

ARTÍCULO

Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana

Zoia Bozu

Francesc Imbernon Muñoz

Fecha de presentación: noviembre de 2008

Fecha de aceptación: febrero de 2009

Fecha de publicación: marzo de 2009

Resumen

En la sociedad actual, la educación y la formación a través de comunidades de práctica, virtuales o presenciales, se convierte en una práctica habitual que, con mayor o menor fortuna, está siendo experimentada en diferentes ámbitos formativos (en la universidad, en la empresa, en el sistema escolar, en la educación no formal, etc.). Partiendo de la idea de que la misión de la Universidad en los inicios del siglo XXI sigue siendo la difusión del conocimiento científico, consideramos que la creación de comunidades de práctica es un reto necesario a asumir por todos los profesionales de la educación y la formación, dado que a través de ellas se puede, por una parte, transferir y generar nuevo conocimiento y por otra, lograr mejores prácticas en el campo de la investigación y la docencia. Todo este planteamiento nos permite avalar la necesidad de desarrollar un trabajo que tenga como finalidad la conformación de una comunidad de práctica entre profesores universitarios, noveles y experimentados.

Palabras clave

comunidades de práctica, formación universitaria, desarrollo profesional del profesorado universitario.

Creating Practice and Knowledge Communities at University: A working Experience among Universities in the Catalan Language Area

Abstract

In today's society, education and training through virtual or presential practice communities is becoming a common procedure that, with varying results, different educational fields (universities, companies, schools, non-formal education, etc.) are experimenting with. Starting from the premise that, at the beginning of the 21st century, the university's mission continues to be the diffusion of scientific knowledge, we believe that the setting up of practice communities is a challenge that needs to be taken up by all professionals in education and training, since it is through these communities that new knowledge can be generated and transferred, and better praxis can be attained in research and teaching. This

approach allows us to back the need to develop a method of work that aims to constitute a practice community among junior and senior university staff.

Keywords

practice communities, university training, professional development of university teachers

1. Introducción

La profesión docente en el siglo XX se ha visto marcada por el individualismo o el aislamiento de los profesores a la hora de trabajar y de aprender de los otros y con los otros. Este individualismo, caracterizado por procesos compartidos reducidos y poco diálogo reflexivo entre colegas acerca de su práctica y justificado por la autonomía personal, puede ser utilizado estratégicamente por los profesores para escapar de las demandas burocráticas de la Administración. Otros, como Hargreaves (1993), consideran que este individualismo también es utilizado para realizar un trabajo más personal y creativo aislado del resto del grupo que piensa de otra forma. En cualquier caso, el individualismo, en la medida en que supone aislamiento y ausencia de trabajo en común, empobrece las relaciones entre los profesores y se resiente la calidad de lo realizado como colectivo.

Otro hecho recurrente en la Universidad es la expansión del fenómeno de «balcanización», es decir, de aislamiento y conformación de compartimentos estancos. Hargreaves (1996) explica que las culturas balcanizadas tienen una permeabilidad reducida, pues las instituciones y grupos que la conforman permanecen fuertemente aislados entre sí, sin contacto ni pertenencia con otros grupos e instituciones. Las culturas balcanizadas logran subsistir en el tiempo, permitiendo una identificación personal de los miembros con la institución. En este tipo de cultura balcanizada, la organización como un todo sólo es la suma de sus partes. La división del currículo en áreas diferentes, y la organización de centros por departamentos y/o seminarios, puede ser una razón que justifique en algunos casos dicha situación. Esto provoca que existan intereses distintos, por lo que resulta difícil trabajar con propósitos comunes.

Pero, en la sociedad actual, la llamada *sociedad del conocimiento*, estas formas de culturas profesionales se es-

tán superando poco a poco y se observa un cambio y una transformación hacia una nueva cultura profesional, en la cual el individualismo se transforma en colaboración. La construcción de una cultura colaborativa significa la existencia de relaciones de colegialidad, expresando principios de ayuda, apoyo, planificación, reflexión y «feedback» como una empresa común (Hargreaves, 1996). Y en la literatura pedagógica, para definir el trabajo colaborativo se utilizan mucho los conceptos de comunidad de práctica, comunidad de aprendizaje, comunidad de conocimiento, comunidades formativas, comunidades virtuales, etc.

