

Comunidades de Práctica: Una estrategia innovadora para fortalecer el Blended Learning, en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Yucatán

J. Gabriel Domínguez Castillo*

E-mail: jg.dominguez@uady.mx

Silvia J. Pech Campos*

E-mail: silvia.pech@uady.mx

**Universidad Autónoma de Yucatán*

TEMA: CULTURA DE LA INNOVACION EDUCATIVA

Subtema: INVESTIGACION PARA LA INNOVACION.

Resumen: En esta síntesis se presenta el marco de comunidades de práctica como una estrategia innovadora que permitirá consolidar un grupo donde los profesionales que utilizan los recursos del Aprendizaje Mixto (Blended Learning) puedan de manera informal, compartir problemas, buscar soluciones mediante el empleo de prácticas comunes, compartir conocimientos continuamente y de forma rápida y encontrar formas creativas de solución que conllevan a nuevos enfoques de solución de problemas. Todo esto en el marco de las tres actividades esenciales de una comunidad de práctica: El dominio, la comunidad y la práctica. Con la intención de impulsar el desarrollo y utilización de las tecnologías de información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

Palabras clave: Comunidades de práctica, Aprendizaje Mixto, Tecnologías de información

Abstract: In this synthesis the practice communities framework is presented like an innovative strategy that will permit to consolidate a group where the professionals that utilize the resources of the Mixed Learning (Blended Learning) in an informal way, to share problems, to seek solutions by means of the employment of common practices, to share know-how continuously and of fast form and to find you form creative of solution that involve to new problems solution foci. All this in the framework of the three essential activities of a community of practice: The control, the community and the practice. With the intention to prompt the development and utilization of the technologies of information and the communication in the educational system to support the learning of the students, to expand its competences for the life and to favor its insertion in the company of the knowledge.

Key Words: Communities of practice, Blended Learning, Technologies of information

Introducción

En los últimos años hemos podido constatar el impacto que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han generado en los procesos educativos de los países desarrollados y de los que están en vías de serlo. A grado tal que la UNESCO, (1998) en su *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, concede gran relevancia al papel de la educación abierta y a distancia, como apoyo a los procesos educativos y de investigación, destacando las formas de elaboración, adquisición y transmisión del conocimiento, creando nuevos entornos pedagógicos capaces de salvar las distancias y con sistemas que permitan una educación de alta calidad, que contribuyan a incrementar las competencias para la vida y para favorecer la inserción al campo laboral.

En el caso de México, el interés de las autoridades nacionales por impulsar el desarrollo y la utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo, es también consecuencia de las necesidades detectadas en el trabajo denominado: “*Aprendizaje abierto y a distancia: Perspectivas y consideraciones políticas*” que llevó a cabo la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, y la Cultura (UNESCO). El objetivo de este trabajo fue examinar el aprendizaje abierto y a distancia en el contexto de las oportunidades y los desafíos actuales, describir los conceptos y contribuciones más importantes, delinear las tendencias mundiales y regionales más significativas, y proponer algunas consideraciones en torno a las estrategias y políticas a seguir (UNESCO, 2002).

Ante esta situación, México al igual que la mayoría de las naciones, está realizando grandes esfuerzos por fomentar el desarrollo y uso de las TIC, para mejorar los ambientes y procesos de aprendizaje que permitan una mayor flexibilidad en los procesos y al mismo tiempo desarrollar competencias para la vida. Evidencia de este esfuerzo es el énfasis que el Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia (ANUIES, 2001) y otras políticas descritas en documentos rectores como el Programa Sectorial de Educación (PSE: 2007-2012) han puesto en promover el desarrollo de habilidades en el manejo de la tecnología, propiciar la utilización de espacios virtuales que acerquen a los docentes y estudiantes a desarrollar competencias avanzadas para su uso e impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

Expansión del Blended Learning

De acuerdo con Bonk, C. J y Graham, (2004), el Blended Learning (**BL**, por sus siglas en inglés) emerge probablemente como el mecanismo de entrega de información más prominente en la enseñanza superior, los negocios, el gobierno y la milicia. Por tal razón es importante definirlo, así como explicar donde es útil, y porqué es importante.

