calificaciones sobre el nivel avanzado (luego viene el nivel experto 1 y 2), y además replantea la disposición de una mayor cantidad de horas no lectivas para la planificación de la práctica docente y el apoyo a los nuevos integrantes de la comunidad académica, a través de un articulado plan de mentorías y capacitaciones. Chile tiene la jornada laboral docente más larga, luego de Dinamarca y los resultados entre ambos países no reflejan esta inversión de tiempo. La Agencia de la Calidad de la Educación define la carrera docente en el siguiente contexto:

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente fue creado en abril de 2016 por la Ley 20.903. Su objetivo es reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones, y para ello genera transformaciones relevantes para el ejercicio de la docencia. Aborda desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional que promueve el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros. (MINEDUC, 2017)

Por de pronto el sistema de evaluación del desempeño docente tiene niveles en donde aquellos que cuentan con una mejor evaluación y desarrollan sus actividades en colegios de dependencia estatal pueden acceder a ciertas condiciones como integrar la Red de Maestros de Maestros (RMM) que permite el desarrollo de ciertos espacios colaborativos entre los mismos docentes. Esta misma red disponibiliza un portal docente para cada integrante de esta red, que tiene la característica de estar alojado en la página del CPEIP. La red funciona con actividades presenciales de capacitación y encuentro entre pares, como también la existencia de los mencionados portales que funcionan como espacio de encuentro virtual entre los maestros.

Esta actividad integradora tiene como objetivo analizar las audiencias y la participación de profesores en la RMM como caso de una comunidad de aprendizaje existente, de manera tal de identificar sus características y proponer recomendaciones de cómo debiera

funcionar una comunidad de aprendizaje. Para cumplir con dicho objetivo se vuelve necesario comprender y analizar las audiencias, en una comunidad existente, en este caso a los docentes que participan de la RMM; como así también, saber cuáles son las características de las audiencias y de la participación de los docentes en una comunidad ampliada, que permita un espacio de interacción que le permita sopesar sus propias prácticas en relación a lo que le reporte la observación de otras prácticas a través del portal de la red.

Para esto se dispone conocer a las distintas audiencias que se pueden identificar al interior de estas comunidades, caracterizarlas y entender cuáles son sus principales problemáticas y necesidades. Este diagnóstico permitirá también entender desde la teoría de qué forma estas comunidades efectivamente aprenden de sus propios procesos y acciones.

Una preocupación principal será saber cómo estas audiencias participan y los dividendos que provoca en términos de posibilitar el aprendizaje social. Si pensamos en la presencia de comunidades de aprendizaje que utilicen medios propiamente digitales debemos considerar que esta misma revolución digital condiciona el modo en que transitan hoy los saberes (Barbero, 2009), por lo tanto, este contexto, posibilita nuevas maneras de interactuar y hace que estos grupos de personas participen, primero como miembros de comunidades de aprendizaje y luego como ciudadanos digitales que comparten una lógica de aprendizaje, que al utilizar nuevos medios, reemplaza situaciones como el cara a cara y la comunicación directa que crean condiciones nuevas para la participación en función de una convergencia mediática (Scolari, 2008; Jenkins, 2008), en donde el rol de audiencia o público puede alcanzar ribetes propios de lo que hoy se conoce como prosumidor (Jenkins, 2008). Y si bien esto condiciona los modos en los que hoy participamos, también democratiza el espacio de cómo se participa en las comunidades de aprendizaje, en donde, como dicen Wenger (2000) y Lave (1991), se deba transitar desde un merodeo que entrega un conocimiento base para ir escalando ciertos roles al interior de la comunidad de aprendizaje a veterano (Wenger, 2000; Lave, 1991 y Vescio, V., Ross, D., Adams, A., 2008).

Para fundamentar la importancia que tienen las “comunidades” en la adquisición de “aprendizaje”, es que revisaremos las posibilidades que entrega esta concepción cultural al interior de las organizaciones en pos de disponer de instancias de reconocimientos de roles, de espacios y acciones o actividades que propician el aprendizaje como condición comunitaria (Wenger, 2000; Lave, 1991).

2. MARCO REFERENCIAL

2.1. *COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: DEFINICIÓN DEL CONCEPTO*

Antes de cualquier consideración respecto a qué es una comunidad de aprendizaje es conveniente entender en qué contexto y bajo qué paradigma la literatura la sitúa. Como señala Wenger (2000) las personas conviven en un “sistema de aprendizaje social” en donde se adquieren competencias que permiten distintos tipos de interacciones que reportan beneficios relacionados con el aprendizaje en un contexto de construcción social.

Wenger señala tres elementos constitutivos del sistema de aprendizaje social: Las **comunidades de prácticas**, los **procesos de fronteras** entre estas comunidades y la **identidad** según la participación en estas comunidades de práctica. Estas comunidades se generan de manera natural y pueden ser tanto organizaciones, como instituciones sociales, industrias, disciplinas, etc. En la sociedad conviven una serie de prácticas que al ser situadas se agrupan y gozan de la participación de seres humanos que generan identidades en torno a ellas y modos de pertenencia ad hoc a dichas comunidades. Como el origen de estas comunidades es natural, pueden tener un carácter espontáneo y no necesariamente haberse formado al alero de un proyecto de comunidad de aprendizaje intencionada (Arango-Forero, 2013). Cabe destacar que en este estudio nos dedicaremos a describir aquellas comunidades intencionadas y no a describir fenómenos aleatorios por concentración de grupos afines.

Vescio et al (2005), al tratar el tema de las comunidades profesionales de aprendizaje, resalta cinco características que permiten a una práctica situada, reconocerla como propia de un ejercicio de comunidad: **Valores y normas compartidas**, que permitan normas de convivencia para los integrantes de la comunidad en todos sus espacios. **Centrarse en el aprendizaje y no en la enseñanza**, que si bien es un axioma de la educación moderna aún no puede desprenderse del paradigma anterior en la práctica. **Conversaciones extensas**, en

torno a las competencias de la comunidad y las experiencias de quienes pertenecen, en torno a cómo adquirirlas para los aprendices. **Desprivatización de la participación**, que el acceso sea no solo expedito, sino que público y general. Y **centrarse en la colaboración**, que es justamente el motor de toda comunidad, que las personas tengan un ánimo colaborativo y participativo.

A estas comunidades, por lo tanto, le pertenecen unos participantes y en el caso de que se utilicen ecosistemas de medios para articular a una determinada comunidad, podríamos decir que también le pertenecen ciertas audiencias. Como un primer acercamiento al concepto de audiencia en este trabajo, diremos que “esta pertenencia” se expresa en tres modos de “pertenecer” (Wenger, 2000): el **compromiso**, la **imaginación** y el **alineamiento** (Wenger, 2000).

El primer modo, el **compromiso**, es la relación entre dos personas, entre uno y una comunidad, entre uno y el mundo, y permite validar la experiencia (parte esencial del aprendizaje), ya que se aprende a ver cómo el mundo evalúa nuestras acciones. La **imaginación** permite construir imágenes que ayudan a situarnos y, desde luego, de orientación; se debe entender la imaginación como una capacidad asociativa más que de inventiva. El tercer modo de pertenencia es el **alineamiento** de nuestras acciones con respecto a la visión social o de la comunidad de la que estemos participando y permite coordinar perspectivas propias con las sociales.

Entonces una vez que se reconoce la comunidad y sus prácticas, es de relevancia poder entender la forma en cómo se pertenece a una comunidad, ya que su posterior caracterización en comunidades concretas, señalará aquellas brechas que deben ser corregidas.

Por lo tanto, si miramos con cierta detención cualquiera comunidad de practicantes en torno a saberes concretos, podremos observar estas particularidades, y las que puedan generarse en el panorama educativo chileno no estarán ajenas a estas condicionantes.

De ahí que el espíritu de esta investigación esté en recomendar que las instituciones educativas diseñen sus propios sistemas de aprendizaje social considerando lo que caracteriza a comunidades que aprenden eficientemente y sus modos de pertenencia, que generan efectivamente la participación.

En tal sentido Lave (1991), señala que una primera visión respecto a quienes conforman una comunidad conviene verla en términos de *newcomers* y *oldtimers*. En este caso el veterano (*oldtimers*) asegura la continuidad de la competencia que la comunidad ha solidificado en términos culturales y el recién llegado/visitante (*newcomers*), si bien depende de los otros (veteranos), produce una tensión natural y fundamental respecto al aprendizaje de la comunidad, porque justamente desde su participación periférica legítima cuestiona el aprendizaje de la comunidad o podría hacerlo potencialmente (Lave, 1991).

Una comunidad de aprendizaje apela en un comienzo al trayecto que realiza un aprendiz entre la familia, su contexto social y la institución que tiene la necesidad de generar un aprendizaje situado (González, R., Castañeda, F., Torres, M., Banda, R., Vargas, R. & Ruiz, F., 2013); por lo tanto, este trayecto debe generarse en las mejores condiciones de igualdad posible, para propiciar la excelencia tanto en la adquisición de aprendizaje, que le permitan enfrentar con éxito tanto desafíos o problemáticas académicas o laborales. Esto se logrará en el contexto en que una comunidad se integra e interactúa de manera efectiva, para ello debe incluir el entorno social del aprendiz, ya que justamente ese entorno resulta fundamental en el aprendizaje de estos. Desde luego que para este logro se deben mantener altas expectativas de los distintos segmentos de población que participan de la comunidad (R. Flecha & L. Puigvert., 2002) (Tirado, R., Méndez, J. M., & Ignacio, J., 2008).

2.2. TIPOS DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Para observar los tipos de comunidades de aprendizaje, primero, debemos entender que estas no necesariamente pueden darse en el ámbito de la educación formal, como ya se ha dicho; por lo tanto, partiremos definiendo lo que en palabras de Wenger (2000) es una comunidad de práctica, quien las define como una especie de “container social” de las competencias que sustentan u organizan el sistema. Este autor como ya revisamos define el aprendizaje en función de competencia y experiencia, y cuando se produce convergencia entre estos dos ámbitos es que podemos hablar de la presencia de una comunidad que practica sus saberes.

Es necesario que estas comunidades desarrollen prácticas sociales que permitan participar a través de un pensamiento significativo que implica necesariamente aprendizaje. Por lo tanto, una comunidad de aprendizaje, o lo que entenderemos en esta revisión, guarda a su vez, en el sentido de Wenger (2000), todas las características de una comunidad de practicantes.

Luego de revisar la literatura científica se pueden determinar tipos de comunidades. Molina, E. (2003) rescata que la finalidad de las comunidades de aprendizaje es mejorar la educación en función de aplicar con éxito modelos de integración curricular. Una entidad educativa que se transforma en comunidades de aprendizaje pasa de ser una estructura organizativa burocrática a una organización que aprende.

El mismo autor propone que el contexto de estas comunidades puede ser interno o externo. En el contexto de una comunidad que opere solo al interior de una organización, se comentan tres tipos de experiencias observadas. La primera, dice relación con aquella que agrupa a profesores con el fin de compartir y buscar aprendizaje para mejorar su actuación sobre los estudiantes (Leo & Cowan, 2000, citado en Molina, E., 2003); posteriormente, se observan aquellas que también reúnen a los docentes que se conciertan para aprender temas específicos (Shaughnessy, 1998; citado en Molina, E., 2003); y una tercera vía que

integra también a los estudiantes en actuaciones de aprendizaje compartido (Tinto, 1999; citado en Molina, E., 2003).

En el contexto de integrarse a grupos que se encuentren fuera de la acción concreta de la escuela están las miradas que contemplan integrar no solo a las familias (Coklin, 1999; citado en Molina, E., 2003), sino también a cualquier actor que pueda aportar desde fuera de los límites de la misma organización (Kowch & Schwier, 1997; citado en Molina, E., 2003).

Si bien estas comunidades no necesariamente tienen su foco en el ámbito digital, la presencia de la web posibilita la creación natural de comunidades de aprendizaje que permite agrupaciones específicas; Sábada, M. (2000) propone cuatro tipos de comunidades en el contexto de la web: de Transacción, de Interés, de Fantasía y de Relación; si bien estas no se definen como comunidades de aprendizaje propiamente tal, dado su carácter naturalista, pero se entiende que dado su nivel de interacción se generan situaciones de aprendizaje situado y social.

En las primeras, de transacción, se enfatiza la relación de compra y venta de productos y servicios; un ejemplo de este tipo de comunidades puede ser Mercado libre o Amazon. En las de relación se enfatiza más la relación interpersonal y el interés por interactuar se produce respecto a temas específicos de manera más bien amplia, siendo el interés más habitual el profesional; ejemplos de este tipo de comunidades son aquellas que propicia Facebook a través de la posibilidad de la creación de grupos, en donde muchos de ellos se congregan en torno a un interés que les apasiona (muchos docentes de la RMM participan de este tipo de comunidades también). Las de Fantasía son comunidades que se crean en torno a comunidades que permiten la creación de distintos entornos, personajes e historias, el objetivo fundamental que congrega a estos grupos es básicamente la entretención. Finalmente, las comunidades de relación congregan personas con experiencias vitales similares, donde el objetivo consiste en compartir estas experiencias con distintos fines. Ejemplos de páginas web en torno al Cáncer o el Alzheimer son ejemplos de este tipo de comunidades virtuales.

En conclusión, en relación con los tipos de comunidades, en este último caso que considera el contexto virtual o digital, es pertinente plantear que los cuatro tipos de comunidades digitales descritas pueden perfectamente implementarse en entornos educativos y diagnosticar y pilotear la aplicación de estas para entender la pertinencia con el ámbito del aprendizaje.

2.3. EJEMPLOS DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

En el ámbito de Comunidades profesionales de aprendizaje, está el caso de aquellas en donde profesores participan y que han sido muy comunes al menos en la cultura escolar estadounidense (Vescio et al, 2008). Una de las grandes problemáticas de los cuerpos docentes es que dentro de sus competencias y experiencias (Wenger, 2000) deben saber enseñar acerca de dominios disciplinares y también deben tratar de influir en cómo el alumno aprende a aprender.