En el presente trabajo, hacemos una reflexión acerca de la importancia y la necesidad de crear comunidades de práctica¹ en la Universidad, como una fuente distinta de tener acceso al conocimiento, construirlo y difundirlo y como alternativa posible en el desarrollo de los programas de formación y desarrollo profesional del profesorado.

2. Las comunidades de práctica como herramientas de compartir el conocimiento

El término *comunidad de práctica* fue estudiado y acuñado por Etienne Wenger (1998) en su labor de observar y analizar el conocimiento que se difunde desde una comunidad científica y buscando potenciar este aspecto a nivel corporativo como una institucionalización de la antigua «tormenta o lluvia de ideas» o de intercambios informales.

La finalidad de una comunidad de práctica es la de hacer explícita la transferencia informal de conocimiento, ofreciendo una estructura formal que permite adquirir más conocimiento a través de las experiencias compartidas dentro del grupo. Por esta razón, la propia identidad del grupo

1. Se entiende aquí por *comunidad* una organización dinámica donde coexisten todos los agentes sociales que intervienen y se ayudan entre ellos para la acción educativa desde perspectivas de conciencia educativa y política conjunta, aunque reconocemos que hoy día se está utilizando de forma confusa el concepto de comunidad.

se refuerza al potenciar el aprendizaje como un proceso de participación y liderazgo compartido.

La comunidad de práctica no es una comunidad científica como tal, ya que su planteamiento no es la ciencia sino la experiencia de la práctica y la gestión compartida del conocimiento. Esta gestión del conocimiento se realiza siempre de una forma colaborativa y en un proceso continuo de establecer estrategias de participación, liderazgo, identidad y aprovechamiento del conocimiento.

La comunidad de práctica al igual que cualquier grupo de trabajo colaborativo tiene sus propias características que la definen y si bien existe una amplia tipología para caracterizar a una comunidad, las preguntas acerca de quiénes se asocian, para qué lo hacen, con qué motivación, en qué ámbito o contexto y cuál es la naturaleza de esta relación, constituyen criterios que posibilitan analizar el sentido y los propósitos de estas formas de trabajo colaborativo. En la siguiente figura se pueden apreciar algunos de los elementos componentes de una comunidad de práctica.



FIGURA 1. La comunidad de práctica y sus componentes
Fuente: elaboración propia

Los elementos clave de una comunidad de práctica son: una práctica o una experiencia que genera un antecedente común, una motivación de los actores, un sentido de identidad, una estructura que potencie un espacio de

TABLA 1. Tipos de comunidades

Dimensiones	Centradas en las actividades	Centradas en la práctica	Centradas en el conocimiento
Miembros	Se asignan o agrupan en función de las tareas. Se conocen entre ellos. El grupo se constituye en función de la tarea. Se realiza una división de las funciones dentro del grupo.	Los miembros buscan la participación para mejorar su práctica laboral. No necesariamente han de conocerse. Fuerte identidad profesional. El liderazgo emerge de la experiencia y del grado de experiencia.	Participan en virtud de la experiencia relevante y el interés común. Pueden conocerse o no. Fuerte identidad con el objeto de conocimiento. División formal del trabajo basada en roles e identidades.
Características de las tareas o de los objetivos	Tema, proyecto o problema bien definido con un inicio y un final claros. Objetivos de aprendizajes como parte del proyecto.	Actividad productiva, con múltiples tareas. Aprendizaje como consecuencia de la práctica, continuo rediseño y experimentación.	Evolución y acumulación del conocimiento producido. Aprendizaje como conocimiento.
Estructuras de participación	Grupos pequeños. Finaliza con la realización del producto que refleja el aprendizaje.	Acceso abierto a múltiples participantes. Producción continua.	Diálogo escrito, documentos y enlaces. Creación de base de conocimiento. Organización definida por la producción del trabajo intelectual.
Mecanismos de reproducción y de crecimiento	Transferencia explícita de prácticas, procedimientos y productos. Lenguaje compartido.	Evolución de las prácticas a través del discurso, herramientas y artefactos. Lenguaje compartido.	Organizado y definido por la producción del trabajo intelectual y los constructos teóricos. Lenguaje compartido.

Fuente: Riel y Polin (2004). En B. Gros (2004, pág. 6).

intercambio significativo y de confianza que fomenta la interacción y el desarrollo de relaciones, y el dominio de un repertorio común de conocimiento y formas propias de actuar y sentir.