En los últimos años hemos podido constatar el impacto que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han generado en los procesos educativos. El desarrollo extraordinario de las aplicaciones informáticas en el diseño de plataformas tecnológicas ha provocado la evolución de una modalidad educativa denominada BL. Esta nueva modalidad de formación es asumida por numerosas instituciones educativas de nivel superior a nivel internacional como *The University of Central Florida*, *The University of Phoenix*, *University of Illinois*, *University of Tel-Aviv* (TAU), la *University of Sydney* y *University of Pretoria en Sudáfrica* (Bonk, C. J y Graham, 2004; Graham, 2005; Applebee, Ellis y Sheely 2004). La gran expansión de esta modalidad hizo, que el BL se considere como parte de una convergencia de dos tipos de

ambientes arquetípicos (Graham, 2005). Por una parte se tiene al aprendizaje tradicional (cara a cara) que ha permanecido a través del tiempo. Por otro lado está el ambiente de aprendizaje que ha comenzado a crecer y ampliarse de manera exponencial, debido a que las nuevas tendencias han expandido las posibilidades de distribución, comunicación e interacción. En el pasado estos dos ambientes de aprendizaje permanecieron separados, debido a los métodos, y medios que utilizaban y porque su atención estaba dirigida a necesidades de auditorios diferentes (véase figura 1). Por ejemplo el aprendizaje tradicional cara a cara, ocurría típicamente en un ambiente dirigido por un profesor con la interacción persona a persona en un ambiente sincrónico de alta fidelidad. Por otra parte, los sistemas de aprendizaje a distancia enfatizaron el aprendizaje autodidacta y el aprendizaje con interacciones de materiales que típicamente ocurrían en un ambiente asincrónico de baja fidelidad

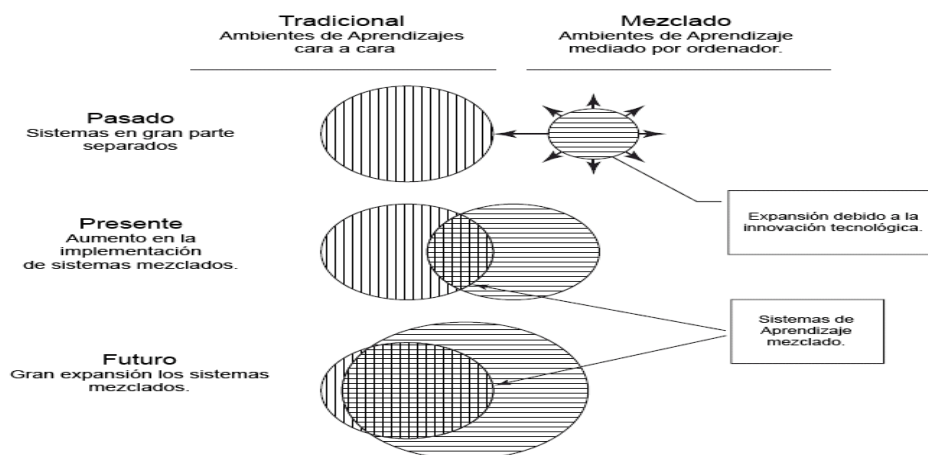


Figura 1. Convergencia progresiva del Blended Learning (BL). Tomado de: *The Handbook of Blended Learning. Chapter one. Introduction to Blended Learning. Graham (2005).*

Tendencias del Blended Learning

Según Graham (2005) existen muchas razones por las que un instructor, administrador o principiante podrían escoger el BL, sobre otras opciones de aprendizaje. Osguthorpe y Graham (2003) identifican seis razones por las cuales uno podría optar por un sistema de aprendizaje mezclado.