Comunidades profesionales de aprendizaje es una concepción del mundo de la empresa que se ha aplicado a la educación que se basa en dos suposiciones: **conocimiento situado**, experiencia del día a día del quehacer del profesor por él mismo, y el supuesto de que la **participación activa** de los profesores en comunidades de aprendizaje profesional aumentará el conocimiento profesional y el aprendizaje del estudiante, (Vescio et al, 2008). Un ejemplo es el de la Red de Maestros de Maestros que será el caso a estudiar en esta investigación. Conviene aclarar que fue difícil encontrar en Chile comunidades de aprendizaje profesional parecidas a otras instancias que se pueden encontrar en la red; pero el hecho que la misma RMM a sí misma se autodenomina como una comunidad de aprendizaje, determina la presencia de un caso concreto: *“constituye una de las comunidades de aprendizaje docente más grande del país”*, como se señala en la web de la RMM.

Hay que considerar que los portales que han sido el caso específico de este estudio, son el medio digital que implementa la RMM dentro de su comunidad y que es finalmente la instancia de interacción permanente, más allá de un par de encuentros presenciales en el año, que sustenta la noción de comunidad de aprendizaje. Estos portales están alojados dentro de la página de la RMM (www.rmm.cl) y que aparte el CPEIP, quienes son el departamento que coordina el programa que forma parte del caso acá estudiado, tiene otra página web (www.cpeip.cl), lo que genera un acceso más complejo para quienes quieran llegar a los portales. Esto porque la RMM es uno de las dos líneas de apoyo que posee el CPEIP con el “objetivo de fortalecer el desarrollo entre pares y el trabajo en redes de maestros, de manera de incidir en el mejoramiento continuo de las prácticas de enseñanza.”, la otra instancia es el ***Sistema Nacional de Inducción y Mentorías*** y está dirigidos a aquellos profesores que están en los niveles inicial y temprano de la carrera docente.

Los docentes que pueden participar de la red son aquellos que pertenecen a establecimientos subvencionados, ya sean municipales o particulares subvencionados y tengan al menos 20 horas aulas semanales. Para ser aceptado dentro de la red dichos docentes deben estar reconocidos en el tramo profesional avanzado, experto 1 o experto 2 del Sistema de Desarrollo Profesional Docente y aquellos que mantienen vigente la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP)

La red cuenta con tres instancias de participación para dichos docentes:

1. Encuentro Nacional de Maestros de Maestros
2. Proyectos de Participación Activa (PPA)
 - 2.1. Proyectos de Participación Activa Individuales
 - 2.2. Proyectos de Participación Activa Institucionales
3. Un portal para cada profesor integrante de la Red.

Un Portal de la RMM se define como:

“...un espacio virtual asignado a cada integrante de la Red para compartir contenidos, experiencias pedagógicas, publicación y difusión de materiales didácticos, cumpliendo con los criterios mínimos de publicación entregados por el

Programa. Este sitio virtual tiene como propósito que los maestros conformen redes de trabajo colaborativo y de intercambio pedagógico.” (Ministerio de educación, 2002-2019)

Como dato importante se cuenta con 91 portales activos al mes de agosto de 2019, 21 corresponden a la Región Metropolitana y, de acuerdo a palabras de la coordinación de la RMM se pretende dar un salto exponencial durante los siguientes años, *este año se aprobó el ingreso de 599 profesores a la RMM llegando a tener 4 mil integrantes aproximadamente*”, y si consideramos que solo existen 91 portales; entonces el porcentaje de los profesores integrantes de la RMM que posee un portal es del 2,3% haciendo que el impacto sea muy bajo en términos de interacción entre usuarios.

De todos modos, existe una razón fundamental para tener tan pocos portales y es que en 2008 los portales de la RMM sufrieron un hackeo que hizo que todos estos fuesen bajados y posteriormente se comenzaron a subir lentamente, y hoy, a 2019, aún no se logra sacudir del impacto de este ataque informático que pretendía llegar, en palabras de la coordinación de la RMM, hasta la página del MINEDUC.

Una vez que entramos a los portales propiamente tal, encontramos que hoy existe como ya se mencionó, una segunda versión de estos, que en palabras de quienes vivieron las dos realidades (la mayoría), la de hoy parece muy poco expedita y cerrada en términos de lo que se puede hacer con ella, sumándole la complicación con algunos formatos audiovisuales, ya sea por el tiempo que implica subir este tipo de recursos, como por los protocolos que agobian a los profesores. Llama la atención que no se haya hecho un estudio respecto a la experiencia de usuario de los primeros portales con el fin de crear experiencias más flexibles, intuitivas y dinámicas para una segunda versión de la plataforma.

2.4. *CONCEPTOS ASOCIADOS A LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE*

2.4.1. INTERACCIÓN

La interacción como fenómeno de contacto entre individuos, y en el marco de las comunidades de aprendizajes, se registra cuando entre estos individuos integrantes se genera la necesidad de transitar desde el centro al borde (Lave, 1996) (Wenger, 2000); este ejercicio natural en cualquier comunidad que practica sus saberes y que se ha definido como merodeo (Jenkins, H., Ford, S., Green, J., 2015), se produce por la presencia de otras comunidades que resultan atractivas, ya sea por sus temáticas como por sus formas de participación, que hace que se genere un flujo de movimiento, por lo tanto, podemos formar parte de muchas comunidades al mismo tiempo en el cual el contexto digital y de la web 2.0 ha sido muy propicio. Dentro de las comunidades que se autodefinen como de aprendizaje, y al interior de ellas, la interacción se da en la medida que los roles se tensionan (Lave, 1996), y así los recién llegados traen conocimientos y experiencias que cuestionan la realidad disciplinar y de funcionamiento de la misma comunidad, mientras los más veteranos buscan espacios interdisciplinarios visitando otras comunidades de interés, como ya observamos.

En este sentido podemos entender que los límites son los espacios de las interacciones, cuya utilización, cuando las organizaciones educativas son capaces de diseñar su propio sistema de aprendizaje social en función de una comunidad de practicantes de aprendizaje (Wenger, 2000), les señala un espacio de potencial apropiación en donde se pueden intencionar acciones o prácticas tendientes a la adquisición de aprendizaje. Los efectos de los límites, señala Wenger (2000), se pueden juzgar por su **coordinación**, de acciones efectivas para que esos límites se evidencien como nuevos espacios para aprender a nuevos practicantes que lleguen a la comunidad, y su **transparencia**, ser claros en la intención de las acciones para determinar lo que se necesita aprender. En este sentido señala que

puede haber **tres** tipos de puentes entre fronteras: los **intermediarios** que posibilitan mediaciones y que incluso se definen como un perfil deseable dentro de una comunidad de práctica, ya que se concentran en promover, en base a su experiencia, las competencias propias de aquella comunidad particular, por lo tanto, salvaguardan también el capital cultural de dicha comunidad, habitando sus límites para posibilitar el ingreso de nuevos practicantes; el segundo puente entre límites son los **objetos limítrofes**, que constituye el conjunto de artefactos que sirven para facilitar la interacción, ya sean documentos, modelos, herramientas, lenguaje en común (tecnolecto o lenguaje técnico, por ejemplo), procesos compartidos, rutinas, procedimientos, objetos de control, etc.; el tercer puente son los **proyectos interdisciplinarios**, que permite justamente un diálogo entre comunidades en donde se negocia la competencia de una comunidad a otra, provocando la necesaria tensión creativa entre competencia y experiencia.

En la revisión respecto a comunidades de aprendizaje es posible verificar la importancia que personas en función del aprendizaje se congreguen, ya sea en un espacios físicos o virtuales para justamente interactuar, entendiendo que se ejerce una acción recíproca entre dos personas. En ese sentido conviene aclarar que no se trata de un tema de validez en el caso del contexto real versus el digital, sino que ambos son reales desde sus propias particularidades; entendiendo que la interactividad se da en el contexto de una comunicación dialógica, Bochner (1989) (citado en Sábada, 2000), define cinco elementos que se deben dar en este tipo de comunicación:

- Situación cara a cara: se emula en lo virtual a través de canales como el video, el audio y los mismos textos (escritos u orales).

- Ausencia de estructura formal. El sistema que albergue la interacción debe permitir estructuras de participación flexible. Hoy el entorno que propicia la web 2.0 permite efectivamente cada vez mayor flexibilidad; según el autor, la flexibilidad está en relación con la estructura temporal del proceso, en ese sentido Sábada (2000) rescata la estructura temporal que ofrece el entorno digital; tiempo real, alternancia y asincronicidad, dando cuenta de la flexibilidad propia de estos entornos.

- Situación comunicativa con cierto rasgo íntimo. (Proceso comunicativo personalizado).
- Conocimiento previo, que en el caso de configuraciones de comunicación digitales se traslada a la posibilidad del sistema de permitir la identificación de usuarios, incluso la creación de perfiles.
- En relación al número limitado de interlocutores, en el ámbito digital también se puede circunscribir a una relación uno a uno, ya sea entre dos personas y la persona y la máquina, “one to one”, entre un grupo de personas reducido, “few to few”, en un amplio grupo de personas, “many to many”, y entre una fuente y un grupo grande de personas, “one to many”.

La interactividad se vuelve relevante en la medida que se manifiesta, en este sentido, las tecnologías y el entorno digital propician el desarrollo de este concepto, es más, en términos conceptuales lo resignifican poniéndole inclusive en una mayor situación de uso lingüístico dada la importancia en la manera en cómo nos sentimos más cómodos al momento de comunicarnos en un contexto cada vez más propio como el digital.

Para definir la presencia de lo interactivo en una relación comunicativa debe existir BIDIRECCIONALIDAD, INTERPERSONALIDAD Y CONTROL. Lo importante de entender el concepto de interactividad radica en que este es condición para establecer comunidades de aprendizajes en contextos digitales (Sábada, 2000).

2.4.2. EL APRENDIZAJE COMO CONSECUENCIA DE LA INTERACCIÓN

Si bien el foco de esta investigación está en la participación y las audiencias (quienes participan) de una red de aprendizaje profesional, consideramos que al ser la interacción una condición fundamental para entender los modos de participar y quiénes lo hacen, es también una condición esencial para la generación de lo que toda comunidad busca y que es generar dinámicas de aprendizaje entre sus participantes. Por esta razón es necesario comprender cómo dentro de esa dinámica de interacción se produce el aprendizaje, ya que nos permitirá a su vez comprender mejor la participación de las audiencias dentro de una

de red de aprendizaje social, sobre todo en un contexto en donde se utilizan medios digitales como soluciones para generar ese efecto de la comunidad propiamente tal.

Martín Barbero en su ensayo Ciudad Educativa (2009) reflexiona sobre la situación crítica del sistema educativo. Esta es una sociedad cuya dimensión educativa lo atraviesa todo, señala, una sociedad del conocimiento y del aprendizaje continuo. Por lo tanto, plantea una situación compleja en términos del cambio de paradigma:

Estamos ante un movimiento de descentramiento que saca el saber de sus dos ámbitos sagrados, los libros y de la escuela, entendiendo por escuela, y ello a través de un proceso que no viene a reemplazar a los libros sino a des-centrar la cultura occidental de su eje letrado, al relevar al libro de su centralidad ordenadora de los saberes. (p. 110)

A raíz de la revolución tecnológica, estamos viviendo una mutación en los modos de circulación del saber. Esto explica la existencia de los “no lugares”, en donde se genera el saber; ya no existe la preeminencia de que el saber solo se dé en ciertos lugares sagrados y a través de la presencia de especialistas, como la escuela tradicional. Todas estas condiciones ponen la variable del aprendizaje como un elemento especialmente sensible y a considerar al momento de intencionar estas comunidades. Sobre todo, si pensamos en los profesores integrantes de la red, quienes deben estar en una lógica constante de aprendizaje y si es un contexto de participación con otros pares, el efecto puede ser más concreto en las prácticas con los estudiantes; por lo tanto, este descentramiento los involucra directamente al momento de convivir en otros espacios como el ámbito digital, que se genera, en el caso de la RMM, en los portales docentes.

Al revisar la importancia que tiene la interacción en este tipo de modelos que contemplan la presencia de comunidades de aprendizaje como sustento de un modelo de aprendizaje

puntual, es importante entender cuáles son las características que definen el ambiente de aprendizaje que genera la presencia de este tipo de decisiones, y ya que entendemos el funcionamiento del aprendizaje en el contexto de una comunidad, es que esta definición será fijada en primera instancia en el contexto del sistema social de aprendizaje (Wenger, 2000).

Ya se señaló con anterioridad que el aprendizaje toma sentido cuando se conecta con la experiencia, que es aquella que se aquilata en función de la interacción social. Las personas al participar de manera comunitaria, por lo tanto, alineándose en una serie de aspectos, provocan aprendizaje al momento en que este alineamiento los sitúa en interacción y deben compartir en diversos ámbitos. Es momento justamente de entender la **competencia** y la **experiencia** como los dos componentes del aprendizaje que se necesitan para completar el proceso de manera exitosa. La competencia es la que ha establecido la comunidad en el tiempo y la experiencia es el progreso experimental en el contexto de una comunidad de aprendizaje. (Wenger, 2000)

Para poder intencionar acciones que determinen el aprendizaje en su doble faceta (ya sea como adquisición de conocimientos puntuales o como del proceso que implica el auto aprendizaje o el aprender a aprender), debemos entender que este no solo es fruto de la capacidad del yo, como tampoco de la interacción social solamente (Lave, 1991); la integración de las complejidades del aprendizaje en un contexto de construcción social constante y de participación, como señala Lave (1991), debe darse por el tránsito natural desde la participación periférica de la comunidades de práctica hasta la plena participación; es decir, por la asociación de saberes propios que pueda aportar cada comunidad en la interacción que generan sus integrantes con otros de otras comunidades. Lave (1991) habla del aprendizaje situado para referirse a este tránsito, señalando que es efecto de prácticas sociales situadas que se producen entre las personas al participar en actividades relacionadas con un mundo social estructurado culturalmente. Esto genera una mirada

respecto a que la reunión natural en torno a intereses o prácticas debe considerarse en sí misma como una noción de comunidad de aprendizaje.