Por otra parte, la literatura sobre la temática en cuestión nos ofrece interesantes clasificaciones de comunidades de práctica. A modo de ejemplificación, Riel y Polin (2004) establecen tres tipos de comunidades: centradas en la realización de una tarea, centradas en la mejora de una práctica y centradas en la producción del conocimiento (ver tabla 1 en la pág. anterior).

A nuestro entender, esta tipología de comunidades de práctica se establece según el criterio de la intencionalidad, es decir, la finalidad por la cual se reúnen las personas para trabajar unos temas o problemas comunes dentro de un grupo.²

Por otra parte, si tomásemos como criterio de clasificación el referente geográfico y espacial, distinguiríamos entre comunidades de práctica presenciales y comunidades de práctica virtuales. Resulta muy conocido el hecho de que Internet ha cambiado el concepto de comunidad. El acceso a diversas formas de tecnologías, fundamentalmente de las TIC, las amplias y variadas fuentes de información, el contacto con expertos de todo el mundo y la comunicación inmediata son posibilidades que no pueden minimizarse. Según Gros (2008, pág. 4) las comunidades virtuales «dependen de su contexto de emergencia y, por lo tanto, pueden ser comunidades virtuales que enfatizan el aprendizaje y la práctica».

A modo de conclusión, la comunidad de práctica, sea cual sea su tipología, se define como un grupo heterogéneo de personas con distintas experiencias y niveles de formación que comparten un interés común por una problemática concreta de estudio. O, expresado de otra manera, es una posible red³ de personas que comparten preocupaciones e intereses comunes en un asunto determinado. En palabras exactas de Wenger, McDermott y Snyder (2002), es «un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada».

3. La comunidad de práctica en la universidad. Una alternativa posible para la mejora de la formación permanente del profesorado

La formación permanente del profesorado es, en el transcurso de los últimos años del siglo xx e inicio de siglo xxi, uno de los campos de conocimiento educativo sobre el que más se ha incidido en textos escritos, prácticas institucionales y celebración de encuentros, congresos, jornadas y similares.

Si tradicionalmente la formación del profesorado se ha visto envuelta en prácticas institucionales deterministas y uniformes, es decir, en una racionalidad técnica que promueve un modelo de formación aplicacionista normativo y de entrenamiento mediante cursos y seminarios estándar, en la actualidad, permite que se cuestionen una serie de aspectos o elementos nuevos que dan lugar a un nuevo pensamiento formativo. Es decir, permite que se cuestione la situación actual e influir en nuevas propuestas de formación del profesorado, entre los cuales destacamos:

- El cuestionamiento de la pura transmisión nocionista del conocimiento formativo.
- La incomodidad de prácticas formativas basadas en procesos de experto infalible (el profesor es sólo objeto en su propio proceso formativo, desempeñando un papel pasivo e ignorante).
- La capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico mediante la reflexión crítica en la práctica y sobre la práctica docente.
- La formación del profesorado universitario es eminentemente contextual, ya que el desarrollo de las personas tienen lugar en un contexto social e histórico que influye en su naturaleza.
- La entrada en el campo de la teoría de la colaboración como proceso imprescindible en la formación del profesorado (la creación de comunidades de práctica y conocimiento entre el profesorado, etc.).

2. Ello implica una aproximación sociocultural donde las personas y los ambientes socioculturales no tienen existencia independiente, que las personas no existen en abstracto sino dentro de un cierto tipo de configuraciones sociales para la solución de problemas prácticos.

3. Una comunidad puede considerarse y confundirse con una red cuando reúne una capacidad flexible y adaptativa de utilizar el conocimiento y de movilizarlo en un proceso continuo con fronteras difusas y con miembros menos estables: La comunidad se diferencia de la red en que es más bien un grupo estable con fronteras definidas, con mayor grado de homogeneidad entre sus miembros y con un concepto preciso de medios-fines. De ahí que utilizemos el concepto de *comunidad* y no de *red* en la experiencia expuesta.

Esta última idea, la de comunidades de práctica en la universidad, cobra mucha fuerza y relevancia en las políticas actuales de formación y desarrollo profesional del profesorado universitario. El trabajo en equipo y la constitución de comunidades de práctica (presenciales o virtuales), entre profesores que comparten preocupaciones e intereses comunes sobre la profesión docente, se está convirtiendo poco a poco en un recurso o un procedimiento necesario para romper con la cultura individualista y el aislamiento pedagógico en el modelo actual de formación del profesorado.