- Riqueza pedagógica
- Acceso a conocimiento
- Interacción social
- Agencia Personal
- Rentabilidad
- Facilidad de revisión

La literatura especializada en BL menciona que la razón más comúnmente proporcionada es que el BL, combina lo mejor de dos mundos. Más allá de esta declaración general Graham, Allen y Ure (2003, 2005) encontraron que, de manera aplastante la gente eligió el BL por tres razones:

Pedagogía mejorada

Una de las razones más mencionadas en el aprendizaje mezclado es la efectividad para las prácticas pedagógicas. Incluso algunos autores como Collis, Bruijstens, y Van Der Veen, (2003); Hartman, Dziuban, y Moskal, (1999); Morgan, (2002); Smelser, (2002) comentan que el BL se aproxima a incrementar el nivel de estrategias de enseñanza efectiva, las estrategias de enseñanza en pareja y el uso de estrategias centradas en el estudiante. Ya que de acuerdo con datos recabados por el *U.S Department of Education*, (2001); en la enseñanza superior, el 83% de los instructores usa la conferencia, como estrategia de enseñanza predominante. Y similarmente, la educación a distancia sufre de poner grandes cantidades de información a disposición de los estudiantes, para que utilicen independientemente (Waddoups y Howell, 2002).

Incremento de acceso y flexibilidad

El acceso al aprendizaje es uno de los factores claves que influyen en el crecimiento de ambientes de aprendizaje (Bonk, Olson, Wisher y Orvis, 2002). Con respecto a la flexibilidad podemos mencionar dos dimensiones del aprendizaje. Una relacionada con los determinantes administrativos como: asistencia a un lugar determinado, tiempo y número de sesiones, grado de libertad, o mejor de opcionalidad, de los estudiantes en el acceso, períodos de admisión, ritmo de aprendizaje y servicios de apoyo opcionales. La segunda dimensión está relacionada con los determinantes educativos: especificación de metas de aprendizaje ajustadas a las características de los alumnos; contenidos y secuencia de enseñanza, y uso abierto de los recursos bajo la responsabilidad del usuario. La flexibilidad es de gran importancia en el usuario cuando los principiantes más maduros con compromisos exteriores como el trabajo y la familia, buscan la educación adicionalmente.

Rentabilidad Aumentada

La rentabilidad es el tercer objetivo principal para los sistemas de BL, tanto en la enseñanza superior como en las instituciones corporativas. Los sistemas de BL proporcionan la oportunidad de alcanzar una audiencia grande, globalmente dispersa en un período corto de tiempo con entrega semipersonal. Bersin y Asociados (2003) han hecho un trabajo ejemplar de documentar casos corporativos que han usado con eficacia el aprendizaje mezclado, para proporcionar un giro en su inversión (ROI).

Comunidades de Práctica (COPs)

En los últimos años se ha incrementado la literatura acerca de las ventajas de las comunidades para la práctica. De acuerdo con Wenger y Zinder (2001) y Cisneros, Domínguez, López (2007) una comunidad de práctica está conformada por un grupo de profesionales que están vinculados informalmente por los conocimientos que poseen como expertos y por su pasión por realizar una nueva actividad. Comparten problemas y la búsqueda de soluciones, así como sus metas y logros mediante el empleo de prácticas comunes, del trabajo con las mismas herramientas y entre sí con un lenguaje común. Las razones por las cuales las personas participan en estas comunidades pueden variar, así en algunos casos los participantes se involucran porque desean mantener conexiones con sus compañeros cuando hayan cambios en su entorno, para responder a cambios externos y retos, etc.

Al participar en una comunidad para la práctica los integrantes comparten conocimientos continuamente y de forma rápida; el flujo de conocimientos es continuo de tal manera que los involucrados pueden encontrar formas creativas de solución que conllevan a nuevos enfoques de solución de problemas. En la figura 2, se muestran los estados de desarrollo de la comunidad.



zFigura 2. Estados de desarrollo de una comunidad de práctica. Tomado de *Communities of practice Learning as a Social System*. Wenger (1998).

En los Estados Unidos de Norteamérica el marco teórico de comunidades para la práctica ha recibido un creciente interés por parte de diferentes tipos de organizaciones tales como empresas, hospitales (Plaskoff, Lilly and others, 2003; Somekh & Pearson, 2002; Lathlean &, Le May, 2000).