Otro elemento que se puede considerar es el desarrollo del pensamiento complejo, para poder activar el proceso desde el centro a los bordes (Wenger, 2000; Lave, 1991), se debe necesariamente activar el pensamiento complejo. El pensamiento complejo permitirá entender y corresponder en sus acciones concretas la búsqueda de aprendizaje, logrando visualizar la complejidad y el intrincamiento de las relaciones sociales en las que hoy el hombre se comunica. (Arango-Forero, 2013).

Este aprendizaje al darse en este ámbito dialógico que se sugiere, exige entender los conceptos del aprendizaje dialógico como el proceso de construcción social que se sustenta en el ejercicio mismo de la comunicación, en donde todos los miembros de la comunidad participan en la creación de acciones que influyen en el aprendizaje de los distintos miembros de la comunidad.

De acuerdo a lo que ya hemos revisado el entorno digital ofrece posibilidades interactivas que pueden complementar el trabajo que se produzca en otros entornos de aprendizaje más formales.

Flecha, R. & Puigvert, L. (2002), plantea siete principios que serán interpretados a continuación, en función de un contexto digital donde puede generarse un aprendizaje basado en el diálogo, esto releva la importancia de la comunicación dentro del afianzamiento o maduración de las comunidades de aprendizaje ya sea las espontáneas como aquellas que forman parte de una estrategia de aprendizaje de alguna institución. Para la existencia de un aprendizaje dialógico, se deben cumplir los siguientes principios:

a) Diálogo igualitario. Romper con la relación jerárquica y autoritaria, en donde en pos de la constitución real de una comunidad de aprendizaje, se desarrollen metodologías de representación que permitan que lo que se aprende también tenga que ver con los sujetos

de aprendizaje que van migrando a alguna comunidad, es decir, considerar sus características como audiencias que están en procesos de aprendizaje y dado que esto se pueda expresar de diferentes maneras en esta audiencia se deben consensuar maneras de recoger estas necesidades. En el contexto digital es posible diluir aún más las barreras de la jerarquía que se pueda establecer en alguna relación de interacción debido justamente a este carácter más transversal (Pazos, María; Pérez Garcías, Adolfinia; Salinas, Jesús. 2001) y considerando que las dinámicas de aprendizaje que posibilita este contexto las dota de una participación abierta, con la posibilidad inclusive de transitar del concepto de consumidor al de productor de información (Jenkins, 2008).

b) La inteligencia cultural. Contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana que permite desarrollar una serie de acciones coordinadas que involucren a la comunidad en su conjunto. Por lo tanto, la realidad y su conocimiento se construyen socialmente. (Berger, P & Luckmann, T., 1968).

c) La transformación. En *La Educación como Práctica de la Libertad*, Freire decía que “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”, de ahí que los postulados de Freire sean tan considerados en proyectos que involucran el aprendizaje social como premisa, en este caso las comunidades de aprendizaje propiamente tal. Díez-Palomar, J. & Flecha, R. (2010), ponen énfasis en la importancia de transformar y no de adaptar, ya que a lo que asistimos en general en las organizaciones educativas, es más a la adaptación sobre modelos tradicionales que en procesos de una transformación más pura. Finalmente, es lógico entender que la misma irrupción de internet y sus posibilidades cada vez más propicias para la generación de aprendizaje en espacios no formales, es en sí misma una gran transformación dentro de nuestro paradigma social. Por lo tanto, su utilización como factor transformador parece de toda lógica.

d) La dimensión instrumental. Se refuerza la adquisición de habilidades que resultan básicas para desarrollar la autonomía comunicativa que permita plasmar el aprendizaje dialógico. Es por eso que al aprendiz integrante de una comunidad se le deben reforzar ciertos aprendizajes instrumentales que tengan que ver con la comunicación, con la lógica, el

pensamiento crítico; para que se constituyan en condiciones de base para la posterior participación de aquellos estamentos de la comunidad que lo requieran. Sin lugar a dudas la Alfabetización Digital, debe ser un esfuerzo sostenido, tanto en aquellos que no están tan familiarizados como en aquellos que estándolo necesitan conocer estrategias para gestionar información y tener un marco de comportamiento que les permita convivir en estos entornos sin caer en situaciones de interacción que puedan dañar o afectar a otros.

e) La creación de sentido. Es quizá uno de los mayores desafíos que se les plantea a los sistemas de aprendizaje social, crear sentido implica que se desarrolle un sentido de pertenencia trascendente en el miembro de la comunidad. Este sentido de pertenencia es finalmente, también hacia la comunidad a la que se pertenece, es por eso que debe asumirse una estrategia comunicativa que dialogue directamente con la estrategia educativa que se implemente en la dinámica de acceso y participación de los miembros de la comunidad.

f) La solidaridad. Tiene que ver básicamente con eliminar la exclusión reemplazándolo por un estado solidario, para ello el carácter democrático exige un estado democrático y participativo en pos de la solidaridad y la ayuda mutua. En el caso de la RMM, es prioritario que se incluyan a distintos grupos para posibilitar una participación significativa; la solidaridad se genera entre los mismos maestros de disciplinas afines, de lugares geográficos, por lo tanto, verse representados implica que este proceso se active como premisa de la construcción de aprendizaje social

2.5. *AUDIENCIAS Y PARTICIPACIÓN*

Hay dos elementos que están fuertemente relacionados y que forman parte esencial del comportamientos de las comunidades de aprendizaje que eventualmente utilicen plataformas digitales y tienen que ver con lo medular de esta investigación y es cómo las audiencias primarias y secundarias de una red profesional, participan de forma comunitaria en los de la generación de aprendizaje social que les permita prácticas virtuosas que potencien la influencia del profesor en el aprendizaje de su propia comunidad escolar, ya

sea participando en proyectos con otros docentes o teniendo a sus estudiantes como beneficiarios de la participación en dichas redes profesionales, en este caso para esta investigación, la RMM.

Poder medir las audiencias y su participación resulta fundamental, por lo tanto, se requiere de una segmentación que permita definir grupos con necesidades y problemáticas concretas. A su vez, la participación se mide en términos de la calidad de las interacciones y cómo éstas motivan una participación que debiese generar en la medida que esta interacción los involucre profundamente en la posibilidad de generar aprendizaje social.

2.5.1. AUDIENCIAS

El contexto de la comunicación digital determinado por el desarrollo tecnológico permite generar nuevas narrativas, nuevos medios, nuevos usos y apropiaciones y nuevas audiencias. Hoy las audiencias han tomado rasgos distintos, ya que el mismo fenómeno de la conexión (Jenkins 2008; Scolari, 2008) ha generado nuevos roles: prosumidores, usuarios, fans, interactores, comunicadores culturales, ciudadanos mediáticos, ciudadanos red. Las audiencias viven en un mundo de convergencias, escenarios de mutación y experimentación.

Esta misma situación de cambio constante también ha determinado al aprendizaje de estas audiencias, que muchas veces exigen necesariamente la presencia de acciones de mediación (Orozco, 1997) que permitan entender este carácter de aprendizaje continuo y atemporal, del cual hablaba Barbero (2009), ya que Las audiencias existen en la medida que los medios ejercen variadas influencias sobre ellas (Orozco, 1997). Desde una mirada estratégica en la conformación de comunidades que aprenden es importante entender que la mediación debe ser una preocupación constante, como acción mancomunada y estratégica al momento de constituir las comunidades como tales.

El mismo Orozco en “medios, audiencias y mediaciones” (1997), señala desde una perspectiva comunicativa, que todos somos audiencias y podemos realizar lecturas y

videncias inteligentes críticas y productivas, por lo tanto, la posibilidad de participación siempre está.

Las audiencias somos sujetos situados (Orozco, 1997) que experimentamos por lo tanto actividades situadas que proporcionan un aprendizaje situado (Lave, 1991) directamente proporcional a sus participaciones en varias instituciones simultáneamente o a varias comunidades de practicantes (Wenger, 2000) desde donde se generan sus identidades y producen sentido a sus prácticas, aunque también podrían ser recipientes vacíos (Orozco, 1997), por ejemplo y en el contexto digital, podrían ser perfiles o portales que no necesariamente participen todo lo activamente que se requiere para producir el efecto deseado en la comunidad de aprendizaje. Es por esta razón que al concepto de audiencia le es connatural la necesidad de segmentar y entender en ese contexto sus características de acuerdo a cómo se vinculan en el ecosistema de medios que la comunidad utilice.

Finalmente, no olvidemos que las audiencias, dado el contexto del aprendizaje, pueden convertirse en productores de contenidos a través de distintos procesos de réplica de los productores (Jenkins, 2008). El perfil de la audiencia en el entorno digital está menos conectado entre sí físicamente y se interesa más por habitar escenarios de virtualidad, (Arango-Forero, 2013).

2.5.2. PARTICIPACIÓN

La participación genera pertenencia y como ya veíamos estos modos de pertenencia intrínsecos: el compromiso, la imaginación y el alineamiento (Wenger, 2000). En este sentido saber cómo este acto de pertenencia, determina que nuestras identidades sean un elemento estructurante en cómo sabemos/aprendemos. Conocer, aprender y compartir conocimientos son parte de la pertenencia. Las identidades son un reflejo tanto de las comunidades en las que participo como en las que no. En la identidad se combina tanto la experiencia como la competencia, (Wenger, 2000); por lo tanto, la mayor o menor experiencia o competencia también determina mi identidad y rol (newcomers u oldtimer, según Lave (1996)).

Las comunidades necesitan justamente ser participadas. Esto implica que existan interrelaciones en la comunidad de practicantes del aprendizaje, y propician el desarrollo de identidades valiosas de dominio a través de la participación periférica legítima, (Lave, 1996). Todo de esto debe ser contemplado en cómo se diseña la participación entendiendo que la comunidad de manera natural, en la medida que los canales comunicativos estén, interactuará de manera natural y espontánea.

Jenkins et al, (2015) señala que la participación la podríamos definir como una relación movediza entre creadores mediáticos y su público. Desde esta mirada reconoce distintos niveles de participación donde el grado mínimo de participación podríamos considerar que es mirar y escuchar, aunque en el paradigma actual de participación estas personas hoy son conscientes de poder participar (Scolari, 2013); posteriormente define al **merodeador** que lo hace desde una participación periférica (Lave, 1991). Entre los tipos de participantes periféricos están los **mirones**, que dan valor a la opinión de otros, los **críticos**, que dan valor a quienes están creando material, y los **curadores**, que entregan acceso a los textos, información, etc., a los mismos críticos; por lo tanto, es muy difícil entender esta participación periférica como pasiva, ya que la evaluación, la valoración, la crítica y la distribución de material o contenido también son modos de participación, es decir, la participación no solo tiene que ver con la creación de contenido.

Jenkins et al (2015), citando a Gee, clasifica la cultura participativa como espacios de afinidad, respecto a temáticas comunes; por lo tanto, la resistencia a la vez que es una forma de congruencia o afinidad temática y termina resultando una manera de participar también.

Aunque es evidente como comprueban estos autores, que el acceso aún está condicionado por el dinero, esto indica que la participación plena, que implica la producción, se realizará, principalmente por ahora, en aquellas comunidades de personas que tengan mayor cantidad de dinero. Esta situación hoy la vemos reflejada en la presencia de monopolios, duopolios, o la tendencia a estos comportamientos, tanto en los medios como en las instituciones educativas.

III. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar las características y la participación de los docentes en una comunidad de aprendizaje existente proponiendo algunas recomendaciones para la mejora de su funcionamiento.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- A. Caracterizar las audiencias participantes en los portales de la RMM.
- B. Identificar los modos de participación de las audiencias de los portales de la RMM.
- C. Formular recomendaciones para la instalación de soluciones mediales en pos da la conformación de comunidades de aprendizaje profesional.

IV. METODOLOGÍA

4.1. DISEÑO

Desde la perspectiva de la construcción social del aprendizaje (Lave, 1991) es bastante lógica la elección de un tipo de investigación cualitativa que permita atender el proceso por el cual estos docentes-audiencias que se investigaron, participan. La investigación cualitativa estudia el conocimiento y las prácticas de los participantes (Flick, 2004) y precisamente es lo que se pretende encontrar con esta investigación. En base al conocimiento que tengan de estas realidades observar el proceso integral de participación para realizar aquellas recomendaciones que posibiliten futuras eficientes instalaciones de comunidades de aprendizaje, desde la perspectiva de los mismos actores, y que permita un acercamiento reflexivo al fenómeno estudiado; por lo tanto, se buscó estudiar el fenómeno desde una perspectiva natural, permitiendo entregarle un sentido que provenga directamente de las maestros entrevistados (Rodríguez & Gil, 1999).

Para efectos del caso que se consideró para el levantamiento de datos, serán aquellos profesores que participen en la Red de Maestros de Maestros que se define como una comunidad de aprendizaje profesional y que precisamente utiliza portales con características digitales, ya que es el único caso que combina dos variables que interesan observar en función de la participación dentro de una comunidad de aprendizaje: primero, su carácter de comunidad de aprendizaje que participa de manera activa en el proceso de adquisición de aprendizaje social por parte de los maestros, y segundo, su naturaleza digital al ser un portal en donde los docentes tienen la posibilidad de compartir prácticas a través de distintos formatos y textos.

4.2. PARTICIPANTES

Al ser una comunidad abierta, es importante explicitar cómo se realizó el acceso a los participantes, si bien el perfil de los participantes, los docentes pertenecientes a la red en este caso, está claramente determinado, se requirió de cierto nivel de individualización en base a algunas variables concretas a observar, aquellos que participan fluidamente de la plataforma, y logran el efecto de retribución al

interactuar, y aquellos que no han logrado efectos satisfactorios; a partir de esta brecha se pudo determinar la teoría que permita establecer recomendaciones para un uso efectivo de medios digitales en la constitución de comunidades de aprendizaje.

Es por eso que debemos considerar que el maestro 10, en este caso, quien también fue entrevistado para analizar su mirada desde dentro de los portales, actuó también como informante clave para acceder a los docentes que completaron la muestra.