Sintetizando, crear comunidades de práctica que potencien la colaboración y la cooperación entre el profesorado y el intercambio de conocimiento práctico profesional se perfila como una de las mejores alternativas para un modelo de formación del profesorado orientado hacia la creación de espacios de reflexión, formación e innovación pedagógica.

En la formación del profesorado universitario podemos decir que una comunidad de práctica parte de ciertos supuestos:

- Todos los miembros de la comunidad de práctica tienen conocimiento especializado (nadie tiene todo el conocimiento).
- Es necesario compartir el conocimiento de cada uno. Al compartirlo, se favorece su diversificación y enriquecimiento y se convierte en un nuevo conocimiento, que crea un antecedente común y un sentido de la identidad.
- El proceso de aprendizaje se da a través de la participación y el liderazgo compartido.
- Hay un proceso colectivo de negociación y la capacidad de explicar qué se hace, que es definida por los participantes, establece unas relaciones de responsabilidad mutua.

Así pues, la comunidad de práctica en el contexto de la educación superior sería un grupo de personas (docentes e investigadores) unidas por intereses comunes para compartir y construir de forma colaborativa conocimientos especializados, intercambiar información y experiencias sobre la propia práctica profesional, interactuar para seguir aprendiendo y relacionarse entre sí, de tal manera que se desarrolla un repertorio común de pensamiento y acción y se constituyen así espacios para la mejora de la formación docente y el desarrollo profesional.

4. Una experiencia de comunidad de práctica entre las universidades de lengua catalana

4.1. Origen y antecedentes del proyecto de comunidad de práctica

Se trata del trabajo realizado, a lo largo de dos cursos académicos (2004/2005 y 2005/2006) en el contexto de una comunidad de práctica conformada por profesores/as universitarios/as que imparten asignaturas relacionadas con la «formación» en las titulaciones de Pedagogía y Magisterio de las universidades de lengua catalana. Concretamente, han participado en este grupo de trabajo profesores/as de la Universidad de Islas Baleares, Lleida, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Rovira i Virgili y Universidad de Barcelona.

La comunidad constituida presenta como antecedentes las «Jornadas de Intercambio del Profesorado» de esas mismas universidades, que se realizaron desde el año 1999 hasta el 2004. La finalidad de esas jornadas y posteriormente de los encuentros entre el profesorado que constituye la comunidad es la de potenciar el intercambio y la creación conjunta de conocimientos, materiales curriculares e investigaciones respecto a la formación docente.

La comunidad, con un claro sentido formativo y orientado a la innovación y mejora de la docencia universitaria, es un espacio real de intercambio y reflexión colaborativa en torno a la mejora de la docencia. En este sentido, los diferentes miembros de la red han trabajado en la creación y consolidación de un espacio presencial y virtual de intercambio de experiencias, en la promoción de investigaciones e innovaciones sobre la docencia universitaria, en la creación y difusión de materiales curriculares y en la reconversión de diversas asignaturas de Pedagogía y Magisterio en créditos ECTS.

Además de los cambios introducidos en la práctica docente de los miembros de la comunidad, se ha de constatar que el trabajo colaborativo entre profesores y profesoras con categorías y experiencia profesionales diferentes ha generado un verdadero contexto de formación docente. Por ello, la comunidad se ha convertido en un espacio de intercambio de visiones, experiencias y prácticas que ha facilitado un acercamiento entre profesores noveles y experimentados y una reflexión compartida y personal sobre la enseñanza universitaria.

4.2. Finalidad y objetivos de la comunidad de práctica

La finalidad de los encuentros de trabajo entre el profesorado que constituye la comunidad mencionada es la de desarrollar conocimientos colaborativos en un contexto académico que está en cambio y la de investigar dinámicas de desarrollo de la formación universitaria permanente dentro del nuevo espacio europeo de educación superior.

Por ello, al inicio del proyecto, los objetivos específicos marcados fueron los que enumeramos y justificamos a continuación:

- **Participar en investigaciones conjuntas de aplicación de créditos europeos (ECTS) en las asignaturas de formación del profesorado**

Dado que algunas de las universidades están experimentando la aplicación de los créditos europeos, se priorizó el proceso de aplicación de estos créditos en función de su inferencia en la transformación curricular, en los hábitos de estudio de los estudiantes, en las estrategias y la manera de proceder en la práctica pedagógica del docente, etc.