Debido a su enorme potencial, el marco teórico de comunidades de Práctica ha comenzado a utilizarse en el campo de la educación (Wenger, 2001; Riverin & Stacey, 2008; Cisneros, Domínguez, López, 2007) y específicamente en la educación en línea, ya que como Gray (2004) menciona, el estar en una comunidad de práctica hace que las personas aprendan las complejidades del trabajo, se construyen una imagen de la organización y desarrollan un sentido de profesionalismo. Recientemente Wenger (2001); Wenger *et al.*, (2002) recalcan que las comunidades de práctica son un campo emergente de las ciencias de la educación, y que están siendo adoptadas por educadores e instituciones educativas en el mundo, tanto de forma presencial como en sistemas virtuales.

Wenger (2001) recalca que las diferencias entre las comunidades virtuales (comunidades en línea y comunidades de práctica) no sólo estriban en las opciones disponibles incluidas dentro de los dispositivos de internet sino, principalmente, en la intencionalidad de su uso; no se trata de poner lecciones en línea sino de reconocer el conocimiento que surge en la interacción entre sujetos (geográficamente lejanos); en crear el compromiso propio y del grupo en la ejecución de una tarea y en la construcción de la identidad, fundada en la participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991), para verdaderamente reconocer el valor de la pertenencia a una comunidad de práctica.

Método

De acuerdo con la naturaleza de los datos, este estudio pertenece al paradigma cuantitativo, ya que el instrumento que se utilizó buscaba obtener medidas sistemáticas de las variables, sin influir en el objeto estudiado (Borg y Gall, 1996). De acuerdo con su finalidad fue una investigación aplicada, ya que se hizo uso de teorías y resultados de investigaciones previas para entender la realidad estudiada, así como para determinar las percepciones de los estudiantes, ante esta nueva metodología educativa.

Participantes

En este estudio se trabajo con 101 estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración de los cuales 26 (25.7%) correspondieron a la licenciatura de Administración de Tecnologías de Información, 43 (42.6%) a la de Contador Público y 32 (31.7%) a la carrera de mercadotecnia y Negocios Internacionales (ver tabla I).

Tabla I. Número de profesores participantes por escuela

Licenciatura Participante	Número de estudiantes participantes	%	Género	
			M	F
Administración de Tecnologías de Información	26	25.7	18	8
Contador Público	43	42.6	18	25
Mercadotecnia y Negocios Internacionales	32	31.7	13	19
Total	$\Sigma=101$	$\Sigma=100$	$\Sigma=49$	$\Sigma=52$

Instrumento

Se adoptó una escala valorativa de un solo paso y cinco categorías de importancia para frecuencia de uso de los enunciados. En este tipo de escalas, el respondiente es dirigido a pensar en el grado de frecuencia con que se manifestó la estrategia enunciada. La respuesta fue emitida considerando una escala numérica de 1- 5 (véase figura 2), para la cual correspondió una escala semántica de importancia gradualmente ascendente (1=Nada 2= Poco, 3= Mas o menos, 4= Suficiente, 5= Mucho); posteriormente se determinó la confiabilidad del instrumento, a través del coeficiente de correlación alfa de Cronbach que permite conocer la consistencia interna de los rubros, el cual fue de .8374.

1.	El haber utilizado el Sistema de administración de los aprendizajes (plataforma) favoreció mi aprendizaje en la asignatura.	Lee el enunciado y selecciona (marcando con una X) la casilla que corresponda a la calificación que le darías don de 1 significa menor puntaje y el 5 significa el máximo puntaje que le darías al enunciado.				
		1	2	3	4	5
		Nada	Poco	Más o menos	Suficiente	Mucho

Figura 2. Ejemplo de enunciado y formato de respuesta en la escala

Resultados

Las puntuaciones otorgadas por los estudiantes al reactivo: *La plataforma mejoró mi participación en clase* se describen en la siguiente tabla. En la tabla II se observan características importantes de resaltar. Primero, el 35% de los estudiantes que participaron en el estudio no están seguros de que la plataforma haya favorecido su participación en clase (si se toma como criterio los números 2 y 3 de la escala). Segundo, el 66% de los estudiantes que participaron en el estudio, estuvieron de acuerdo en que la plataforma mejoró su participación en clase. Y tercero, solo el 24% de los estudiantes (24) respondieron que la plataforma hizo que mejoraran mucho su participación en clase.