Las características iniciales que podemos observar de estos entrevistados se grafica de la siguiente manera:

N°	MAESTRO	GÉNERO	EDAD	AÑO DE INGRESO A LA RED	ASIGNATURA O SECTOR	COMUNA DEL ESTABLECIMIENTO DONDE FUE ENTREVISTADO
1	Maestro 1	Masculino	45	2015	Música	Cerro Navia
2	Maestro 2	Femenino	48	2005	Básica	Melipilla
3	Maestro 3	Femenino	51	2005	Párvulos	Estación Central
4	Maestro 4	Masculino	34	2017	Lenguaje	Puente Alto
5	Maestro 5	Femenino	50	2015	Matemáticas	Puente Alto
6	Maestro 6	Femenino	54	2004	Básica	Curacaví
7	Maestro 7	Masculino	53	2005 a 2012	Historia	Maipú
8	Maestro 8	Masculino	56	2004	Básica	Melipilla
9	Maestro 9	Femenino	64	2003	Básica	La Florida
10	Maestro 10	Femenino	48	2003	Coordinación RMM	Lo Barnechea

4.3. PRODUCCION DE DATOS

Se realizó un muestreo de casos típicos (Flick, 2004) que en este caso fueron los docentes que participan de la RMM, y se realizó una serie encadenada de entrevistas semiestructuradas con el objetivo de sostener una conversación guiada con cada uno de los maestros y así obtener un análisis que permita distintas comparaciones, observar los fenómenos emergentes que se vayan suscitando y aspirar a una saturación teórica. Es conveniente destacar que se debe atender a dos clasificaciones, maestros con portales activos que presentan una subdivisión entre aquellos que tienen horas de aula, 7 casos, y otros que no, dos casos; además de un docente que participa como coordinador dentro de la RMM y que aportó una perspectiva desde dentro de la administración de los portales.

Para esto se desarrolló una pauta de entrevista que se definió en tres grandes áreas de indagación: Participación y Acceso a los Portales Comunitarios, Uso de los espacios mediales e Interacciones con otras audiencias y Recomendaciones de funcionamiento.

4.4. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis se utilizó la teoría fundamentada, ya que nos permitió afrontar un proceso de rotulación fructífero, permitiendo descubrir las propiedades y dimensiones en los datos. (Strauss & Corbin, 2002). Para ellos se utilizó una codificación abierta que implicó se definieran las categorías de análisis que se desprenden de las mismas entrevistas. La teoría se desarrolló durante la misma investigación, y se realizó a través de una continua interpelación entre el análisis y la recogida de datos (Strauss y Corbin, 1994: 273). Por lo tanto, dicha teoría permitió establecer una serie de recomendaciones para la instalación de comunidades de aprendizaje eficientes.

Respecto al fenómeno de la participación en actividades que involucran la presencia del portal se analizó la frecuencia de uso, para entender en qué momentos, en qué lugares y bajo qué condiciones interactuaban con su propio portal o los de otros docentes. También se buscó comprender las principales motivaciones que ellos tienen al ingresar a los portales y participar, lo que también proyecta futuras estrategias que apuntalan este factor decisivo

al momento de desarrollar estrategias que permitan un uso más extendido. En conjunto con esto se analizó el tipo de participación que se desarrollaba y de qué manera esto determinaba el nivel de la interacción al interior de los portales, ya fuese con los propios miembros de la RMM o con otras instancias. Para cerrar con el análisis de la finalidad en la participación, ¿para subir recursos? ¿para comunicarse con otros docentes? ¿para bajar recursos? Y el porqué de cómo se suscitan todas estas acciones.

4.5. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

Con el objetivo de que la lectura de esta investigación sea comprensible pretendemos direccionar el cumplimiento de los objetivos específicos que motivan este análisis a las secciones precisas que a su vez dan cuenta del cumplimiento de estos y con la pregunta de investigación como eje inicial.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SECCIONES DE ESTE TRABAJO
¿Cómo instalar Comunidades de aprendizaje profesional intencionadas que se constituyan en espacios de práctica y mejora para los docentes que participan en ellas?	Caracterizar las audiencias participantes en los portales de la RMM.	2.5.1. Audiencias 5.1 Audiencias de los portales de la RMM
	Identificar los modos de participación de las audiencias de los portales de la RMM.	2.5.2. Participación 5.2. Participación en los portales de la RMM
	Formular recomendaciones para la instalación de soluciones mediales en pos de la conformación de comunidades de aprendizaje profesional.	VII. Modelos de recomendación de instalación de comunidades profesionales de aprendizaje intencionadas

4.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS Y ASPECTOS DE RIGOR

Se pidió el consentimiento informado y se realizaron todas las consideraciones éticas. La información que se utilizó es anónima y esto quedó explicitado al momento de realizar las entrevistas. Se adjuntan en anexo I, carta de autorización institucional para poder entrevistar al profesor en el contexto de su práctica situada y la carta de consentimiento informado para los docentes incluidos en la muestra.

V. ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1. AUDIENCIAS

Hablar de las audiencias de estos espacios es lo que se pretende en este capítulo, es por ello que partiremos caracterizando al grupo de entrevistados. En términos de la distribución de los diez maestros, vemos que hay 6 mujeres y 4 hombres. La edad promedio es de 50 años, que vendría a representar a un profesional con unos 25 años de experiencia en promedio y que de alguna forma tiene como característica el haber integrado algunas herramientas digitales a sus prácticas docentes, dato que también se puede correlacionar con el año de ingreso a la red y la posibilidad de administrar un portal con características educativas; de esta población 7 entrevistados está al menos desde el 2005, cuando la RMM tenía solo dos años de funcionamiento.

Respecto al área de especialización, la mitad de los maestros entrevistados está dedicado a realizar clases en educación básica, de ellos uno se desempeña también como jefe de UTP, pero conservando horas de aulas. De los otros 5, solo dos ejercen horas en aula, un maestro se dedica a coordinar un área específica del colegio, otro, quien es el único que ya no se relaciona con la RMM, es director. Estos últimos dos maestros no participan en proyectos de participación por no tener horas en aula, pero aún a pesar de esta situación, conservan su portal docente. Hay un último participante que debemos diferenciar de los otros nueve maestros ya que pertenece justamente al CPEIP y se desempeña en un puesto de coordinación.

5.1.1. FORMACIÓN EN EL ÁMBITO DIGITAL

Una condición de base que se estableció para lograr entender la participación y las audiencias es el tipo de formación que este grupo de docentes tiene respecto a la utilización de herramientas digitales. Esta formación permitirá, por lo tanto, ejercer un nivel de participación en mayor en la medida que más herramientas digitales conozca y utilice: así

mismo, este nivel permitirá establecer una primera caracterización de los grupos, en donde se podrá entender que necesidades tienen también en función de ser acompañados en el proceso de adquisición de herramientas puntuales.

En general la formación de los profesores en cuestiones relacionadas con la tecnología digital es muy escasa y se reduce prácticamente a cursos que el mismo ministerio o la red han realizado. Solo uno de los entrevistados posee un título en informática educativa y otro de los entrevistados declara que de manera autodidacta y dado el interés que le provocan estas temáticas pudo llegar a niveles avanzados en el uso de herramientas de carácter digital. Pero en general la opinión es que de parte del mismo ente que propicia la existencia de estos portales, las tutorías y cursos en el uso de este tipo de herramientas son muy escasos y que en general ser autodidacta es la solución:

“Dentro de las tutorías en sí, cuando empecé con ese proyecto, el CPEIP tuvo la idea de capacitarnos, pero de una forma muy macro. En el fondo uno fue autodidacta, nos presentaron el proyecto y también el desafío de ir aprendiendo solos. Entonces no hubo una capacitación formal.” (Maestro 1)

Otra característica que confirma el carácter autodidacta es el concepto de *“profesor busquilla”* (Maestro 3, Maestro 5 y Maestro 7) o la *“autocapacitación”* (Maestro 4, Maestro 8 y Maestro 10); que en el fondo alude a la capacidad de autoaprendizaje, que uno supone que en estos profesionales es bastante avanzada. También se comenta respecto a la *“falta de tiempo de los docentes”* (Maestro 2 Maestro 3, Maestro 7, Maestro 8 y Maestro 9), lo que mermaría esta característica. Más adelante en este análisis se revisará la frecuencia y espacio de uso, señalando en su totalidad que la utilización del portal es en espacios ajenos al establecimiento donde desempeñaban sus funciones; incluso algunos postulan que *“deben ser subvencionados con asignaciones horarias o pagos extras”* (Maestro 6). Es decir, el mismo sistema con sus exigencias releva estas acciones a espacios lejanos a la actividad laboral de los maestros, generando la necesidad de imprimir más tiempo en función de motivaciones más personales. En definitiva, la autocapacitación y la motivación intrínseca permiten un uso más extendido de este tipo de herramientas.

Sin embargo, todos opinan que este tipo de conocimientos y habilidades son necesarias para el tipo de estudiante de hoy en día, ya que estos si bien manifiestan un uso elevadísimo de pantallas y de herramientas digitales para diversos procesos propios, estos no necesariamente se encuentran alfabetizados en cómo propiciar que estas herramientas participen de su proceso de enseñanza y aprendizaje de manera programada y por objetivos concretos.

“...los niños, pese a que se les considera nativos digitales, muchas veces no reúnen las características de uno. Entonces yo creo que aquí también se les forma en ese aspecto.” (Maestro 4)

Respecto a la generación de profesores que hoy hace clases, se debe considerar que esta población está en un momento que podríamos llamar de traslape o bisagra en el sentido de que a medida que avance el tiempo más profesores serán efectivamente nativos digitales, pero esto no necesariamente significará que el uso sea más adecuado y pertinente, ya que la diversificación del uso hace que resulte fundamental que se haga hincapié en cómo se traduce en instancias de aprendizaje con todo lo que implica en términos de preparar este tipo de experiencias y proponerlas a los alumnos; cabe destacar que solo un profesor se autodeclara como *nativo digital*:

“...también aporta el ser un nativo digital. Uno se motiva a buscar nuevas formas de enseñar los temas, y que es una mezcla entre la constante cercanía a la tecnología, la curiosidad y la preparación más formal” (Maestro 3).

En este caso y como es lógico quien se califica de esta forma es el maestro más joven, quien considera que esta característica le permite un desempeño más adecuado a las necesidades que presentan hoy los diversos contextos de aprendizaje de estudiantes que sí son propiamente nativos digitales. Esta característica, de todos modos, puede ser un punto de entrada que no necesariamente se grafique, que por el hecho de ser nativo digital, se haga una utilización adecuada en función de generar aprendizaje, sino más bien usos superficiales de herramientas con gran potencial educativo o que no necesariamente sean

utilizadas de manera intencionadas en buscar, aprender más o participar de instancias sociales de aprendizaje.

Llama la atención que solo dos profesores (Maestro 3 y Maestro 8) trabajen a nivel de programar o diseñar sus propias experiencias y que no usen la potencialidad de lo digital en replicar material que van encontrando, ya sea en los portales de la red como en otros sitios o portales de internet dedicados a la actividad docente.

5.1.2. OTRAS AUDIENCIAS

De acuerdo a la caracterización de la audiencia participante de estos portales por parte de los mismos entrevistados, se señala taxativamente que teniendo la posibilidad de tener una audiencia más extendida *“esta se reduce a solo los docentes que participan de la red de maestros de maestros”* (Maestro 3), contrariamente a lo que podría esperarse respecto a nuevas audiencias (profesores jóvenes o estudiantes relacionados con la educación):

“Se supone que es un aporte que hacen los maestros de maestros hacia el resto de los profesores, pero finalmente al parecer queda entre maestros de maestros”.

(Maestro 1)

Esta característica de encapsulamiento también se aprecia al momento del recurrente uso de la palabra “elite” para designar su calidad como integrantes de la red por parte de la totalidad de los entrevistados. Se reconoce como elemento crucial el hecho de que son los profesores acreditados con la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) (Ministerio de Educación, 2002-2019) y esto efectivamente marca esta característica al momento de entender la principal audiencia de estos portales.

Este encapsulamiento es básicamente porque la interacción que provocan los portales con otro tipo de docentes que no sea parte de la RMM es nula. Ningún maestro, de los nueve, declararon haber sido contactados por docentes que no perteneciesen al portal, lo que resta una posibilidad importante de crear nuevas audiencias y de provocar límites e interacciones con otros docentes (Wenger, 2000). Este hace que este grupo no provoque

interacciones con otros grupos, por lo tanto, es una comunidad que no se integra en el panorama de las demás comunidades de aprendizajes relacionadas a la educación. La RMM inclusive no implica un mayor reconocimiento en las propias comunidades escolares en las que los maestros se desempeñan como docentes.

Aunque esta mirada (considerarse una elite) encierra dos visiones contrastadas que se manifiestan a nivel de un impacto probable, ya que por ahora no hay manera de medir dicho impacto.

La corriente más positiva al momento de resaltar esta característica, señala que son *“profesores que debieran ser observados para propiciar el desarrollo de buenas prácticas”* (Maestro 4), de ahí también que se considere a los portales, como espacios *“muy adecuados para profesores nuevos”* (Maestro 6) o *“para estudiantes de pedagogía”* (Maestro 7), ya que ahí podrían encontrar un apoyo para el desarrollo de nuevas prácticas. Algunos consideran que esta condición de elite les representa:

“Siento que la red forma parte de la esencia de los profesores calificados para ella. Tenemos un discurso parecido entre todos, que todo se traduce en el aula, y el sentimiento del “sí se puede”, de la crítica positiva y del apoyo mutuo.” (Maestro 4)

Otros destacan que influye positivamente en la autoestima del docente, lo que no resulta baladí pensando en la autoestima que el propio gremio tiene de sí mismos:

“La fortaleza que tiene la red de maestros, yo creo que pasa en la gente que integra la red misma, pasa por una cuestión de autoestima, gente que se siente importante.” (Maestro 6)

Una mirada más negativa de este concepto se observa cuando se considera que la manera de nombrar el programa (maestros de maestros), equivoca el camino desde su autoconcepción respecto a construir instancias colaborativas de aprendizaje y que los lleva a expresar una sensación de no pertenencia. Existe una sensación de “grupo privado” o diferente que hace que los demás profesores, directivos y miembros de la comunidad escolar los consideren como lejanos respecto al quehacer educativo de sus comunidades escolares:

“...el nombre parece un poco petulante, un poquito como segregador, con cierta altanería... es una especie de membresía de club privado, de los mejores.” (Maestro 1)

“Yo generalmente no busco destacarme entres mis pares como uno de los mejores, como el nombre de maestro de maestros sugiere. Comúnmente estoy relacionado a trabajos en grupo, en conjunto, en parte por un poco de pudor ante el carácter a veces elitista de la red.” (Maestro 3).