Por otra parte, consideramos necesaria la participación de los miembros de la comunidad en diferentes eventos, locales o nacionales, sobre la temática del espacio europeo de educación superior. La asistencia a este tipo de eventos tiene la finalidad de conseguir datos e informaciones sobre la realidad actual de las universidades españolas y europeas. Partiendo de estos datos, más adelante se podrán proponer proyectos de investigación respecto a la adecuación de las titulaciones de Pedagogía o Magisterio en las distintas instituciones universitarias catalanas a los nuevos requerimientos que conlleva el proceso de construcción del espacio europeo de educación superior.

- **Promover investigaciones e innovaciones sobre la mejora de la docencia universitaria**

Es muy importante promover en las diferentes universidades programas de investigación e innovación sobre la docencia universitaria. Es un campo de conocimiento muy importante para el cambio futuro, por lo que es necesario unir esfuerzos y sinergias.

- **Crear programas conjuntos de formación en el espacio europeo**

La investigación y el trabajo conjunto entre las universidades han de tener, entre otras, una salida hacia el exterior,

es decir, una proyección hacia nuestros socios europeos. Es necesario un trabajo conjunto con otras universidades para promover temáticas de formación que incidan en nuevas propuestas y que den respuesta a las nuevas necesidades.

- **Intercambiar metodología y materiales curriculares utilizados en la docencia universitaria**

Muchas veces, los recursos didácticos de un grupo se quedan en el seno del mismo, sin la posibilidad de contrastarlos o compartirlos con los otros grupos de trabajo. A partir de este intercambio pueden surgir nuevas metodologías innovadoras y nuevos materiales curriculares para usarlos en la docencia de los miembros del grupo.

- **Intercambio de profesores en estudios de posgrado y máster**

El proceso de construcción del espacio europeo de educación superior requiere, entre otros aspectos determinantes, una mayor movilidad local o internacional del profesorado. El trabajo colaborativo entre universidades es fundamental para promover el intercambio de experiencias y de dinámicas diferentes de trabajo.

- **Estudios de propuestas de formación permanente de los profesionales**

Es fundamental llegar a propuestas coherentes de nuevas formas de ver la formación de los profesionales de las Ciencias de la Educación, tanto en los estudios de Magisterio como de Pedagogía. Nuevas propuestas formativas que promueven el intercambio universidad-mundo profesional.

4.3. Desarrollo de la comunidad

Para llevar a cabo los objetivos anteriormente mencionados, los miembros de los grupos que conforman la comunidad han llevado a cabo una serie de actividades que están enmarcadas en tres momentos secuenciales de funcionamiento:

- a) Constitución de la comunidad

A lo largo de los primeros meses del año 2005, se llevaron a cabo una serie de encuentros en la Universidad de Barcelona (coordinadora de la comunidad) con la asistencia de todos los coordinadores de los grupos de innovación e investigación.

En esta primera etapa se trabajó en la planificación de las actividades de la comunidad. Se pusieron en común

la disponibilidad de recursos, la experiencia y los conocimientos que cada grupo ofrecía y que les permitía asumir las responsabilidades relativas al desarrollo de los objetivos planteados. Por lo tanto, las acciones que había que llevar a cabo entre todos los miembros de la red se articularon alrededor de dos temas básicos: «intercambio» de experiencias

y «creación», tanto de programas como de metodologías y materiales curriculares para la docencia universitaria. Partiendo de estos dos temas, los miembros de la comunidad propusieron diferentes actividades y se distribuyeron las responsabilidades que había que asumir entre las universidades participantes:

TABLA 2. Distribución de responsabilidades

Temas	Actividades	Liderazgo
Intercambio	Espacio web del grupo	UB
	Materiales curriculares	UIB
	Estrategias didácticas	URV
Creación	Créditos europeos	UAB
	Máster de Innovación y docencia universitaria	UB

Fuente: elaboración propia

Aunque cada actividad o práctica fue liderada por un grupo de investigación, los otros grupos que conforman la comunidad asumieron el compromiso de colaborar y compartir en todas las actividades y de proporcionar el material del que disponían respecto a cada temática

b) Desarrollo de la comunidad

El desarrollo de la comunidad se concretó a partir de la realización de las diversas actividades programadas de forma colaborativa. Asimismo, cabe señalar que la coordinación del proyecto y la dinamización de la comunidad fue responsabilidad del grupo FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica de la Universidad de Barcelona) y las actividades planificadas fueron desarrolladas por todos los grupos de investigación en los siguientes ámbitos:

- Aplicación de los créditos europeos en las asignaturas del ámbito de la formación.
- Creación de un espacio virtual de la comunidad.
- Intercambio de nuevas metodologías y materiales curriculares utilizados en la docencia universitaria en función de los nuevos requerimientos del proceso de construcción del espacio europeo de educación superior.
- Intercambio de docentes en programas de posgrado relacionados con la formación en docencia universitaria.
- Estancias formativas de los investigadores juniors bajo el amparo de otros grupos de investigación de universidades fuera de Cataluña.

Para la realización de todas las acciones enmarcadas dentro de los ámbitos que acabamos de mencionar se organizaron varias sesiones de trabajo presenciales entre todos los miembros de la comunidad con la finalidad de

crear un espacio de información, formación e intercambio de los avances, las problemáticas emergentes y el estado del desarrollo de las actividades asignadas a cada grupo de investigación.

Por otra parte, se ha de mencionar que a lo largo del periodo de vigencia de la comunidad se procedió al diseño de un portal web por el medio del cual se podrían poner en común y difundir los avances, los materiales y los recursos diseñados por cada componente de la comunidad. Asimismo, este portal contenía también lecturas, artículos, informes de las investigaciones llevadas a cabo por los miembros de la comunidad, actividades y recursos didácticos para las diversas asignaturas de las titulaciones de Pedagogía y Magisterio de las diferentes universidades participantes.

c) Evaluación de la comunidad

Esta actividad, llevada a cabo entre todos los miembros de la comunidad, se realizó al finalizar la experiencia de innovación y formación. La evaluación final se llevó a cabo en tres ámbitos diferentes:

- Evaluación de la participación de los miembros de la comunidad: número de reuniones realizadas, nivel de participación, continuidad de las tareas a desarrollar dentro de la comunidad, niveles y estrategias de comunicación alcanzados.
- Evaluación de las actividades desarrolladas en la comunidad.
- Evaluación general de resultados y productos de la comunidad: resumen general de la viabilidad de la comunidad y de su proyección, así como la valoración sobre la posibilidad de incluir más grupos de investigación de universidades catalanas y españolas.

5. Conclusiones y reflexiones finales

El resultado más importante que se ha logrado con esta experiencia es la creación de una comunidad de práctica presencial, virtual y reflexiva, con una organización horizontal y con una gran diversidad, al estar compuesta por distintas sensibilidades y formas de entender el conocimiento, pero que comparten espacios comunes para el entendimiento. En definitiva, se trata de un grupo de personas que interaccionan continuamente y que comparten una preocupación y un conjunto de problemas comunes acerca de la temática de la función pedagógica y la formación docente.

La comunidad de práctica creada por el profesorado de algunas de las universidades de lengua catalana, que imparte asignaturas de formación del profesorado y formación de formadores, afianzó el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido. A saber:

a) **Compromiso mutuo.** El conocimiento especializado de cada uno de los individuos es lo que le dio valor dentro de la comunidad de práctica. Cada miembro compartió su propio conocimiento con los demás y recibió el de los otros, de tal modo que al final se llegó a construir o reconstruir nuevo conocimiento especializado.

b) **Empresa conjunta.** La comunidad de práctica se creó sobre la base de unos objetivos y necesidades comunes, aunque no homogéneos, que había que cubrir. Cada uno de los miembros de la comunidad de práctica pudo comprender ese objetivo de una manera distinta, pero aun así, lo compartió. Los intereses y las necesidades fueron distintos, pero supuso una fuente de coordinación y de estímulo para la comunidad de práctica.

c) **Repertorio compartido.** Con el tiempo la comunidad de práctica fue adquiriendo conceptos, rutinas, herramientas, esquemas de pensamiento y actuación, que produjo o adoptó en el curso de su existencia y que han formado parte de su práctica.

Por otra parte, una vez finalizada la experiencia podemos afirmar que:

- El trabajo y el aprendizaje en un grupo humano donde todos y todas, profesores experimentados y profesores principiantes, aportaron su peculiaridad y su diversidad y fue un buen apoyo para el desarrollo profesional de sus miembros.
- Lo que aprendemos y construimos en la diversidad se convierte en algo más relevante y enriquecedor que los procesos elaborados en la soledad del despacho o de cualquier aula de clase.