Tabla II. La plataforma mejoró mi participación en clase.

Carrera que cursa el estudiante		La plataforma mejoró mi participación en clase...										Total	
		1		2		3		4		5			
		(Nada)		(Poco)		(Más o menos)		(Suficiente)		(Mucho)			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Administración de Tecnologías de Información	de	--	--	2	2.0	7	7.0	12	11.9	5	4.9	26	25.9
Contador Público				5	5.0	11	11.0	19	19.0	8	8.0	43	43.0
Mercadotecnia y Negocios Internacionales	y	--	--	1	1.0	9	9.0	11	11.0	11	11.0	32	32.0
Totales		--	--	8	8.0	27	27.0	42	41.9	24	23.9	101	100.9

De igual manera, al analizarse otras variables, como por ejemplo: *La plataforma mejoró mi desempeño académico*, se encontró que el 23% de los estudiantes no están convencidos de que la plataforma haya incidido en su desempeño académico y solo un 35% está afirma que la plataforma mejoró su desempeño académico (Ver tabla III).

Tabla III. La plataforma mejoró mi desempeño académico.

Carrera que cursa el estudiante		La plataforma mejoró mi desempeño académico...										Total	
		1		2		3		4		5			
		(Nada)		(Poco)		(Más o menos)		(Suficiente)		(Mucho)			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Administración de Tecnologías de Información	de	--	--	1	1.0	8	8.0	11	11.0	6	5.9	26	25.9
Contador Público				1	1.0	7	7.0	22	21.9	13	13.0	43	42.9
Mercadotecnia y Negocios Internacionales	y	--	--	1	1.0	5	5.0	10	10.0	16	16.0	32	32.0
Totales		--	--	3	3.0	20	20.0	43	42.9	35	34.9	101	100.8

Conclusiones

Al analizarse las variables de este estudio (e.g., desempeño académico, participación en clase y favoreció mi aprendizaje) se observaron áreas de oportunidad en las cuales todavía hace falta trabajar. Es evidente que aun existen aspectos, en donde los estudiantes manifiestan que la herramienta no está cumpliendo con los objetivos propuestos por el profesor. Debido a esta situación, se propone el uso del marco teórico de las comunidades de práctica, como una estrategia innovadora en el área de la educación con apoyo de recursos informáticos de internet (Wenger 2001; Wenger et al., 2002 y Gray, 2004). Ya que lo que se pretende es vincular los esfuerzos del colectivo de la comunidad para que todos mejoren su situación y se centren en sus posibilidades reales de desarrollo. Esto se logrará dando prioridad a las tres actividades cruciales de una comunidad de práctica: *El dominio*, ya que una comunidad de práctica, se enfoca sobre un dominio de interés compartido; *La comunidad*, en la consecución de los intereses de su dominio, los miembros se comprometen en actividades y discusiones conjuntas, se ayudan uno a otro y comparten información; y la *práctica*, los miembros de una comunidad de práctica no es meramente una comunidad de interés [...] Los miembros de una comunidad de práctica desarrollan un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas, formas de manejar problemas recurrentes – en una práctica breve y compartida (Wenger, 2001; 2001a).

Referencias

- ANUIES (2001). Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo. México. D.F.
- Applebe, A. Ellis, R. y Shelly, S. (2004). Developing a blended learning community at the University of Sidney: Broadening the comfort zone. Sydney, Australia.
- Bonk, C. J. y Graham, C. R. (Eds.) (in press). Handbook of blended learning: Global Perspectives, local design. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Bonk, C. J., Olson, T., Wisher, R. A., & Orvis, K. L. (2002). Learning from focus groups: An examination of blended learning. *Journal of Distance Education*, 17(3), 97–118.
- Collis, B., Bruijstens, H., & van der Veen, J. K. (2003). Course redesign for blended learning: Modern optics for technical professionals. *International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning*, 13(1/2), 22–38.
- Cisneros Cohenour, Domínguez Castillo, López Ávila (2007). “Una comunidad de práctica para mejorar la calidad de la enseñanza de las ciencias en Yucatán”. En la enseñanza de las ciencias en Yucatán (184-227). Mérida; Yucatán. UADY-CONACyT. Pag. 125-152. ISBN: 970-9709-08-9
- Gall, M; Borg, W; Gall, J; (1996); Educational research. An introduction; 6th ed. USA: Longman publishers USA.
- Graham, C. R., Allen, S., & Ure, D. (2003). *Blended learning environments: A review of the research literature*. Unpublished manuscript, Provo, UT.
- Graham, C. R. (2005). Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. Chapter one: Definition, Current Trends, and Future Directions. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Gray, B. (2004). Informal Learning in a Online Community of Practice. *Journal of Distance Education*. Vol. 19, Nº 1, 20-35.
- Hartman, J. L., Dziuban, C., & Moskal, P. (1999, August 16–18). *Faculty satisfaction in ALNs: A dependent or independent variable?* Paper presented at the Sloan Summer ALN Workshops, Learning Effectiveness and Faculty Satisfaction, Urbana, IL.
- Lathelean, J. y Le May, A. (2002). Communities of practice: An Opportunity for Interagency Working” en *Journal of Clinical Nursing*, num. 11, pp. 394-398.
- Morgan, K. R. (2002). *Blended learning: A strategic action plan for a new campus*. Seminole: University of Central Florida.
- Plaskoff, J. et al. (2003). “Creating a Community Culture: How the Scientific Communications Improved the Organization” en *KM Review*. Nº 5, p.6.
- Riverin, S. y Stacey, E. (2008). Sustaining an Online Community of Practice: A Case Study. *Journal of Distance Education*. Vol. 22, Nº 2, 43-58.
- Secretaría de Educación Pública (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México; D.F
- Smelser, L. M. (2002, March 20–23). *Making connections in our classrooms: Online and off*. Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Chicago.
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, París, 1998, pp. 11-12
- UNESCO (2002). Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias. División de Educación Superior. Edit. Trilce. Montevideo, Uruguay
- U.S. Department of Education. (2001). *The condition of education 2001*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- Waddoups, G., & Howell, S. (2002). Bringing online learning to campus: The hybridization of teaching and learning at Brigham Young University. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2(2). Retrieved July 12, 2005, from <http://www.irrodl.org/content/v2.2/waddoups.html>.
- Wenger, E. (2001). *Supporting communities of practice. A survey of community-oriented technologies*, versión 1.3, disponible en: <http://www.ewenger.com/tech>
- Wenger E. (2001a). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós.

ANEXO

EXPERIENCIA PROFESIONAL

***J. Gabriel Domínguez Castillo:** Es Maestro en Educación Superior en la especialidad de Medición y Evaluación Educativa por la Universidad Autónoma de Yucatán. Asimismo, es Coordinador del Centro de Innovación Pedagógica, Miembro del Comité Institucional de Educación a Distancia y Profesor de asignatura en la Facultad de Contaduría y Administración de esta Universidad. Coautor del libro: *Una Comunidad de Práctica para mejorar la calidad de la enseñanza de las ciencias en Yucatán*. Financiamiento SEP-CONACYT. Sus intereses de investigación se centran en la medición y evaluación de la docencia, y en la educación a distancia.

E-mail: jg.dominguez@uady.mx

***Silvia J. Pech Campos:** Es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, por la Universidad Complutense de Madrid, España (2003). Actualmente, Profesor Investigador Titular "A" de Tiempo Completo. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), del CONACYT, México. Miembro del Cuerpo Académico de Currículo e Instrucción. Línea de Investigación: Currículo e Instrucción: Innovación y Calidad Educativa, Programas de Formación de Profesores, Dimensiones Pedagógicas de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje Interactivos, empleando los sistemas de teleaprendizaje o e-learning, Orientación Escolar y Profesional.

E-mail. silvia.pech@uady.mx