Estos profesores consideran que el trabajo del aprendizaje necesariamente se da en contextos comunitarios en donde “compartir”, “retribuir”, “ayudar”, (conceptos que todos utilizan al momento de referirse a sus motivaciones de participación en los portales) son los generadores de una comunidad que se enseña a sí misma a aprender, en donde este carácter elitista encierra una realidad para algunos “segregadora” (Maestro 1, Maestro 3 y Maestro 7).

De todos modos, este grupo se autodefine como “proactivo y con una marcada vocación” (Maestro 2 y Maestro 6); es en general un profesor que “pretende abarcar el quehacer de la sala de clases” (Maestro 3) en su totalidad “atendiendo a los diversos estilos de aprendizaje que se encuentren” (Maestro 6).

Y es por eso que los profesores con más tiempo en la red no consideran que sea importante el portal, ya que estas audiencias “se están trasladando a espacios más flexibles como grupos de Facebook para compartir experiencias e insertarse en comunidades de aprendizaje” (Maestro 4, Maestro 6); privándolos de la especificidad que podría aportar la existencia de estos portales.

En palabras de los entrevistados estos sitios están subutilizados, ya que “se desconocen las posibilidades que pueden aportar” (Maestro 1). La apreciación de profesores que han trabajado más con la tecnología y la han apropiado efectivamente en sus prácticas, es que “que no hay una familiaridad con el mundo tecnológico dentro del mundo de los docentes, hay poca preparación” (Maestro 3). Es decir, es una audiencia que tiene problemas de alfabetización digital, lo que les provoca un sesgo muy importante al momento de

considerarlo significativo en su uso, haciendo una prolongación de una cultura textual o del texto por sobre miradas más innovadoras, haciendo que la misma calidad de la interacción sea de baja calidad. Un segmento importante de esta población reniega de lo digital y *“esto se acrecienta a medida que se avanza en el rango etario”* (Maestro 9), estas barreras se visualizan en la *“pocas posibilidades que algunos docentes le otorgan a lo digital al momento de influir en aprendizaje de calidad”* (Maestro 1, Maestro 4, Maestro 7, Maestro 8, Maestro 10), y que en opinión de los entrevistados se generan en docentes que no tenían acercamiento a este ámbito y que son parte de su apreciación hacia sus colegas en el contexto de los establecimientos donde se desempeñaban; como así también grupos de docentes que *“desconocen el tema técnico propiamente tal, de conexiones y máquinas básicamente”* (Maestro 1, Maestro 3, Maestro 8, Maestro 9), prefiriendo medios más tradicionales para dictar sus clases.

Como audiencia, los entrevistados señalan desconocimiento de algunos procesos del CPEIP respecto a la RMM, básicamente en lo que respecta a la publicación de los materiales que los maestros suben a sus portales, los que deben ser visados por el administrador de los portales, pero que representa la revisión hecha por el equipo completo del CPEIP, lo que en algunos casos incluso *“genera desconfianza respecto a los criterios de revisión del material”* (Maestro 4, Maestro 5, Maestro 6). Aunque desde el CPEIP señalan que las políticas de rigurosidad no son del todo comprendidas por esta audiencia. De todos modos, es sintomático que algunos consideren o crean que el tener el portal activo les *“influye en la adjudicación de los proyectos de participación activa del CPEIP”* (Maestro 1), ya que *“lo que determina esta participación es que estén en la red y tengan horas en aula”* (Maestro 10), o que desconozcan totalmente la presencia del Hackeo en 2008 (Maestro 1, Maestro 2, Maestro 4 y Maestro 7, no lo mencionan).

Otro análisis interesante radica en para quiénes conciben ellos que es más adecuada esta plataforma, básicamente para los profesores de asignaturas calificadas como *“anclas”* (Maestro 1) o *“estructuradas”* (Maestro 2), que en palabras de algunos entrevistados constituyen espacios para una cultura más textual, y se encarnaría en *lenguaje*, matemáticas e historia. Por lo tanto, tampoco es posible instituir una cultura

centrada en la investigación, ya que solo se queda en una consideración de que estos espacios resultan más adecuados para el trabajo de textos de uso escolar, más que esos mismos textos contribuyan a la reflexión docente:

“hay que enfatizar en la Investigación porque uno tiene que ir subiendo el nivel cultural de los profesores y de los docentes y esto tiene que ir más allá” (Maestro 4).

Finalmente, en la calificación que hacen estos docentes de sus propios colegas llama mucho la atención la baja autoestima respecto a la figura del docente, en general, en donde muchas veces se le califica como poco entusiasta de su propia actividad y como un empaquetador de información: *“Es una herramienta interactiva, pero al menos en mi experiencia, solo se ha utilizado para almacenar información y contenidos. No había puentes de relación, no era culpa de la red, sino de quienes la utilizábamos.” (Maestro 7).* Esto lleva a algunos en extremar el celo en la autoría del material creado y que no vea con tan buenos ojos subir material a la red ya que consideran que es trabajo valioso que no todos merecen les sea compartido, se les califica de profesores celosos: *“en general existe un poco de celos” (Maestro 1), “egoístas” (Maestro 2) “mezquinos” (Maestro 5).* Esto precisamente dificulta que esta audiencia a su vez actúe como una comunidad, ya que la experiencia de usuario, como veremos más adelante queda conminada a realidades más individuales, en donde las audiencias se caracterizan bajo estos comportamientos. Aún se descree de la capacidad que tienen este tipo de espacios para ser una instancia de aprendizaje colaborativo.

5.2. PARTICIPACIÓN

En lo que respecta a la participación este apartado se analizó la frecuencia de uso, la motivación que tienen los maestros de participar, el tipo de participación que realizan, es decir, cómo interactúan entre los maestros de la red y con qué finalidad lo hacen, qué tipo de recursos suben o descargan de los portales.

5.2.1. FRECUENCIA

Luego del hackeo a los portales en 2008 cambió el tipo de presentación, volviéndose una estructura más cerrada que desincentivó a algunos al uso de los portales. Efectivamente se restó la posibilidad de ejecutar algunas acciones y se restringieron usos que tenían básicamente que ver con la posibilidad de que cada maestro pudiese agregar elementos utilizando herramientas de programación, por ejemplo. Esto provocó que en todos los casos la frecuencia disminuyese en aquellos maestros que tienen más tiempo con los portales:

“Muchas veces la plataforma no es amable ni es expedita, por lo cual uno tiene que planificarse en cuándo va entrar, y cuándo va a subir material sobretodo” (Maestro 6).

La frecuencia de uso está directamente relacionada con los resultados que observa el usuario en la misma plataforma, ya sea por la interacción con otros o por ver reflejado el trabajo que se realiza en torno a ella. Si esta interacción es baja y no es expedita la utilización de material audiovisual, por ejemplo, se vuelve más bien una plataforma con muy pocas posibilidades de generar o aportar a la conformación de una comunidad que aprenda.

Cuando existe motivación la frecuencia de participación es semanal, y en algunos casos muy puntuales, diaria; y en periodos de poco incentivo pueden pasar meses sin visitar sus portales o los de otros docentes. Generalmente el docente recién incorporado a la red participa más activamente, pero esta frecuencia disminuye proporcionalmente con el paso del tiempo, por lo tanto, es evidente que no hay un incentivo a la participación lo que repercute directamente en la frecuencia de uso de la misma.

Es interesante también ver qué condiciones son más propicias para el uso de los portales y qué influyen en su frecuencia de uso. Por ejemplo, se destaca que *“en primer semestre existe más tiempo que en el segundo”* (Maestro 4) o *“que agosto y enero son momentos propicios porque el profesor está desarrollando un trabajo más intelectual y sirve para consolidar, en términos de recursos, lo que ya se ha trabajado durante un semestre”*. (Maestro 5).

También es interesante observar que la misma utilización del portal puede ser un factor que permita ordenar el trabajo docente en función de que se vea también como un repositorio para el mismo docente. Es probable que esta condición sea el punto de partida necesario de toda la plataforma, su capacidad de albergar material necesario para la práctica de un docente y que a su vez sea posible de compartir, comentar, ampliar, transformar, etc., para dar paso a instancias efectivamente más comunitarias

5.2.2. MOTIVACIÓN

Al momento de indagar acerca de las motivaciones que los docentes integrantes tienen al participar de este espacio, la mayoría mencionó palabras como “colaborar”, “retribuir”, “ayudar”, si bien todas apuntan a la figura de un otro quien es ayudado a través de esta acción, esta colaboración se traduce en necesidades propias de cada docente, por ejemplo, *“trascender el espacio propio teniendo la posibilidad de acercarte a otros a través de lo que se publica y comparte”* (Maestro 2),

En el mismo sentido de la ayuda, algunos sienten que es necesario publicar material sobre todo para “sacar de apuros al profesor y que este pueda contar con recursos de calidad que le permitan realizar mejores clases” (Maestro 9), se considera que puede ser la posibilidad de que el *“ayudar a otros docentes compartiendo este material, ayuda al aprendizaje de los estudiantes en general”* (Maestro 6):

“acercarme a este mundo me acerca más a los estudiantes” (Maestro 7),

Ya que este acercamiento aporta reflexión al docente respecto a su propio quehacer, pero por, sobre todo, incide en la calidad del servicio o trabajo que el docente realiza, ya que, en la acción de compartir, sobre todo en sitios en donde se vela por la calidad de los recursos, se produce el *“conocimiento de buenas prácticas, que no necesariamente son reconocidas por todo el espectro de docentes.”* (Maestro 6).

Lo anterior se traducirá necesariamente en el establecimiento de redes profesionales que es una aspiración dentro de este grupo, de buscar la interacción que produzca beneficios en

el docente. Estas mismas redes pueden juntar personas en proyectos que crucen lo geográfico y las mismas disciplinas y que a la vez tengan la capacidad de innovar al integrar más de una mirada. Aunque existen condicionantes respecto a disciplinas como música y arte que tienen pocos participantes dentro de los portales de la RMM

“La motivación inicial ahora que me acuerdo tenía que ver con establecer redes, pero al revisar los portales no había ninguno que fuese de música, lo más cercano era un portal de artes plásticas o de artes visuales, y ahí dije estamos mal los profesores de música porque sólo había de lenguaje, matemática y de ese tipo de asignaturas, pero de música nada.” (Maestro 1)

La aspiración o la motivación inicial de poseer canales de comunicación activos se ve truncada con la realidad de una plataforma totalmente offline; si bien una plataforma no tiene por qué ser totalmente online, requiere de estos momentos que alienten la interacción y la generación de redes en donde los profesores vayan encontrando a otros que les permita una interacción más efectiva.

Otra motivación señalada es *“buscar alternativas educativas en la expresión de los medios digitales”* (Maestro 7), ya que esto facilitará necesariamente que los alumnos se acerquen y los docentes puedan también *“aprender respecto a cosas que antes quizás no dominaban”* (Maestro 9). Desarmando un poco jerarquías que a veces entorpecen la comunicación en pos de la generación de conocimiento por la interacción misma de los grupos, cuando por ejemplo esta misma jerarquía es una condicionante de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

Y si bien en este apartado se preguntó por condiciones que generasen motivación, también se produjeron relatos cercanos a situaciones que provocaban lo contrario, y estos iban desde el concebir que *“la misma cotidianeidad docente es desmotivante”* (Maestro 4), por la alta demanda de tiempo de la misma actividad, no dejando espacio para el desarrollo de recursos digitales ni de probables participaciones en ambientes virtuales educativos; otros ven en la labor del CPEIP un afán coercitivo respecto al material que presentan los maestros teniendo algunos sesgos que son bajados a nivel de recomendaciones directas a los usuarios

cuando presentan un recurso y este entra en algún proceso de revisión, se plantean que *“los criterios no son claros”* (Maestro 5, Maestro 7). Pero lo más desmotivante es:

“...la nula existencia de estrategias que fomenten la participación e incluso procesos que permitan capturar nuevas audiencias” (Maestro 8).

5.2.3. TIPOS DE PARTICIPACIÓN /INTERACCIÓN

En lo que respecta al tipo de participación que los maestros hacen de los portales, un punto de análisis importante se centró en las posibilidades de interacción que se dan dentro de este espacio. El primer fenómeno del que dan cuenta la mayoría de los entrevistados es que *“la interacción es alarmantemente baja”* (Maestro 1), algunos profesores reportan que tienen visitas en 0 en su contador *“Si sale la cantidad de visitas, pero como siempre están en ceros siempre digo esta cosa está muerta”* (Maestro 1). Conviene aclarar que cada portal tiene un contador de visitas y que a los ojos de los maestros es la única manera de establecer el nivel de la interacción:

“No. No tengo ningún tipo de interacción porque no hay dónde, todo tiene que ver con la cantidad de visitas que tú recibes y ese sería el único reflejo de la difusión. Entonces no hay un like que te diga algo, o alguien que te comente que tu material estaba bien hecho.” (Maestro 5)

En conjunto con esto se señala que esta es la única forma de observar algún tipo de interacción, aunque también está la instancia de los correos que generalmente externaliza la experiencia de contacto a ese tipo de espacios. También se establece en varios casos que la interacción comienza de situaciones en vivo, *“la interacción digital o virtual que se produce es por efecto de acciones presenciales anteriores”* (Maestro 4), como los encuentros que propicia el CPEIP para reunir a todos los integrantes de la RMM, no teniendo estos portales algún tipo de impacto en atraer audiencias nuevas que valoren el contenido depositado ahí o que quieran vivir una experiencia de usuario en relación a portales educativos.

La mayor interacción se produce en la bajada de archivos que en general es anónima, si alguien baja un material de algún maestro este no lo sabe. Pero si se pudo apreciar que todos los maestros entrevistados lo habían hecho al menos una vez, lo que indica que es una práctica sostenida. Esto genera la sensación de aislamiento o encapsulamiento que dista totalmente de la figura de la interacción que buscan este tipo de portales colaborativos. No se produce una interacción entre docentes o maestros por el hecho de bajar un material determinado, lo que en rigor destaca solo el uso de repositorio de materiales educativos sin provocar un efecto en un aprendizaje basado en la colaboración.

Lo que da cuenta de una problemática que ya había sido descrita y es cómo estas prácticas *“se centran en una cultura más textual”* (Maestro 4) respecto al uso de estos medios, restando posibilidades de experimentación e innovación que luego se traduzcan en el aula. A dicha cultura textual, nuevamente se le asocia una utilización beneficiosa por parte de profesores de asignaturas *“tradicionales como lenguaje, matemáticas e historia”* (Maestro 8), relacionando de manera condicionadora a que estas asignaturas obedezcan a prácticas docentes tradicionales también.

Respecto al rol del administrador este *“no aporta al desarrollo de la interacción entre maestros”* (Maestro 1), ya que en general se le califica como *“lejano”* (Maestro 2), circunscribiéndose a recomendaciones de formato y de convenciones propias de la plataforma, por lo que incluso se le califica dentro de un *“rol fiscalizador”* (Maestro 9). Otros incluso señalan que la *“interacción es nula”* (Maestro 6), declarando que su interacción mayor es en otros espacios como correos y comunicaciones directas con otras personas del CPEIP, para resolver cuestiones relacionadas con el ejercicio de participar en el portal.

Lo interesante es que existe conciencia de que estas experiencias son las que debieran proponerse para dar el gran salto a una educación para el siglo XXI:

“...desde la dirección del CPEIP se entiende que las comunidades de aprendizaje son las que realizarán el cambio y no las grandes políticas educativas” (Maestro 2)

Es predominante en la opinión de los maestros entrevistados, que consideran que *“le falta mucho para considerarse una comunidad de aprendizaje”* (Maestro 2), porque en general

la experiencia se transforma en una *“manera individual de trabajar y no de manera colaborativa”* (Maestro 3).

“Esta debiera ser una red totalmente colaborativa y abrir el conocimiento y las prácticas para que una comunidad se beneficie, lamentablemente el tipo de comunicación tan ciega y poco evaluable no permite generar estas instancias” (Maestro 4)

Como es posible de apreciar, si bien está la conciencia de la importancia de generar condiciones para constituirse como comunidad profesional de aprendizaje, esto no se logra básicamente debido a que la calidad de la interacción es de baja frecuencia y a la vez muy escasa. Esta última razón, la poca cantidad de portales que existen (recordemos que la cantidad de portales representan al 2,3% de profesores integrantes de la RMM), también provoca menos frecuencia de las interacciones, *“hoy se nota ostensiblemente que hay muy pocos portales”* (Maestro 9).

Otra condición que se observa es la falta de conexión con otras redes que posee el mismo CPEIP (posee un fan Page en Facebook, cuenta de Twitter, Instagram y canal de YouTube), pero estas no alcanzan a la plataforma misma:

“el portal no da la posibilidad de conectarse con otras redes, más que citar algún artículo en alguna red social propia” (Maestro 6)

Existe el convencimiento de que no es en los portales donde se debe poner todo el esfuerzo ya que como hemos visto en la estructura del proyecto de la RMM junto con Instancias anuales de encuentro con capacitaciones puntuales y el desarrollo de proyecto de participación activa, la posesión de los portales es una tercera instancia de participación:

“La fortaleza de la red no está en los portales” (Maestro 7)

Si bien estas otras dos instancias de participación aludidas (reuniones anuales y proyectos), no fueron parte del análisis, es importante recalcar que aparecieron muy poco al momento de conversar respecto a los portales. En general, respecto a los encuentros anuales se menciona que era el momento en donde se podían conectar de manera más eficiente con otros colegas y aunar intereses y necesidades, que luego continuaban a través del correo y

WhatsApp, y no necesariamente a través de los portales con su posibilidad de comentar, participar en foros o poner un “me gusta”.

Respecto a las instancias de capacitación durante los encuentros anuales, el CPEIP puntualiza que:

En este proceso las y los nuevos integrantes conocerán más sobre la elaboración de Proyectos de Participación Activa, la administración de portales y la formación de competencias transversales en el trabajo colaborativo entre pares.
(<http://www.rmm.cl/quienes-somos#que-es-rmm>)

En general los maestros señalaban que al menos en lo que tenía que ver con los portales eran instrucciones generales, de fechas y protocolos de uso muy generales. El hincapié de estas jornadas estaba en los proyectos participativos. Lo que da cuenta de una desconexión de los elementos que se proponen para participar y en los que efectivamente se puede interactuar

“Son una especie de jueces sordos y mudos que no fidelizan a sus profesores.” (Maestro 5)

5.2.4. FINALIDAD

La finalidad que le dan al uso en la plataforma tiene que ver con básicamente tres: subir material al propio portal, bajar material de otros portales, visitar otros portales con el afán de revisar buenas prácticas.

Quienes suben su material generalmente lo hacen en formato de texto y algunos links de interés; subir fotos y videos requiere de *“la autorización escrita para aparecer en dicha*

imagen y en el caso de menores de edad, debe venir firmada por el padre” (Maestro 10), lo que resulta muy engorroso para los docentes de la RMM:

“Los formatos que ha subido ensayos, software de edición de música y partituras, links de YouTube de documentales.” (Maestro 1). “Subo Guías, pruebas, proyectos. Es difícil subir videos, si no sería muy interesante compartir prácticas docentes...” (Maestro 2). “Subía ppt, material, mi tesis, subí proyectos, recursos metodológicos, fotos, experiencias personales en aula.” (Maestro 3). “PPT de clases, infografías, mapas conceptuales, algunos links de video.” (Maestro 7). “Subo cosas respecto a la orientación alusiva a los valores. también subo artículos míos, ensayos. También subo PowerPoint, subo fotos... También subo guías y videos, los cuales cuestan mucho subirlos.” (Maestro 9)

Respecto a bajar material de otros colegas esto obedece a alguna necesidad puntual, lo que se valora de manera crítica por parte de los maestros, ya que consideran se debiera obtener mayor partido de las experiencias que se comparten en el portal:

“Hoy solo se saca material a destajo para ver si funciona en sus clases, no creando, sino empaquetando algo ya creado” (Maestro 8)

Pero también está el hábito de uso de revisar buenas prácticas en portales de otros maestros:

“Entro a buscar ideas más que para bajar material...” (Maestro 2)

“Me gustaba entrar en portales y ver qué hacían otros docentes y replicar buenas ideas también” (Maestro 3)

“También buscaba otras asignaturas (portales) distintas a la mía para buscar nuevas formas de desarrollar cosas” (Maestro 7)

En general se puede observar que el material que transita en este portal tiende a ser para su utilización concreta en el aula, como planificaciones, guías de trabajo con alumnos, ppt para la exposición de alguna temática, pruebas, videos o fotos para exhibir en clases; y a su vez, hay muy poco material que tenga como objetivo incentivar la reflexión docente.

“Siento que hay un tema con la reflexión pedagógica, se hace una evaluación no para medir el aprendizaje, sino para calificar, y en ese sentido siento que todas las redes de maestros son para lograr un intercambio.” (Maestro 4)

“Observo que hay mucha guía y uso de cosas puntuales como para que el profesor solucione cosas del día a día, pero no se promueve la reflexión.” (Maestro 5)

Lo que sitúa a los portales más como receptáculos de información, que de todos modos sería el primer paso para constituir una comunidad de aprendizaje, que como espacios colaborativos de aprendizaje.

5.3. EVALUACIÓN

La percepción de los maestros en términos de aquellos factores más positivos y negativos respecto a la participación y definición de los grupos participantes resulta fundamental para entender la envergadura del impacto de estos portales que si bien no es el foco de análisis permite comprender las consecuencias del bajo nivel de interacción que tienen estos, por esta razón se generó un espacio para recoger estas versiones.

Por otra parte, lograr que la participación en contextos digitales por parte de los maestros permita ayudar a nutrir y enriquecer la práctica docente y termine generando experiencias de aprendizajes para estudiantes en contextos específicos es el fin de analizar cómo participan y quiénes lo hacen, ya que en esta posibilidad está justamente la intención de modificar prácticas dentro de la educación formal.

Finalmente se agregó una nueva categoría de análisis ya que tuvo una recurrencia importante al momento de analizar los datos, que es la dimensión comunicativa en la que se instalan los portales

5.3.1. FACTORES POSITIVOS Y NEGATIVOS

Hubo muy pocos maestros que expresaron alguna condición positiva que ellos pudiesen apreciar en las características y funcionamiento de los portales docentes de la RMM.

Básicamente se evalúa de manera positiva el que el espacio exista ya que entrega *“La posibilidad de tener un espacio para subir y bajar material”* (Maestro 2); por lo tanto el *“acceso a una herramienta”* (Maestro 9) que tiene la característica de *“reunir a los profesores que han tenido una Asignación de Excelencia académica”* (Maestro 4), lo que entrega una serie de oportunidades al momento de pensar en realizar un trabajo con esta comunidad o audiencia, en torno al uso comunitario de una herramienta digital.

Las valoraciones negativas fueron en resumen las siguientes:

“El portal no genera impacto, muy poca actividad, interacción y poca renovación de contenidos.” (Maestro 1)

“En las debilidades, siento que tiene un carácter demasiado web, demasiado de reflexión personal, siento que sería mejor que tuviera un carácter más social que facilite el contacto con otros.” (Maestro 4)

“La dificultad de subir material que no sea textual, ya que lo audiovisual se convierte en algo engorroso.” (Maestro 9)

Estas opiniones de alguna manera dan cuenta de ciertas necesidades de estas audiencias respecto al medio en cuestión: mayor capacidad interactiva del medio digital, seguridad para los usuarios desde todas las perspectivas y avanzar a una web 2.0 y a un internet de las cosas.

5.3.2. DIFUSIÓN Y COMUNICACIÓN DEL PORTAL PARA GENERAR PARTICIPACIÓN

Un elemento que resulta importante de analizar para entender el bajo nivel de interacción/participación, también tiene que ver con la falta de comunicación de estos portales. Si bien no fue objeto del análisis ver los elementos comunicativos que participaban en el contexto de la red, resultó ser un elemento emergente; y debido a que es necesario recomendar una estrategia comunicativa al momento de instalar una comunidad con fines

de aprendizaje en contexto de grupos profesionales, es importante entender cómo esta estrategia comunicativa se visualiza por parte de los maestros de la red.

La opinión de los profesores de la red respecto al conocimiento que se tiene de los portales es que esta no es lo que se desearía, pensando en que puede convertirse en una instancia de consulta para profesores nuevos y generar una dinámica de interacción virtuosa

“Falta difundirlo entre los mismos docentes.” (Maestro 4)

“No es conocido...” (Maestro 5)

“Antes de pertenecer a la red, no conocía los portales. Portales como los de educar son mucho más conocidos y atractivos que este, hay un desconocimiento total de estos portales.” (Maestro 1)

Lo importante que se desprende de esta problemática es la necesidad que visualizan los mismos integrantes de la RMM de que esto se mejore entendiendo que traerá consigo otros beneficios para la comunidad profesional.

“Crear campañas de difusión en los mismos colegios y dentro de los docentes. Los años y la inactividad indican cierto fracaso en lo comunicacional.” (Maestro 2)

Entienden incluso que ellos mismos pueden ser acicate de esta situación en sus mismos contextos, aunque a algunos les cause resquemor autodenominarse maestro de maestro o que muchas veces en los mismos establecimientos los directivos no hacen un reconocimiento de estos profesores calificados que podría traer beneficios al interior de la comunidad docente del establecimiento.

“El profesor motivado y cercano a la red es el principal motivador o difusor” (Maestro 3)

VI. CONCLUSIONES

Todas las situaciones que se logran rubricar dan cuenta de que una comunidad que no tenga interacción no produce conocimiento, por lo tanto, calificarla como comunidad de aprendizaje propiamente tal sería bastante presuntuoso. Básicamente no existe un tránsito entre los practicantes desde el centro a los bordes (Wenger, 2000), ya que quienes han integrado otros grupos como profesores nuevos, apoderados o alumnos, han logrado cierto nivel de interactividad, pero en la mayoría de los casos la interacción no es tal y no se provoca un sentido de pertenencia a un sistema de aprendizaje social. Escasamente existe compromiso, imaginación y alineamiento (Wenger, 2000). Otro elemento que no aporta en el desarrollo de la interactividad, entendida como condición fundamental para generar una comunidad de aprendizaje propiamente, es la nula participación periférica legítima (Lave, 1996), los roles entre el veterano y el recién llegado (oldtimers y newcomers) no se distingue y en general esos roles se diluyen en gente más o menos motivada a compartir materiales, objetos limítrofes, (Wenger, 2000), que no necesariamente se comportan como estos artefactos que posibilitan la interacción entre miembros de la RMM, ya que la interacción con estos objetos limítrofes es anónima y carece de la posibilidad de generar un vínculo que permita visualizar las características de una comunidad que aprende

Los docentes entrevistados en general tienen un conocimiento de la historia de la red, entienden básicamente en qué consiste su participación en ella y su pertenencia directa del CPEIP. Sin embargo, llama la atención de que haya hechos que no les han sido confirmados y que funcionan como rumores. Se reconoce en general a la institución como sustentada por muy pocas personas lo que les dificulta la realización del proyecto de manera más integral. Se desconoce en muchos casos el rol que deben desempeñar respecto a los protocolos de uso o la orientación de procesos de validación del material que los maestros integrantes de la RMM suben a sus portales. En tal sentido, el rol del administrador es valorado de manera diversa y con evidentes sesgos

Los docentes integrantes de la RMM general no tienen formación en el ámbito digital, se cultiva un carácter autodidacta, ya que se acusa falta de tiempo para tomar cursos o

especializaciones. Sin embargo, los profesores que señalan éxito son aquellos que de manera autodidacta han configurado o dispuesto las herramientas que le entregan estos portales para generar altos niveles de interactividad. Las capacitaciones por parte del CPEIP son muy puntuales centrándose más que todo en estrategias de información respecto a la plataforma, pero no necesariamente tocan temas respecto a configurar herramientas o potenciar ciertos usos. Hay un factor etario que señala ciertas diferencias en el uso y apropiación de estos medios digitales. Efectivamente los docentes más jóvenes poseen una disposición más llana a usarlo y comprenderlo como algo necesario inclusive dentro de las prácticas de aula.

Un punto importante al momento de analizar las audiencias y potenciales audiencias de estos portales, es la carencia de estrategias comunicativas que permiten un conocimiento más amplio de esta red que en general es bastante desconocida por una comunidad más amplia de docentes y para que decir cuando se sale de este contexto, en donde ni siquiera a través de la navegación web se llega de manera expedita. Situación que afecta hasta la misma comunidad de la RMM que si bien conocen y utilizan los portales, no tienen claridad respecto al objetivo que estos desempeñan y las posibilidades de generar instancias colaborativas que determinen acciones innovadoras en el contexto de la educación escolar chilena.

No se incentiva la interacción con otros docentes que no participen de la RMM. Este encapsulamiento que se origina en la carencia de estrategias de comunicación y educación respecto al funcionamiento y más grave aún en el conocimiento de los mismos portales de la red de maestros de maestros, hacia una comunidad docente que aspira a niveles de excelencia en su práctica y participación en redes profesionales, termina influyendo en la motivación y el sentido de pertenencia que los mismos docentes de la RMM experimentan. Por ejemplo, respecto a la forma en cómo se comunica algo tan básico como el nombre de la red y que provoca un cuestionamiento respecto a designarles como “maestros de maestros”, estableciendo una realidad que provoca lejanía con los demás docentes del sistema educativo chileno, que involucran a la designación del maestro como una realidad que denota exclusividad o incluso un estatus distinto respecto a otros docentes. Por lo tanto, no hay desplazamiento desde zonas periféricas (Lave, 1996), ni interacción en zonas de fronteras

(Wenger, 2005). Esto no implica que estos procesos que redundan en la constitución de comunidades no puedan existir, de ahí el hecho de entender que sea posible recomendar desde una mirada educocomunicativa estrategias tendientes a resolver estas problemáticas, sobre todo si entendemos que la misma RMM se concibe a sí misma como “la mayor comunidad de aprendizaje docente de Chile”.

A pesar de lo anterior, ellos tienen la percepción de que forman efectivamente parte de una comunidad de aprendizaje y que los portales son, o podrían potencialmente ser, puntos de conexión en donde se puedan generar 3 acciones cruciales como el compartir el retribuir y el ayudar. Recordemos que la igualdad y la solidaridad son factores relevantes en la constitución de una comunidad de aprendizaje, por lo tanto, el hecho que los profesores entrevistados expliciten aquello resulta un buen piso para intencionar el funcionamiento de la RMM como una comunidad. Un aspecto interesante es la posibilidad de reconocer buenas prácticas en el grupo de docentes que integran la RMM y se vislumbra que efectivamente otros docentes, no integrantes de la red, pueden encontrar en este grupo la posibilidad de observar prácticas que puedan ser experimentadas por ellos en sus prácticas docentes, en la lógica de *newcomers* y *oldtimers* (Lave, 1996).

Los docentes más activos también participan de otras instancias digitales Como Facebook o páginas web donde buscan material del cual puedan aprender. En ese sentido reconocen en la utilización de medios digitales la posibilidad de generar aprendizaje y una utilización orientada a espacios educativos. El espacio de los portales inclusive podría ser compatible con la existencia de estas otras comunidades, si es que se incentivase un uso más constante que necesariamente debiese provocar que los límites de estas comunidades se vayan acercando, provocando un tránsito natural para que nuevas audiencias participen de las posibilidades que otorga la RMM en términos de contenidos que genera.

La participación está directamente relacionada con la motivación antes los profesores se sentían más motivados a participar que hoy. Las posibilidades de participación aparte de subir

material al propio espacio del portal que cada docente tiene también están en observar el contador de visitas o algún mensaje que le pueda llegar al docente de la RMM. Otra situación que determina el tipo de participación es el bajar material docente acción de la cual no queda ningún registro para el maestro de la red, autor de ese material, lo que no permite interactuar frente a este positivo factor interactivo.

La motivación también decae a medida que avanza la participación de los maestros en los portales, muchos entran con el entusiasmo de crear redes, pero se dan cuenta que las posibilidades de interacción que se prodigan son muy escasas y atemporales. Se extrañan chats, grupos de discusión, blog o wikis que puedan contribuir a la participación.

Dado el carácter de repositorio se da una participación basada en lo textual lo audiovisual genera una complicación mayor porque se debe contar con permisos de exhibición en el caso de estudiantes que aparezcan en alguna escena además de la complicación técnica que implica subir vídeos todo esto hace que trabajar con tipologías descrito como archivos de Word presentaciones en Power Point sea más llevadero que otras prácticas. A los docentes entrevistados en general les gustaría que los portales no sólo se usarán para bajar material sino más bien para poder observar situaciones positivas que se puedan adaptar, por lo tanto, más que replicar ese material la posibilidad de aprendizaje está en poder interpretar para luego integrar a la propia práctica

Finalmente se extraña el desarrollo de un modelo o estrategia que integre y potencie la presencia de estos portales y que influya en su participación y en la fidelización de audiencias y la creación y atracción de nuevos públicos y comunidades profesionales, que generen que esta aspirante a comunidad profesional de docentes se inserte en un contexto macro de comunidades de aprendizajes profesionales en donde los mismos límites y roces de estas permitan que la educación chilena se oxigene a miradas más integrales para repensar su actividad. Hoy se acrecientan esfuerzos por articular distintas instancias educativas en Chile, como por ejemplo, la educación escolar con la educación universitaria, la educación vocacional con la educación de carácter técnico, no contemplando que las herramientas digitales bajo una mirada educ comunicativa pueden reportar que las

comunidades se conecten y trabajen en pos de una colaboración y articulación más orgánica que involucre a los mismos participantes al momento de aportar en soluciones que finalmente son necesidades de sus propias problemáticas.

Es por eso que a través de un modelo de recomendaciones se propone una solución medial para la problemática de educación y comunicación que presenta la comunidad de maestros del CPEIP y que a su vez se puede ser extensible a cualquier instalación medial que propugne la articulación de una comunidad con aspiraciones de aprendizaje social y colaborativo.

VII. MODELOS DE RECOMENDACIÓN DE INSTALACIÓN DE COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE INTENCIONADAS

En este estudio entenderemos a las comunidades como un constructo intencionado que permite el desarrollo de un aprendizaje situado que requiere ciertas condicionantes para su funcionamiento. Por lo tanto, al momento de recomendar la instalación de una comunidad no se piensa en aquellas situaciones comunitarias habituales entre personas que comparten ciertos objetivos comunes, ya sea en planos académicos o laborales, y aunque tampoco se desconozca la presencia allí de comunidades, sí es importante establecer que las recomendaciones se vuelven pertinentes en el ámbito de comunidades de aprendizajes intencionadas como el caso de la RMM.

Pensar que la sola implementación de un medio constituye la formación de una comunidad de aprendizaje es pretencioso y falso. A esta solución medial se la debe insertar dentro de un modelo de aprendizaje activo en el contexto de un uso multimedial, por lo tanto, incentivar el uso de este medio tiene su razón de ser en las posibilidades de interacción que permite. Por ejemplo, se pudo observar que la variable de tiempo es una barrera importante al momento de motivar la participación docente o que muchas veces no existe compromiso institucional de parte de los establecimiento con actividades que permitan a los docentes participar en el intercambio con otras realidades, de ahí que soluciones mediales puedan aportar en la constitución de una comunidad profesional de docentes, sin que necesariamente tengamos que entender al medio como a la comunidad propiamente tal.

Esta guía de recomendaciones obedece a tres ejes que son fundamentales para comprender la presencia de una comunidad de aprendizaje:

- Las comunidades de práctica
- Los procesos de frontera. La interacción
- Difusión y comunicación de una identidad comunitaria

7.1. Las comunidades de práctica

Las comunidades de práctica permiten un modelo de colaboración y de aprendizaje que podríamos concebir como una “comunidad de aprendizaje”. Dicha concepción se asienta en la presencia de participantes que realizan trayectos en dichos espacios que no son más ni menos que acciones de prácticas de una disciplina determinada. En este sentido y para que estos procesos se lleven a cabo es importante considerar los siguientes aspectos para su conformación.

-Practicar los saberes: al momento de pensar en espacios de interacción que generen aprendizaje entre sus participantes resulta de primer orden que sea un espacio en donde se practiquen los saberes disciplinares de ese grupo, que en este caso se emparenta bajo el rótulo de educadores o docentes. Para eso es importante diagnosticar y caracterizar las audiencias participantes y proyectar la integración paulatina con otras comunidades, en distintos espacios.

-Capacitar a los participantes: Para realizar un correcto análisis de la problemática se debe en primera instancia **analizar el contexto de formación de los docentes** en Chile que permitirá entender cuál es el nivel de capacidad que tienen los docentes hoy, respecto a cómo desarrollar un rol más preponderante en contextos digitales llegando a pensar en grados avanzados de cohortes de docentes que tengan la capacidad de programar y cómo esto puede generar una constante práctica de saberes. Capacitar en programación o en la misma plataforma de manera de optimizar la configuración resulta urgente en una comunidad en creación. En palabras de los entrevistados, la capacitación es escasa en una audiencia que no necesariamente tiene competencias evidentes en el uso de este tipo de herramientas y que se trasunta en la poca capacidad personal de generar instancias de interacción de calidad.

-Veteranos y aprendices: Se debe propender a la creación de perfiles de veteranos (oldtimers según Lave (1996)) y de recién llegados. Asignar estos roles permitirá que se creen relaciones de interés acerca de la participación entre estos segmentos de públicos para que la práctica se vea enriquecida. En la medida que los veteranos dan solidez disciplinar a la comunidad, el recién llegado está en condiciones de tensionarla generando pensamiento crítico.

-Definición de audiencias y participantes: para la RMM y la utilización de sus portales, como medio articulador de la comunidad, es fundamental que describa su audiencia principal y se proyecten grupos secundarios, como los demás profesores del sistema público, en el caso de la RMM. En otro tipo de comunidades educativas, por ejemplo, se puede considerar a grupos de apoderados y estudiantes, y así hasta ampliar los grados de conectividad hasta la sociedad misma. Acá el recién llegado podría traer nuevos puntos de vista para el ejercicio de las prácticas disciplinares de dicha comunidad.

-Desprivatizar la participación: promover acciones de construcción comunitaria de aprendizaje, como conversatorios y trabajos en equipo, además de evaluar constantemente la satisfacción de estas audiencias como usuarios de los portales. Se debe propender como se señalaba en el marco teórico a la disolución de las jerarquías.

-Intencionar las estrategias: a nivel de comunidad educativa se debe desarrollar una **estrategia informativa**, respecto a la comunidad educativa, una **estrategia educativa** para la alfabetización digital de los docentes y una **estrategia persuasiva** a nivel de los docentes como individuos. Acá el uso de la Matriz del Marco Lógico, puede ser de bastante ayuda. En el caso estudiado es evidente la ausencia de estas estrategias. En general, en las comunidades que tienen un carácter más espontáneo no hay estrategias preconcebidas más que las propias del funcionamiento de comunidades como Facebook o la lógica de la web 2.0, pero si disponen de un ecosistema de medios o herramientas para que los integrantes puedan interactuar más asiduamente y con mayor nivel de cercanía. Lo mismo puede intencionarse en comunidades que se conciben a sí mismas como potenciales de propiciar aprendizaje en un contexto de construcción social.

7.2. Los procesos de frontera. La interacción

Estas comunidades de práctica deben estar en una constante expansión que tienda a la interacción. Por ejemplo, en los portales de la RMM existen subgrupos identificables: profesores de educación parvularia, generalistas de básica y de enseñanza media, también entre las mismas disciplinas se pueden dar particularidades, matemática, lenguaje, historia, etc., y así podríamos seguir segmentando.

-**Segmentar a la audiencia:** la importancia estratégica de diagnosticar estas presencias ayudar a diseñar líneas de acción que tiendan a juntar y mezclar a estos grupos, a través de “objetos limítrofes” (Wenger, 2000) como foros, chats, proyectos grupales (que ya existen), y por qué no, crear instancias de intermediación con otros espacios como los grupos de Facebook acerca de alguna disciplina determinada.

-**Objetos limítrofes:** Desarrollar una concepción de “Objetos limítrofes” que estén disponibles para la interacción y que permitan a su vez, la concreción de una serie de acciones que configuren la estrategia. Si estos “componentes”, como videos tutoriales para satisfacer estrategias informativas y educativas o capacitaciones vía streaming para satisfacer estrategias más comunicativas, están alineados, tras estrategias definidas en función de objetivos específicos concretos, se pueden evaluar. Recordemos que cada uno de ellos debe contener indicadores que se puedan visualizar y asegurar que esa acción se concrete para el cumplimiento de un objetivo superior.

-**Proyectos Interdisciplinarios:** La creación e este tipo de proyectos permite que el trayecto de los participantes se vuelva más constante, por lo tanto, genera roce entre la disciplina lo cual la tensiona de manera crítica y además genera nuevas condiciones de participación entre las distintas características de los participantes

7.3 Difusión y comunicación de una identidad comunitaria

Para que se produzca la condición de identificación por parte de las distintas audiencias es necesario generar un sentido de pertenencia que como ya revisábamos en Wenger (2000) requiere que se genere un **compromiso** con dicha comunidad que se refleja en la práctica habitual al interior del espacio interactivo, la **imaginación** que con su poder asociativo más que de inventiva construye imágenes que ayudan a situarnos, y el **alineamiento** que permite coordinar perspectivas propias con las sociales. Para desarrollar este sentido de pertenencia y su posibilidad de ser comunicado y difundido para la propia ampliación y profundización de dichas prácticas, es necesario atender a lo siguiente:

-Misión y visión comunitaria: Es un rol de la comunidad comprender sus problemáticas y los objetivos que sean la brújula de las acciones que los dirijan, por esta razón generar esas condiciones resulta fundamental, esto generará la necesaria identificación. En el caso estudiado de la RMM, una refundación a nivel conceptual podría ser bastante decidora, incluso cuestionando la presencia de un nuevo nombre para esta comunidad docente. Y en el caso de una comunidad de aprendizaje que se esté formando, el señalamiento de su misión y visión debe ser objeto de la comunidad en su conjunto.

-Relato común: Se recomienda que la comunidad asuma la responsabilidad de generar un relato que permita un nivel de identificación mayor respecto a una comunidad de aprendizaje determinada, entender sus objetivos y acciones es fundamental. En la medida que la comunidad sostenga el mismo relato que las instancias que ayudan en la administración de esta red la generación de contenido estará sintonizada, por lo tanto, un mismo docente integrante de la RMM puede ser el mejor elemento de difusión de esta experiencia comunitaria.

-Campañas comunicativas: es fundamental tener campañas de motivación y vínculo en los distintos medios con que los participantes interactúen. Campañas en distintos medios y por sobre todo incentivar la participación en medios digitales y la integración del mismo portal con instancias de redes sociales, por ejemplo.

-Altas expectativas acerca de los participantes: crear instancias de capacitación constante, incluso articular capacitaciones a nivel de diplomados e instancias de mayor profundidad para provocar un vínculo de participantes que luego puedan apoyar la llegada de nuevos participantes a estas comunidades.

7.4. *CONSIDERACIONES FINALES DEL MODELO DE RECOMENDACIONES*

Es importante entender que la índole de la problemática no es tecnológica, sino que esencialmente comunicativa y educativa, por lo tanto, la solución tiene que ver con en qué medida conocer y comprender las audiencias participantes y sus atributos y condiciones me permiten realizar un trabajo de construcción de saberes que se materializa en comunidades de aprendizaje profesional.

Un segundo paso en este modelo es como estas comunidades desarrollan elementos susceptibles de interactuar con comunidades profesionales de índole variada; una solución también se podría dar desde una perspectiva medial que permita un aprendizaje ampliado dentro de la actividad humana más allá de consideraciones formales o no respecto al contexto en donde se genera el conocimiento de las personas

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M. & Leiva, J. (2012) La participación de las familias en las escuelas tic: Análisis y reflexiones educativas. *Medios y Educación*, (40), 7-19.
- Arango-Forero, G. (2013). Comunicación digital: una propuesta de análisis desde el pensamiento complejo. *Palabra Clave*, 16 (3), 673-697.
- Barbero, M. (2009). Ciudad Educativa: De una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. En Díaz, R. y Freire, J. (Eds.) *Educación Expandida* (pp. 103-124). Sevilla, España: ZEMOS98.
- Berger, P & Luckmann, T. (1968). "La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Diez-Palomar, J. & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 1(24), 19-30
- Ferrada, D. & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje.
- Flecha, R. & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa, *REXE Revista de Estudios y Experiencias de Educación*, 1(1), 11-20.
- Flick, U. (2004). En *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, R., Castañeda, F., Torres, M., Banda, R., Vargas, R. & Ruiz, F. (2013) Colaboración en comunidad de práctica para el desarrollo profesional del profesor. *Medios y Educación*, (42), 102-113.
- Jenkins, H. (2008) *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, España: Paidós.

- Jenkins, H., Ford, S., Green, J. (2015). *Cultura Transmedia: La Creación de contenido y valor en una cultura en Red*, Editorial Gedisa, Barcelona, España.
- Lave, 1991, J. (1991). Chapter 4: Situating learning in communities of practice. (pp. 63-82). In Lauren Resnick, Levine B., M. John, Stephanie Teasley & D. (eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*. American Psychological Association.
- Ley N° 20370, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de agosto de 2009.
- Ley N° 20529, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 27 de agosto de 2011.
- MINEDUC (2017). Agencia de la Calidad. Santiago, Chile: Agencia Educación. Recuperado de: <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/nueva-ley-carrera-docente/>
- Molina, E. (2003). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Student' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Orozco, G. (1997). Medios, audiencias y mediaciones. *Comunicar*, (8), 25-30.
- Pazos, María; Pérez Garcías, Adolfinia; Salinas, Jesús (2001). "Comunidades virtuales: de las listas de discusión a las comunidades de aprendizaje". En: *Eduotec'01. V Congreso internacional de tecnología, educación y desarrollo sostenible*, 2001. Murcia.
- Ministerio de Educación (2002-2019). *Red de Maestros de Maestros: apoyo a la docencia*. Santiago, Chile: <http://www.rmm.cl/>
- Sábada, M. (2000). Interactividad y comunidades virtuales en el entorno de la world wide web. *Comunicación y Sociedad*. 13(1), 139 -165.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones, Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*, Gedisa Editorial
- Scolari, C (2013). *Narrativas Transmedia: Cuando Todos los Medios Cuentan*, Editorial Deusto.

- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Codificación abierta (Capítulo 8). En Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (pp. 110-133). Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tirado, R., Méndez, J. M., & Ignacio, J. (2008). El proyecto Drog @: comunidades virtuales de aprendizaje. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 15(30), 165–170.
- Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80-91
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225–246.

IX. ANEXOS

CARTA AUTORIZACIÓN INSTITUCIONAL

Yo, Sr/a _____,
Director(a) del colegio, declaro estar en conocimiento del desarrollo del proyecto de grado del Magíster de Comunicación Social mención Comunicación y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, denominado “Comunidades de aprendizaje en contextos digitales, una alternativa de participación para la construcción del aprendizaje en comunidad” a cargo de Manuel Iván Rodríguez, estudiante de dicha institución.

Mediante la presente expreso estar de acuerdo con los objetivos del proyecto y estoy en conocimiento que este proyecto consta solo del diagnóstico de la intervención, y no así su implementación.

Doy mi consentimiento institucional para la participación de profesores/as en entrevistas realizadas en el contexto escolar, con una duración de una hora aproximada cada una. Esta actividad se realizará durante los meses de abril y mayo de 2019, como parte del proceso de producción de datos asociada al diagnóstico social que permita diseñar la intervención.

Se me ha informado que la participación en este estudio es voluntaria y toda información recogida será confidencial, no haciéndose menciones del nombre del participante, y no usándose esta para ningún otro propósito distinto a esta investigación académica y sus productos asociados (presentaciones y publicaciones). Las entrevistas y

observaciones serán codificadas usando un número de identificación que no permitirá reconocer identidades específicas. También estoy en conocimiento que se retirarán los datos institucionales para promover la confidencialidad.

Estoy al tanto que al finalizar el proyecto se me proporcionará un informe con los resultados obtenidos y que el establecimiento podrá utilizarlos para los fines que considere conveniente. A su vez, estoy al tanto que me quedará con una copia de este consentimiento.

En caso de que lo estime conveniente, podré contactarme con la estudiante a cargo, Manuel Iván Rodríguez, a su teléfono +56968303678 o a su correo electrónico mrodrigc@uc.cl, para realizar consultas o manifestar inquietudes sobre cualquier aspecto del proyecto. Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar a Álvaro Salinas al email asalinas@uc.cl.

Nombre y Firma de
Encargada del Proyecto

Nombre y Firma
Director Escuela

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTAS

Usted ha sido invitado/a a participar en el proyecto “Comunidades de aprendizaje en contextos digitales, una alternativa de participación para la construcción del aprendizaje en comunidad” a cargo de Manuel Iván Rodríguez, estudiante del Magíster Comunicación Social, mención Comunicación y Educación. El objetivo de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en el presente proyecto.

¿Cuál es el propósito de este proyecto?

Este proyecto se realizará para optar al grado académico de Magíster en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile que busca comprender el funcionamiento de plataformas digitales que puedan propender a la generación de una comunidad de aprendizaje.

¿En qué consiste su participación?

Participará en una entrevista individual que consiste en una conversación guiada por algunas preguntas, en la que usted puede expresarse con libertad. Esta entrevista será grabada y transcrita con el único fin de permitir su posterior análisis.

¿Cuánto durará su participación?

Su participación se limita a asistir a una entrevista que durará una hora aproximadamente.

¿Qué riesgos corre al participar?

Dado el tipo de actividad y las temáticas abordadas, esta no debiera representar riesgos personales para usted, salvo invertir tiempo en la entrevista.

¿Qué beneficios puede tener su participación?

Participar en esta entrevista no tiene ningún beneficio adicional, es decir, no le sitúa en una condición especial frente a la intervención que se realice posteriormente. Sin embargo, al entregarnos información relevante sobre su experiencia la comunidad escolar podría beneficiarse de este proyecto al contribuir en cómo formar comunidades de aprendizajes eficientes que repercutan en la práctica docente.

¿Qué pasa con la información y datos que usted entregue?

El encargado del proyecto mantendrá confidencialidad con respecto a cualquier información obtenida, garantizándose la omisión de su nombre y antecedentes relevantes que puedan identificarle, así como a su anonimato tanto en las transcripciones como en los informes o publicaciones que se realicen. La entrevista será registrada por medio de una grabación de audio.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse después de participar?

Usted NO está obligado/a de ninguna manera a participar en este proyecto. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin ninguna consecuencia negativa para usted.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de este proyecto, puede contactar a Manuel Iván Rodríguez al teléfono +56968303678 o al email mrodrigc@uc.cl. Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar a Álvaro Salinas al email asalinas@uc.cl.

Al aceptar participar en este proyecto usted autoriza la publicación de los datos recogidos en informes, publicaciones y revistas científicas, así como en presentaciones. En todas estas instancias se evitará incorporar datos que permitan su identificación.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DOY CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

_____ Nombre de el/la Participante	_____ Firma de el/la Participante	_____ Fecha
--	--------------------------------------	----------------

GUIÓN TEMÁTICO ENTREVISTA A DOCENTES

Presentación

Muchas gracias por tu participación en esta entrevista. Mi nombre es Manuel Rodríguez, estudiante del Magister de Comunicación y Educación de la Universidad Católica. Estoy realizando mi tesis que trata sobre Las comunidades de aprendizaje y su valor en el desarrollo del aprendizaje social. Creemos que los docentes participantes de la red Maestro de Maestros pueden proporcionarnos información muy relevante para este proyecto y por ello queremos conversar con ustedes.

La idea es que esta sea una conversación lo más agradable posible. Como lo que usted comparta es muy importante y la memoria es frágil, esta conversación será registrada por medio de una grabación de audio. Además, según el procedimiento de consentimiento informado, quiero recordarte que lo que conversemos aquí es totalmente confidencial.

1. Ficha del entrevistado/a

¿Qué asignaturas imparte?	
¿Cuántos años tienes?	
Sexo:	
¿Hace cuánto participa de la Red?	

2. Preguntas del Fenómeno

Participación y acceso

¿Cómo llegó a participar de la red? ¿Cómo se enteró de ella? ¿Qué le llevó a tomar la decisión de participar?

¿Cuándo participa? ¿Cuánto participa, con qué frecuencia? ¿Con qué objetivo participa?
¿Qué situaciones le hacen participar de esta Red? ¿Qué elementos considera usted le
dificultan la participación? ¿De qué manera está participación siente usted se traduce en la
posibilidad de que sus estudiantes aprendan mejor?

Cuándo ingresa a la plataforma, ¿lo hace desde su casa o desde su lugar de trabajo? ¿Tiene
alguna rutina de acceso? ¿Involucra a otras personas en su participación?, sí es así, ¿de qué
forma?

¿Conoce otros casos de colegas que hayan participado? ¿Qué los ha hecho tener éxito o
fracasar en su opinión?

¿Cómo valorarían la participación de otros grupos dentro de plataformas de este tipo?
¿cómo imagina podría ser esta participación, atendiendo a cómo funciona esta?

Uso del espacio medial

¿Sube recursos? ¿Por qué sube ese tipo de recursos? O ¿Por qué no sube nada? ¿Qué
objetivo se cumple al subir ese tipo de recurso? ¿Ha considerado subir otro tipo de
recursos? ¿Por qué no ha subido otro tipo de formatos o recursos? ¿Le ve alguna posibilidad
a otro tipo de recursos?

¿Con qué tipo de recursos interactúa cuando visita perfiles? ¿El interés es solo por aquellos
que son de la misma asignatura o área?, en caso de no ser así, ¿Con que otro tipo de
recursos interactúa y por qué lo hace de esa manera?, aparte de compartir prácticas e
información, ¿qué otro tipo de posibilidades le entrega el acceso a este portal?

¿Para qué cree usted que existen ese tipo de portales? ¿Concibe usted este espacio como una comunidad y por qué? ¿Considera que la participación en ella reporta algún tipo de aprendizaje? ¿Qué valor le asigna en su contexto al aprendizaje social?

¿Considera este espacio como propicio para alguna disciplina en particular o para en alguna asignatura en especial? ¿Considera que existe algún tipo de variable que posibilite o dificulte la participación: género, realidad socioeconómica, edad u otra?

¿Considera que las condiciones de acceso son igualitarias para todos los profesores? ¿Qué condiciones dificultan o facilitan el acceso a este tipo de comunidades? ¿Conoce otros ejemplos de interacción que podrían asemejarse a la red de la cual participa?

Recomendaciones de funcionamiento

¿De uno a siete, considerando que 4 es el límite de aprobación, cómo calificaría esta red y por qué? ¿Cuál siente usted son las mayores debilidades y fortalezas?

¿Ha recomendado a otros colegas participar? ¿Por qué?

¿Si pudiese participar del diseño de una instancia digital de esta naturaleza, qué recomendaciones haría?

¿Considera usted que este tipo de instancias propician aprendizaje?

¿Cree usted que este tipo de participación constituye formar parte de una comunidad de aprendizaje?