- Para los miembros de la comunidad, la investigación y la docencia van de la mano, no sólo porque lo que uno/a aprende investigando se convierte luego en mejores clases, sino porque, como investigadores educativos y como profesorado comprometido con nuestra propia labor, creemos que es una oportunidad que no podemos desaprovechar para intentar mejorar nuestra práctica docente.
- La conexión entre docencia e investigación es el andamiaje que nos permite avanzar en el mundo universitario en general y el docente en particular, con la plena convicción de que la autorreflexión y la reflexión conjunta es el camino adecuado para vivir como docentes. Y la comunidad lo permitió ampliamente.

Para acabar, quisiéramos decir que la comunidad de práctica se nutre de la comunicación y de diálogo. Habermas (1998) hablará de comunidad comunicativa que se organiza por la comunicación y no por la autoridad, el estatus o el rito. Dicha reconceptualización amplía el grado de responsabilidad y de autonomía de los profesionales en su gestión y destaca el papel activo que también posee el propio alumnado en la regulación de los intercambios, así como los parámetros de referencia bajo los que actúan: el tiempo, los espacios, las normas, sus referentes y los estilos comunicativos; todo ello posee un enorme potencial explicativo y de posibilidades formativas y autoformativas sobre el profesorado. Y todo ello es necesario en la Universidad.

Referencias bibliográficas

- CASTELLS, M. (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- DELANTE, G. (2006). *Community. Comunidad, educación ambiental y ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2008). «¿Qué hay de nuevo bajo el sol? De las organizaciones y los grupos a las redes». *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 385, diciembre, pág. 12-19.
- GROS, B. (2008). «Las comunidades virtuales para la formación permanente del profesorado» [artículo en línea]. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*. N.º 1, pág. 1-10. [Fecha de consulta: 7 de enero de 2009].
<<http://www.raco.cat/index.php/REIRE>>

- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata
- IMBERNON, Francesc (2007). *10 ideas claves. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- SANZ MARTOS, S. (2005). «Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos». En: LARA NAVARRA, P. (coord.). «Uso de contenidos digitales: tecnologías de la información, sociedad del conocimiento y universidad» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 2, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: 18 de octubre de 2008]. <<http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/sanz.pdf>>
- TORRES, R. M. (2004). «Comunidades de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje». En: *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Forum 2004 o Learning Communities, ERIC Digest, 1999.
- WENGER, E. (1998a). *Communities of practice: Learning as a social system* [en línea]. [Fecha de consulta: 1 de noviembre de 2008]. <<http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>>
- WENGER, E. (1998b). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.
- WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- WENGER, E.; SNYDER, W. (2000, enero-febrero). «Communities of practice: The organizational frontier». *Harvard Business Review*. Vol. 78, n.º 1, pág. 139-145.

Cita recomendada

BOZU, ZOIA; IMBERNON, FRANCESC (2009). «Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana» [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 6, n.º 1. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<Dirección electrónica del PDF>

ISSN 1698-580X



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

Sobre los autores

Zoia Bozu

Investigadora del Grupo FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica). Universidad de Barcelona

FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica)

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Universidad de Barcelona

Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 2n

08035 Barcelona

zoiabozu@hotmail.com

Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Bucarest, Rumania (2000) y maestra de primaria, realiza desde el año 2000 su proyecto personal de desarrollo profesional en la Universidad de Barcelona. Graduada en el año 2002 con el título de máster en Dirección y gestión de centros educativos por la Universidad de Barcelona. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona.

Francesc Imbernon Muñoz

Coordinador del Grupo FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica). Universidad de Barcelona

FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica)

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Universidad de Barcelona

Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 2n

08035 Barcelona

fimbernon@ub.edu

Maestro, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y catedrático de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Coordinador del grupo FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica) del Departamento de Didáctica y Organización (DOE) de la Universidad de Barcelona, participa en tareas de formación permanente del profesorado de todos los niveles educativos y en la formación de formadores y de otros profesionales. Ha recibido varios premios (a la Renovación Pedagógica, 1987 y del MEC, a la Mejor Investigación Publicada (2006)). Es autor de numerosos libros y artículos, tanto en revistas nacionales como internacionales.



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu