

Confiar para abrirse a compartir: la comunidad de aprendizaje profesional a través de su propia mirada

Trusting to open up to sharing: the professional learning community through its own perspective

Ada Czerwonogora*

- Doctora en Filosofía y doctora en Ciencias Naturales (Universidad Nacional de La Plata, Argentina). Directora del Doctorado en Enseñanza del Instituto Educación de la Universidad Claeh. Integrante del Grupo de Filosofía de la Ciencia y Sistemas Complejos (Filocomplex) de la Sociedad Argentina de Análisis Filosófico.

✉ adita26@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0334-2746>

RECIBIDO: 7.6.2025

ACEPTADO: 22.11.2025

Resumen

Este trabajo indaga sobre la conformación de comunidades de aprendizaje profesional en el contexto universitario. Considera como hipótesis de partida que la perspectiva de los sistemas complejos puede echar luz sobre la dinámica que ocurre dentro de estas comunidades y permitir una mejor identificación de características y patrones relevantes en estos sistemas. Con el objetivo de dar cuenta de esta dinámica, se estudia el caso de la comunidad Praxis, a partir de una estrategia desarrollada en cuatro niveles de análisis articulados entre sí. Se detalla el análisis del segundo nivel considerado, de naturaleza cualitativa, que estudia las manifestaciones de las y los integrantes de la comunidad con relación a la experiencia. A partir de la interpretación de las recurrencias discursivas, se infirieron tres categorías conceptuales alrededor de las cuales se estructura y constituye la comunidad: la *confianza* y sus diferentes aspectos, las *transformaciones* estimuladas por las construcciones colectivas y el *compartir* a través de variadas formas y procesos. Como síntesis de estas inferencias, los resultados se representaron en una red interconectada: el mapa taxonómico-conceptual de Praxis, que proporciona un modelo descriptivo de la dinámica del sistema particular y los comportamientos colectivos observados.

Palabras clave: enseñanza superior, aprendizaje, ciencias de la educación.

Abstract

This paper investigates the conformation of professional learning communities in the university context. It considers as a starting hypothesis that the perspective of complex systems can shed light on the dynamics that occur within these communities, allowing a better identification of relevant characteristics and patterns in these systems. In order to account for these dynamics, the case of the PRAXIS community is studied, based on a strategy developed in four levels of analysis articulated among them. The analysis of the second level considered, of qualitative nature, which studies the manifestations of the members of the community in relation to the experience, is detailed. From the interpretation of discursive recurrences, three conceptual categories around which the community is structured were inferred: trust and its different aspects, transformations stimulated by collective constructions and sharing through various forms and processes. As a synthesis of these inferences, the results were represented in an interconnected network: the PRAXIS taxonomic-conceptual map, which provides a descriptive model of the dynamics of the particular system and the collective behaviours observed.

Keywords: higher education, learning, educational sciences.

Introducción

Las exigencias crecientes del siglo XXI —caracterizado por la revolución digital, transformaciones permanentes y desafíos socioculturales— demandan del profesorado una actualización profesional continua que permita abordar los efectos derivados en su quehacer docente. En este contexto, la formación permanente se transforma en un imperativo para adaptarse y sobrellevar los desafíos, a la vez que contribuye a la resiliencia del profesorado y favorece su retención, por lo que resulta beneficiosa tanto para los estudiantes como para los propios docentes (Coppe et al., 2024).

Las comunidades de profesores son señaladas en la literatura especializada como espacios en los cuales se desarrollan instancias de aprendizaje entre colegas docentes, quienes reconocen el valor de dichas instancias compartidas para la reflexión de sus prácticas, el intercambio de recursos didácticos, ideas y estrategias (Vangrieken et al., 2017). Las comunidades de aprendizaje profesional (Hord, 1997) constituyen ámbitos de desarrollo profesional docente enfocados en examinar de manera colaborativa los problemas de la práctica para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. En las investigaciones se han relacionado con el desarrollo eficaz del profesorado, el aprendizaje de los alumnos y la mejora de los centros escolares (Chiang et al., 2024). Las potenciales oportunidades y beneficios de este modelo para el desarrollo profesional, sumados a la adhesión y el interés que ha despertado como ámbito de formación, motivaron el interrogante acerca de cómo constituir una comunidad de aprendizaje profesional en el contexto universitario, a partir de un grupo de docentes comprometidos con la mejora de sus prácticas de enseñanza.

Como supuesto de partida, consideramos que la perspectiva de los sistemas complejos (Erdi, 2008; Mitchell, 2009) ofrece un marco interpretativo para comprender la dinámica y los procesos internos de dichas comunidades, facilitando la detección sistemática de atributos y regularidades significativas en estos sistemas. La postura epistemológica que acompaña esta perspectiva permite construir conocimiento sobre la dinámica del todo de un sistema (una comunidad, en este caso), más allá del estudio aislado de las partes, o estudiando estas en función del rol que asumen en esa dinámica o sistema. Nos propusimos dar cuenta de la dinámica de conformación de una comunidad de aprendizaje profesional con este enfoque, a partir de la comunidad Praxis Udelar (Universidad de la República) como caso de estudio (Czerwonogora, 2024).

Para alcanzar este objetivo se desarrolló una estrategia en cuatro niveles descriptivos de análisis articulados entre sí, fundamentados en diversas formas de construir conocimiento conceptual a partir del caso. Las capas analíticas comprenden: un primer nivel cuantitativo, que estudia las interacciones, en forma de intercambios escritos, entre los integrantes de la comunidad en la red social académica; un segundo nivel cualitativo, que examina las apreciaciones y percepciones de los integrantes de la comunidad sobre su participación en ella; un tercer nivel que construye una teorización a partir de los dos niveles de análisis anteriores, con el enfoque de sistemas complejos; y un cuarto nivel de análisis, que evalúa la estructura completa de conformación de la comunidad a partir de la conjetura elaborada en el nivel precedente sobre su propia dinámica.

El presente trabajo está dirigido a describir y analizar el segundo nivel mencionado, que estudia las manifestaciones expresadas por los integrantes de la comunidad Praxis con relación a la experiencia.

Diseño metodológico

El diseño de investigación correspondiente a la segunda capa analítica descrita en este trabajo se basó en un estudio de caso cualitativo, centrado en las apreciaciones de las profesoras y los profesores participantes en la comunidad como materiales empíricos de producción de datos. Estas apreciaciones se relevaron mediante técnicas de registro en audio o video de encuentros de la comunidad y de entrevista semiestructurada focalizada.

La comunidad Praxis se extendió entre abril y junio de 2018 en el marco del curso de formación docente «Análisis de las prácticas de enseñanza universitaria con tecnologías digitales»,¹ en el que participaron 30 profesores.

1 Véase <https://udelar.edu.uy/eduper/curso-analisis-de-las-practicas-de-ensenanza-universitaria-con-tecnologias-digitales/>

Los detalles de las intervenciones estudiadas en el análisis cualitativo (encuentros de trabajo y entrevistas a participantes seleccionados) se incluyen en la tabla 1. Las entrevistas se realizaron en julio de 2018, al finalizar la experiencia de la comunidad, en modalidad de videoconferencia a través del *software* de código abierto BigBlueButton.²

Tabla 1. Detalle de las fuentes de las apreciaciones estudiadas

Encuentros de la comunidad Praxis			
Fecha	Modalidad	Módulo	Actividad
Semana 7 - Mayo 16	Presencial	2. Reflexión sobre las prácticas de enseñanza con TD	Análisis de incidentes críticos
Semana 9 - Mayo 30	Presencial	3. Transformación de las prácticas de enseñanza con TD	Anatomía de la acción docente
Semana 12 - Junio 20	Webinar		Encuentro de cierre y presentación de resultados
Entrevistas focalizadas			
Id docente/género	Disciplina	Área de la Udelar en que se desempeña	
DI / Mujer	Epidemiología y salud pública	Ciencias de la Salud	
DI2 / Mujer	Dendrología, botánica, biogeografía	Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	
D14 / Hombre	Ciencias de la salud	Ciencias de la Salud	
DI 7 / Mujer	Licenciada en Nutrición	Ciencias de la Salud	
D18 / Hombre	Administración de empresas	Social y Artística	
D22 / Mujer	Patología médica	Ciencias de la Salud	
D23 / Hombre	Genética animal	Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	
D26 / Mujer	Diseño de comunicación visual	Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	

Fuente: Elaboración propia.

2 Véase <https://bigbluebutton.org/>

En el análisis cualitativo se elaboró una interpretación innovadora y original de las recurrencias discursivas destinada a generar una sistematización conceptual (inspirada en las estrategias de Strauss y Corbin, 1998) que fundamentara una teorización emergente de los datos estudiados. La metodología implicó categorizar las apreciaciones en unidades discretas, atendiendo a dimensiones sugeridas en el corpus, para posteriormente emplear la descripción analítica en la elucidación de las categorías configuradas. Como parte del análisis de contenido se realizaron dos ciclos de codificación (Saldaña, 2021). Los fragmentos transcritos se analizaron utilizando una codificación descriptiva. A partir de esta primera indagación, se realizó un segundo ciclo de codificación más detallado para refinar el esquema de códigos. Los códigos iniciales fueron examinados, reclassificados (cuando resultó pertinente) y reordenados, con el objetivo de establecer un esquema de categorías preliminar dotado de coherencia interna y conexiones sistémicas. Sobre esta base, se desarrolló un ciclo iterativo de refinamiento y reconfiguración hasta alcanzar la versión final del constructo. La designación terminológica de los elementos constitutivos del sistema de categorías empleó los siguientes conceptos, elaborados ex profeso para este estudio, que se presentan ordenados en sentido descendente y comenzando de las categorías más amplias: categoría conceptual; dimensión; dimensión inferida; dimensión derivada (nivel no considerado en todos los casos); indicador; taxón (nivel equivalente a código).

Resultados: conceptualización e inferencias sobre las apreciaciones

El examen de los discursos analizados posibilitó identificar tres núcleos conceptuales que articulan la constitución de la comunidad: la *confianza* en sus múltiples dimensiones, las *transformaciones* impulsadas por las construcciones colectivas y el *compartir* mediante diversas modalidades y dinámicas. A continuación, se expone la configuración de cada categoría conceptual con sus respectivas dimensiones.

Categoría: Confianza

Esta categoría conceptual funcionó como un eje fundamental para cimentar, cohesionar y preservar la comunidad, habiendo sido determinante en su génesis. La confianza configura el núcleo indispensable requerido «para generar una comunidad realmente», como señala D1: «Si no tenés confianza, es muy difícil que uno sea honesto y se abra, ¿no?».

Si bien se considera que la confianza estuvo implícita desde el comienzo entre los participantes, experimentó un proceso gradual catalizado por estímulos específicos, los cuales operaron como detonantes de dicho proceso configurativo.

Encontramos un proceso de retroalimentación entre la *construcción de la confianza* y los estímulos que la promovieron. D14 implicó esta dinámica: «[...] creo que se dieron vínculos de confianza, entre algunos más que otros, por muchos factores, o porque ya se conocían, o porque trabajaron juntos en el momento de evaluar [...]». Identificó el trabajo compartido como colaborador en esa construcción al retroalimentar el crecimiento de la comunidad, aunque también intervinieron aspectos personales.

Dimensión: Construcción de la confianza

Más allá de la *construcción de la confianza*, esta fue concebida como *implícita* e inherente a la integración comunitaria desde el inicio. Prevalció un nivel «umbral» de confianza, que constituyó un sustrato siempre presente: «Bueno, capaz que hay que construirlo, pero [...] creo que cuando uno decide que quiere hacer eso, cuando uno se anota al curso, es porque tiene confianza» (D12). También se consideró condición *sine qua non*, imprescindible para el desarrollo de la comunidad: «Me parece que siempre hubo un grado de confianza en relación al otro, y a los vínculos también que se fueron dando y generando muy fuerte» (D17).

El desarrollo procesal de la construcción de confianza conllevó un crecimiento sostenido: «Del primer día hasta el último día fue realmente de crecimiento del grupo, ¿no? De la comunidad, del grupo y de mayor comunicación» (D22). Se identificaron diversas manifestaciones que evidenciaron dicho proceso. Un componente relevante radicó en el respeto al otro, sus perspectivas y opiniones, en lo que la mirada hacia los demás partió de una actitud personal positiva.

[...] a medida que luego se habilite el espacio de mayor confianza es donde también hace que nosotros nos expresemos más también y seamos capaces de dar nuestras opiniones, con respeto. En un marco de *respeto*, de *armonía*, de *respetar la opinión del otro*, y de intercambiar pensando siempre en una mejora de lo que se está haciendo, y del lado del aporte y del enriquecimiento, para unos y para otros, me parece. Entonces creo que como todo fue algo que también fue creciendo y que terminamos al final del proceso con un grado importante de confianza entre todos los integrantes de la comunidad. (D17)

Otra muestra de la construcción de la confianza fue la *comodidad*: «Un indicador del nivel de confianza es la comodidad. Yo me sentía muy cómodo. En las últimas instancias, sobre todo, me sentía muy cómodo» (D14). Este proceso implicó también un *aprendizaje*: desarrollar las habilidades requeridas para intercambiar por escrito sobre las reflexiones generadas por las diversas actividades guiadas y ser capaces de sostener en forma adecuada la comunicación en la red social: «Creo que lo que fuimos aprendiendo sobre la marcha es el tema de saber explicarse con cierta forma de expresión que no sea hiriente para el compañero, y también saber recibir las críticas de un compañero» (D18). Existió una preocupación por expresar las ideas y opiniones, en especial aquellas

referidas al trabajo y las reflexiones de los demás, de una manera que no fuera solo comprensible sino también amigable, empática, aprendida en el ida y vuelta, como parte del proceso de construcción de la confianza. «La confianza para dar y para recibir, cuando uno escribe y cuando le escriben a uno, cuando le comentan cosas y cuando vos comentás a los demás» (D18).

Otra manifestación identificada fue el *cuidado*, que consolidó la sensación de comodidad e incorporó la percepción de apoyo brindada por la comunidad: «Yo me sentí cómoda, como que sentía como un respaldo. Sentirse como que estabas incluido en algo, en esta comunidad, que se fue dando, que permitía por un lado abrirse más, comunicarse más, decir más cosas, [...]» (D22).

El aprendizaje al que aludía D18 también se manifestó asociado al cuidado de la confianza. Para D23 «hubo una contención» en ese cuidado: «Se cuidaba más allá a la persona, que estaba del otro lado». La comunicación escrita manifestó la adquisición de destrezas para gestionar dichas interacciones, procurando simultáneamente resguardar y contener al destinatario, sembrando los textos de atenuadores:

En las cosas en que yo discrepo, no te discrepo de forma chocante, [...] sino que la discrepancia es una discrepancia bien planteada y suavizada, ¿me explico? Quizás yo no hubiese puesto esto así en ese lugar, por tal motivo, porque me pareció muy interesante lo que tú hiciste [...]. Entonces, está lleno de atenuadores... y eso también hace a cuidar la confianza. (D23)

La tabla 2 resume las dimensiones involucradas en la construcción de la confianza.

Tabla 2. Síntesis de dimensiones inferidas sobre la construcción de la confianza

Dimensión: Construcción de la confianza	
Dimensiones inferidas	
Condición implícita	
Condición <i>sine qua non</i>	
Proceso	Indicadores
	Crecimiento
	Comodidad
	Aprendizaje
	Cuidado

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión: Estímulos pertinentes

En los discursos examinados, se identificó un conjunto de *estímulos* que se consideraron *pertinentes* tanto para desencadenar como para retroalimentar el proceso de construcción de la confianza en la comunidad (tabla 3).

Como primer elemento identificamos la *presencialidad*. La modalidad de trabajo elegida para la comunidad alternó encuentros presenciales e instancias asincrónicas virtuales; la sesión inaugural del curso que albergó a la comunidad tuvo lugar en un encuentro presencial.

Creo que para conocer a una persona hay que conocerla a un nivel más allá del texto [...] Si bien el texto puede hablar mucho de una persona, lo que escribe, cómo escribe, los acentos, etcétera, pero hay muchos aspectos que para construir la confianza... Para eso es necesario lo presencial (D14).

Los activadores del proceso de construcción de la confianza, fundamentales en la evolución de la comunidad, radicaron en sus *herramientas de trabajo*. Sobresalieron los *instrumentos* empleados en el contexto de la comunidad (Czerwonogora, 2024) y las *herramientas digitales* elegidas, específicamente la *red social académica* destinada a las interacciones escritas asincrónicas del grupo, publicadas en formato abierto en la web.

La experiencia práctica con los distintos instrumentos utilizados, su implementación en el contexto de la comunidad y la subsiguiente evaluación crítica sobre los resultados de cada experiencia constituyeron uno de los aspectos relevantes destacados: «Esas herramientas fueron fundamentales como disparadores para generar el intercambio. Y generar el ambiente de discusión, identificar los intereses en común, identificar las potencialidades del intercambio» (D23). Los instrumentos también se mencionaron como favorecedores del aprendizaje: «Me parece que fueron las propuestas, las herramientas que ustedes utilizaron para mí, como que fueron un disparador para favorecer este aprendizaje» (D17).

Dentro del conjunto de instrumentos empleados en la comunidad se destacó especialmente la Anatomía de la acción. Su efecto desestabilizador se relacionó directamente con la naturaleza lúdica de su puesta en práctica, que contribuyó a romper con el preconcepto de que «el docente tiene que ser una persona seria, que no puede... no puede jugar, está esa percepción» (D14). Subrayamos el valor atribuido al *juego* como amplificador de la experiencia de aprendizaje, y su capacidad para imprimir una huella perdurable sobre esa experiencia.

No me olvido más del dibujo que se creó, [...] de los compañeros con los que compartí. Si los veo en la calle, aunque no los vea más por años, los voy a reconocer, porque ese ambiente, esa experiencia, ayuda a que consolides más en la memoria la experiencia. (D14)

Tabla 3. Síntesis de dimensiones inferidas sobre los estímulos pertinentes para construir la confianza

Dimensión: Estímulos pertinentes	
Dimensiones inferidas	
Presencialidad	
Herramientas de trabajo de la comunidad	Indicadores
	Juego (Anatomía de la acción)
	Instrumentos
	Herramientas digitales (red social)

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión: Dinámica y desarrollo de la comunidad

La dinámica se articula con las transformaciones experimentadas por la comunidad a lo largo del tiempo, durante su proceso de gestación. En esta evolución, la comunidad experimentó modificaciones sustanciales y esas *transformaciones* fueron *colectivas*, involucraron a las personas de manera interdependiente y no en forma aislada.

Los mecanismos de construcción de la confianza desencadenados a partir de los estímulos pertinentes fueron determinantes para la *profundización de la experiencia de comunidad*. Dicha profundización conllevó igualmente un *desarrollo* progresivo: «Fue todo crecimiento, me parece que fue de menos a más, eso fue lo que fui sintiendo» (D17). Esta profundización se acompañó de un «*descubrimiento* de muchas cosas» (D22) por los participantes:

El de abrirnos a otros, pero de ir hacia adentro de uno mismo en la reflexión de la práctica y todos esos componentes que uno los tiene integrados, sabe que están, pero no los llega a definir bien y saber qué hay detrás de todo eso, y para poder construir también en el colectivo docente de nuestro entorno. (D22)

La profundización de los procesos metacognitivos sobre la práctica fue parte de la profundización implicada en el desarrollo de la comunidad. Estos aspectos estuvieron directamente relacionados con la *transformación colectiva*: «Sinceramente creo que las transformaciones que se van dando no podemos decir que son individuales, sino que las estamos generando en conjunto» (D26).

Identificamos diferentes *roles* entre los participantes, como parte del desarrollo de la comunidad. Dichos roles fueron otorgados por la propia comunidad, que ubicó en ellos a sus participantes: «Conformar equipos, [...] donde cada uno ocupe un rol que el

mismo equipo ubicó» (D1). Los roles fueron dinámicos; se señala su **evolución**, involucraron cambios a lo largo del tiempo de trabajo; también formaron parte del enriquecimiento de la comunidad y le aportaron «frescura». La tabla 4 resume la dimensión «Dinámica y desarrollo de la comunidad».

Tabla 4. Síntesis de dimensiones inferidas sobre la dinámica y desarrollo de la comunidad

Dimensión: Dinámica y desarrollo de la comunidad	
Dimensiones inferidas	
Transformación colectiva	
Descubrimiento	
Crecimiento y profundización de la comunidad	
Roles en la comunidad	Indicadores
	Provocador/a
	Inspirador/a
	Facilitador/a o guía
	De vanguardia
	Demorado/a
	Líder-referente
	Dinamizador/a
	Espontáneo/a
Roles a lo largo del tiempo	Evolución
	Noveles y «expedentes»

Fuente: Elaboración propia.

Categoría: Transformaciones

A partir del metaanálisis de los discursos, inferimos la categoría conceptual de las *transformaciones* de la comunidad asociada con dos dimensiones: las reflexiones sobre la práctica y la construcción colectiva.

Dimensión: Reflexiones sobre la práctica

Con relación a las reflexiones sobre las prácticas de enseñanza, advertimos una *mirada introspectiva* personal, interna, sobre las prácticas de cada participante, a partir de la experiencia de la comunidad. Hubo un cuestionamiento personal sobre el hacer (didáctico), que en muchos casos motivó a participar en el curso: «la permanente reflexión de nuestro quehacer docente» (D17) con la posibilidad de encontrar respuestas en la comunidad. Se planteó la necesidad de explicitar y explicar(se) a nivel personal los fundamentos de esos cambios en las prácticas que generan mejoras en el aprendizaje: «[...] pensar cuál es la base de que esa técnica o esa herramienta que yo uso modifica de tal forma la forma de enseñar que entonces el estudiante aprende mejor» (D12).

Al mismo tiempo, esta mirada introspectiva tuvo un efecto especial incluso en «muchos que también tenemos muchos años como docentes, entonces ponerte a hacer la *autocrítica*, pensar que lo que hiciste todo este tiempo no debería ser tan así, lo podés mejorar y demás, a veces te mueve el piso» (D22). Se destacaron las oportunidades y posibilidades que brindó la autocrítica como proceso movilizador: «Me vengo preguntando muchas cosas, ¿estaremos haciendo las cosas bien o no? Entonces me sirvió mucho para la autorreflexión» (D22).

Inferimos que la revisión sobre la práctica a partir de la experiencia de la comunidad implicó la posibilidad de «reescribir el guion» (D26), reformular elementos de la enseñanza como parte del proceso de transformación. El proceso fue recursivo, se reflexionó desde lugares y posturas diferentes, se volcó en la comunidad, se volvió a revisar.

Por otra parte, la mirada interna no fue caprichosa, tuvo un *sentido* (didáctico), desde una postura pedagógica crítica y reflexiva: «No es transformar por transformar, sino en sí buscando mayores aprendizajes, [...] parado desde un modelo pedagógico, centrado en el estudiante, con mayor autonomía, con mayor reflexión, apostando a la participación crítica...» (D17).

Como contrapartida, en la *mirada desde la comunidad*, una suerte de «introspección colectiva», se manifestaron las *reestructuras* implicadas en la introspección reflexiva, el hecho de que la comunidad «te mueve el piso» (D22). Se infirió la *comprensión sobre la dinámica de la comunidad* y las implicaciones de su modalidad de trabajo. Se trató «de vernos más como grupo y de identificarnos más como grupo y no trabajar tanto en solitario» (D17). Esta comprensión implicó reconocer la propia responsabilidad en el desarrollo de la comunidad: «Nosotros éramos los protagonistas, dependía de nosotros hasta dónde íbamos a llegar, más allá de las guías que ustedes nos daban» (D22).

Las reestructuras generadas desde la comunidad no solamente movieron el piso, sino que generaron «cambios de cabeza»: «Mi opinión podía ser cambiada por cosas que escuchaba que decían los demás que tenían razón y que yo no las había considerado, o no las tomaba en cuenta, y me permitían enriquecer mi trabajo» (D18).

Encontramos la posibilidad de construir desde la discordancia al compartir diferentes atributos de todo el proceso desarrollado. A partir de su participación en la comunidad, los docentes lograron comprender determinados conceptos referidos al trabajo propio de la comunidad de manera más integral y profunda. En este sentido, una cualidad sobresaliente fue el *aprendizaje colaborativo*, entre otros aspectos relevantes destacados.

Y al final de todo llegás a un concepto que a veces te lo dicen en muchos cursos, que es el de aprendizaje colaborativo [...], y que realmente fue lo que a mí me pasó acá. Yo aprendí muchísimo de las experiencias de los demás compañeros. (D18)

Otro aspecto de las transformaciones personales desde la mirada de la comunidad fue la oportunidad que ofreció para explorar y *apreciar posibilidades*, acceder a comentarios (escritos) referidos a resoluciones alternativas de problemas similares, con *perspectivas diferentes* de abordaje. Estas distintas visiones estuvieron atravesadas por las particularidades de las diferentes tribus académicas (Becher, 2001), asociadas a la diversidad disciplinar y profesional de los integrantes de la comunidad.

La tabla 5 resume las inferencias vinculadas con las reflexiones sobre la práctica.

Tabla 5. Síntesis de dimensiones inferidas asociadas a las reflexiones sobre la práctica

Dimensión: Reflexiones sobre la práctica				
Dimensiones inferidas				
Mirada introspectiva	Indicadores			
	Autocrítica			
	Sentido			
Mirada desde la comunidad	Dimensiones derivadas			
	Reestructuras	Indicadores		
		Comprensión sobre la dinámica de la comunidad		
		Cambio de cabeza	Profundización de la comprensión conceptual	Aprendizaje colaborativo
			Apreciar posibilidades y perspectivas	

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión particular: reflexiones sobre la práctica con tecnologías digitales (TD)

Las TD representaron un hilo conductor estructural del trabajo y los intercambios de la comunidad. Constituyeron un elemento específico integrante de la categorización taxonómica referido a las reflexiones sobre la práctica.

Se señaló su *integración en la vida*, su presencia ineludible como parte de la cotidianidad. También identificamos la importancia otorgada por los participantes a la *integración de las TD en el aula*, señalando que era clave considerar su *sentido pedagógico*: «Incluir en la enseñanza TD tiene que tener siempre esa mirada de cuál es el uso pedagógico que tienen atrás, para realmente saber si queremos renovar la enseñanza y transformarnos y ser innovador» (D17). La inclusión de TD no fue caprichosa: «A partir de la experiencia en la comunidad aprendí que hay que saber usarlas. El momento, el porqué y saber usarlas en el momento adecuado y la tecnología adecuada» (D22).³

La capacidad *transformadora de las TD* infundida desde la comunidad fue muy importante para vencer dificultades, temores y resistencias a la integración, que permitió «conocer otra gente y otras profesiones, cómo se manejan y que se están abrazando más al tema de las tecnologías» (D14). Asimismo, destacamos el rol de las y los inspiradores que compartieron sus experiencias, «donde siempre hay alguien dispuesto a romper con el esquema» (D14).

Los docentes expresaron una postura explícita respecto al vínculo indisoluble entre la incorporación de TD con intención didáctica y pedagógica y su carácter potencialmente *innovador*. Se subrayó que la innovación derivada de la integración de TD requiere una fundamentación significativa para adquirir relevancia: «Depende del uso que hagamos de ellas; sirven para innovar y para renovar la enseñanza. O sea, [depende] del uso pedagógico que hagamos de ellas» (D17).

La integración de TD en el aula se asoció a la idea de *motivación*, especialmente a pensar en el estudiantado «más joven», para quienes esa integración debería aprovecharse como forma de motivar y favorecer el aprendizaje. Se destacó la oportunidad de estimular la motivación que pueden brindar las TD integradas de manera apropiada y con sentido didáctico: «Y me parece que hay que buscar la forma de engancharlos y de generar facilidad, [...] Entonces hay que buscarles la vuelta para que nos sirvan también a nosotros dando clases y que no sean un distractor más» (D23).

Por último, las TD se situaron *en contexto*, con la preocupación centrada en que sirvieran para mejorar la docencia y esto redundara en una mejora de la enseñanza. Para una integración efectiva y eficiente de las TD, resultaba fundamental no solo *conocer* las posibilidades que existen, sino, además, *saber usar* esas herramientas: «Parece obvio, pero conocer la herramienta es vital, pero más vital es saber cómo funciona y cuándo es mejor usarla [...]» (D12).

3 Es importante mencionar que la comunidad se desarrolló entre abril y junio de 2018, antes de la explosión de migración hacia la enseñanza en línea que trajo consigo la emergencia sanitaria.

La contextualización de las TD también se refirió a *saber cuándo usar las TD*, a manejar el sentido de la oportunidad: «Usarlas conscientemente del potencial que tienen y si sirven y que sea una mejora para trabajar» (D12). *Conocer, saber usar y saber cuándo usar las TD* fueron elementos significativos de la transformación hacia la comunidad: «En mí hubo una transformación, desde el punto de vista de que soy capaz de identificar la necesidad, soy capaz de ir a buscar las herramientas que más se ajusten a la respuesta» (D23).

El último aspecto vinculado a la contextualización de las TD correspondió al factor temporal: se refirió a su *uso asincrónico y sincrónico*. Las ventajas de la *asincronicidad* se manifestaron relacionadas con la libertad de manejar los tiempos de lectura y respuesta en la red social académica según las posibilidades de cada participante, generando una sensación de autonomía: «Esto de poder entrar en algún momento cuando uno tiene tiempo, [...] eso me parece que está bueno porque todos manejamos nuestros tiempos» (D18). Asimismo, se reconocieron las instancias de intercambio sincrónico facilitadas por las herramientas digitales como el BigBlueButton (incluyendo las entrevistas realizadas en este estudio), las cuales representaron una innovación para numerosos participantes y, simultáneamente, un factor motivador para su implementación en las prácticas docentes. Además, se manifestó su potencial de cierta equivalencia con la presencialidad física, aspecto estimulador para desencadenar la confianza.

Tabla 6. Síntesis de dimensiones inferidas asociadas a las reflexiones sobre la práctica con TD

Dimensión particular: Reflexiones sobre la práctica con TD		
Dimensiones derivadas		
Integración en la vida		
Integración en el aula	Indicadores	
	TD transformadoras	
	TD motivadoras	
	TD innovadoras	
	TD en contexto	Conocer y saber usar
		Saber cuándo usar
Asincronía		
Sincronía		

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión: Construcción colectiva

El último eje conceptual vinculado a las transformaciones que identificamos alude a la *construcción colectiva* de la comunidad. Representó, **en cierta medida, una encarnación más concreta de las reflexiones generadas, transitando desde la perspectiva individual hacia el colectivo y desde el propio colectivo donde emergieron.** Dicha construcción colectiva —**enmarcada en las transformaciones**— se articula con la *transformación colectiva* documentada, resultante de la dinámica y la construcción de la comunidad, retroalimentada por la *confianza*.

En primer lugar, referimos a la *construcción de ideas y conceptos* en el interior de la comunidad. La «caja de herramientas» constituyó un caso paradigmático de construcción colectiva que materializó la conceptualización acerca del empleo pertinente, reflexivo y efectivo de las TD en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de la comunidad. La exposición de las ideas personales, tanto en el diálogo como en los intercambios escritos, junto con la *identificación* en otras y otros participantes de pensamientos e inquietudes afines sobre la práctica docente, así como la resolución de problemas mediante *abordajes análogos*, coadyuvó a formar una concepción colectiva y consensuada acerca de la mejora de dichas prácticas de enseñanza: «Veías en el otro cosas que vos también hacés. Entonces creo que lo que construimos era como que se apoyaban como las ideas entre las personas» (D12).

La construcción conceptual emergente de la comunidad incorporó además una mirada holística de los logros obtenidos durante la experiencia formativa, la cual reconoció los insumos teóricos socializados como una base de partida, un andamiaje inicial para continuar su desarrollo. El colectivo interpretó este constructo como un fundamento común consensuado, desde el cual cada docente podría posteriormente implementar las adaptaciones pertinentes «a medida» en función de sus requerimientos y contextos específicos:

En definitiva, todos construimos, me parece, para que el curso se fuera desarrollando, [...] para nosotros poder seguir avanzando, pero después fue como esa construcción colectiva y de armado del curso para llegar a un producto que después cada cual lo va a aplicar, lo va a reformular de acuerdo a la práctica que está haciendo. (D17)

Se observó de manera explícita cómo la mirada introspectiva sobre la propia práctica de enseñanza contrastada con la de colegas de la comunidad favoreció ese «darse cuenta», la adquisición de una conciencia autocrítica que permitió transformarse a nivel personal y, al mismo tiempo, *construir colectivamente sobre la práctica docente*. Este proceso de concienciación individual promovió la apertura a la experiencia colectiva de construcción:

[Cuando hacés] la autocrítica hay cosas de las que realmente no te das cuenta. Y cuando el otro lo dice, y lo reflexionás en función de eso, ves que de repente estás en esa misma

situación... Entonces te ayuda a recolocarte en vos mismo para ver si lo que te está pasando es lo mismo..., o lo que le está pasando a él también me está pasando a mí, entonces creo que sirvió para construir, ¿no? (D22)

La *construcción colectiva* encontró un fundamento sustancial en las interacciones desarrolladas en la red social académica, *a partir de lo escrito* por los participantes. La modalidad asincrónica de intercambio flexibilizó la gestión de los tiempos personales de dedicación. Asimismo, ofreció la oportunidad de revisar y retomar los textos producidos para reflexionar y profundizar en caso necesario, permitiendo así transitar desde la perspectiva individual hacia la construcción de la comunidad y su posterior reelaboración.

Que creo que es lo que está bueno de poder conversar con las otras personas. Como eso queda escrito, es un poco distinto a estar con la otra persona en ese momento, porque además te da como más tiempo de pensar en algo y podés ver diferentes conversaciones y leerlas en diferentes tiempos, podés elaborar, digamos, una respuesta o una sugerencia o algo pensando un poco más. [...] Y después, leyendo todo eso, podés construirte la idea de una temática en particular. (D12)

La construcción colectiva se apoyó y enriqueció a través de la *crítica constructiva*, **constituyendo un aporte que a la vez fortaleció y potenció dicho proceso**. Fue concebida como una oportunidad para el aprendizaje y un insumo valioso para la elaboración conjunta.

Uno se cuida más al inicio y después es capaz de compartir y de... perder esos miedos. A ver qué diga el otro, o qué observación me hará, o como... Tomarlo más desde el aprendizaje y no desde el lugar de crítica. Esa crítica que... Me parece que todo fue construcción, todo fue avance, enriquecimiento. (D17)

Tabla 7. Síntesis de dimensiones inferidas asociadas a la construcción colectiva de la comunidad

Dimensión: Construcción colectiva de la comunidad
Dimensiones inferidas
Ideas y conceptos
Sobre la práctica docente
A partir de lo escrito
Crítica constructiva

Fuente: Elaboración propia.

Categoría: Compartir

La tercera categoría conceptual está relacionada con diferentes aspectos del *compartir* que actuaron dentro del colectivo. Fue uno de los elementos constitutivos de la comunidad, parte esencial de su razón de ser, en estrecha vinculación con las dos categorías previamente analizadas.

Dimensión: Crecer y mejorar

El hecho de compartir fue señalado como propósito de la comunidad, necesario para **crecer** en la práctica docente y en el desarrollo profesional: «Y yo creo que en el compartir se crece muchísimo más, yo he crecido muchísimo más que en el guardarme, en el guardarme cosas» (D1).

Junto con el crecimiento asociado con el compartir, identificamos la *mejora* de las prácticas de enseñanza. Dicha mejora se relacionó tanto con aspectos individuales del conocimiento (por ejemplo, de herramientas a utilizar) como con aprendizajes colectivos surgidos del intercambio y la interacción con otras y otros.

Mejora es la palabra, y mejorar en que conozco más las herramientas y las puedo usar, y que conozco, tengo como una interacción con otras personas que me permiten enterarme de otras cosas, de... Maneras de resolver algo a través de otras personas y comunicarme con esas personas. (D12)

De este modo, el hecho de compartir lo que cada docente hacía en sus prácticas de enseñanza incidía en una mejora para el colectivo.

[...] yo encontré muchas ganas de compartir lo que estamos haciendo todos los docentes participantes, de colaborar, y bueno, de contar, y para que al otro también le sirva la experiencia. [...] Sentí que estaba eso de poder compartir lo que se hace para, además, tratar de mejorar nuestra práctica diaria. (D17)

Crecer y mejorar fueron aspectos del compartir que se relacionaron con el *intercambio entre pares*: «Compartir lo que hacemos y rescatar también de lo que hacen los demás para mejorar...» (D17). Este intercambio, tanto en las sesiones presenciales como en las interacciones a través de la red social, se reconoció como uno de los componentes más valiosos de la comunidad: «Fue muy fructífero poder intercambiar con los compañeros. Creo que para mí, personalmente, lo más fuerte fue poder leer los comentarios de otros, releer los comentarios de uno e intercambiar» (D26). Se resaltó la posibilidad de reevaluar la postura personal para enriquecerla con la de los colegas. Además, la comunidad propició un clima de horizontalidad que facilitó el establecimiento de diálogos genuinos entre los integrantes: «...todos participábamos de forma equitativa, y con discusiones que se hacían extremadamente ricas por eso. No era uno solo que hablaba, sino

que todos intercambiábamos ideas...» (D23). El crecimiento y la mejora se sustentaron y alimentaron de esta reciprocidad.

Las características percibidas del intercambio establecido entre los actores en la comunidad lo asemejaron a una suerte de tutoría entre pares, en la cual la retroalimentación fue autorregulada, operó en modo colectivo:

Y la mayoría de las veces, por no decir todas, [...] los que opinaban eran los demás, eran los que estaban haciendo la consigna, entonces era como [...] una tutoría entre pares, o que estábamos haciendo un trabajo medio conjunto. (D18)

Otro aspecto *compartido* identificado en la dimensión *crecer y mejorar* fue la *auto-crítica*, la *mirada interna* personal. Como se señaló, el proceso de construcción de la confianza —íntimamente vinculado al desarrollo de una perspectiva reflexiva y autocrítica sobre la propia práctica docente— favoreció la posibilidad de compartirla entre pares: «Se empezó a compartir hechos concretos y luego a compartir su interior, el interior de cada uno de nosotros y de nuestro rol como docentes» (D22). A medida que se desarrollaba la confianza, los participantes compartieron más sobre sí mismos, y el efecto fue movilizador: para quienes tenían más años de experiencia docente, «pensar que lo que hiciste todo este tiempo no debería ser tan así, lo podés mejorar y demás, a veces te mueve el piso un poco» (D22).

La percepción sobre el sentido de la posible crítica (constructiva) a recibir configuró las condiciones que posibilitaron y facilitaron esa exposición íntima, basada en la confianza mutua entre pares.

Cuando uno hacía los trabajos, que implicaban repensar sus prácticas, [...] yo creo que vos estabas confiando que el que lo iba a leer después iba a tener la total potestad de escribir y de opinar sobre eso que vos hacías, ¿no? Entonces creo que, cuando uno lo hacía, lo hacía confiando en que todo iba a ser constructivo, que nada iba a restar, que los comentarios o las críticas que pudieran surgir siempre eran pensando en mejorar... (D22)

Dimensión: Abrirse a compartir

Nos referimos al compartir señalado como propósito de la comunidad, necesario para crecer en la práctica docente y en el desarrollo profesional. La *generosidad* se manifestó en que «...en el compartir se crece muchísimo más» (D1). Paralelamente, identificamos una *valentía* intrínseca íntimamente ligada a la avidez de autocrítica reflexiva, que implicó abrirse a compartir las experiencias personales —incluyendo sus aspectos perfectibles— y, simultáneamente, transgredir el tabú social sobre la apertura a compartir las prácticas docentes.

[...] las ganas de la autocrítica que hay, un poco también la valentía de compartir las experiencias en un ambiente en que está un poco ese tabú de compartir la experiencia que uno tiene, que puede tener errores y creo que es parte de poder mejorar... (D14)

Una dimensión adicional del *abrirse a compartir* significó *vencer el miedo a la apertura*. En las interacciones textuales desarrolladas en la red social, a medida que se empezaron a compartir las reflexiones se inició ese proceso de apertura hacia la comunidad, de compartir abiertamente el pensamiento sobre la propia práctica y también recibir los comentarios con una actitud de apertura:

[...] al principio empecé a escribir, y empecé a ver que tenía buena receptividad y traté cuando recibía comentarios de otros tomarlos en la misma medida, o sea, es una experiencia positiva, que uno esté dispuesto a abrirse y a compartir con las demás personas. (D18)

Dimensión: Aprender en la diversidad

La composición multidisciplinar de la comunidad actuó como un factor de incentivo para permanecer trabajando «durante un período largo, porque fue un período largo en nuestras vidas, donde pasan otras cosas, y nos pasaron, de hecho...» (D1). Se resaltó la posibilidad de «observar miradas de otros que no hubiera imaginado, o que no hubiera hecho» (D1) y que fueron propiciadas por la comunidad. Esta logró sostener un grupo de personas [...] bastante importante, completamente enganchado en el tema, porque nos atrajo, porque seguimos, porque aprendimos, y de alguna manera todos discutimos» (D1). En otros términos, la oportunidad de *aprender desde la diversidad* disciplinar funcionó como un motor de sostén y permanencia de la comunidad. Igualmente, se destacó el valor agregado que proporcionó la diversidad de perspectivas: «En la diversidad de actores está la riqueza, y me resulta totalmente positivo integrarme con la gente de Ingeniería, Arquitectura, con agrónomos, con biólogos, con médicos, enfermeros, viendo las experiencias de sus propios centros» (D23).

Un hallazgo importante en este aprender desde la diversidad radicó en la posibilidad de *compartir otras cabezas y otras visiones* mediante la integración de perspectivas disciplinares diversas dentro de la comunidad. Dicho aprendizaje conllevó además un replanteamiento individual hacia la apertura y los marcos cognitivos propios de otros campos del saber: «Está bueno abrirse la cabeza y pasar por otras facultades y ver cómo razonan otros compañeros de otras disciplinas; es muy importante para el crecimiento personal, aparte del crecimiento del grupo» (D1).

En esta diversidad, se destacó la visión sobre una temática particular y abordajes metodológicos para la resolución de problemas, trascendiendo los límites de la especificidad disciplinar: «no importaba la disciplina, pero sí importaba cómo resolvíamos el problema o la visión que teníamos acerca de determinada temática» (D12). Algunas dimensiones inferidas posibilitaron la caracterización de este compartir de cabezas y visiones. Se valoró la *interdisciplina*, **que facilitó la integración de diferentes enfoques**

para examinar una problemática específica. Desde el punto de vista de los participantes, también fue una manera de percibir la sensación de comunidad: «Me parece fabuloso [...] trascender los servicios y llevar eso más hacia la interdisciplina o transdisciplina. Me parece que esa es la parte que más me movilizó, que me hizo sentir esto de estar participando en la comunidad» (D17).

La diversidad de la comunidad no siempre supuso el consenso; también se posibilitó el crecimiento y la *construcción a partir de las discordancias* compartidas, fundamentada en la red de relaciones emergentes gestadas en la comunidad, en la cual la confianza fue protagonista.

Porque cuando hay discordancias en opiniones, eso hace que las tomes de otra manera, que lo veas como que es alguien que te está ayudando a salir adelante, no lo ves como alguien que te quiere serruchar las patas, sino como que esa confianza, ese vínculo que vas creando y el tener ese algo en común y ese crecimiento en común hace que sobre todo en las discordancias... Como que son bienvenidas las discrepancias y no las tomás como algo peyorativo. (D22)

Las actividades desarrolladas en la comunidad, mediante los instrumentos disparadores identificados como estímulos pertinentes para desencadenar la construcción de la confianza, proporcionaron también una instancia para reconocer las diferencias e incorporarlas como componente del proceso generador de empatía. Construir desde la discordancia requirió comprender las divergencias observadas y reflexionar sobre ellas manteniendo siempre una ética de cuidado hacia el otro.

Y aceptar un poco también las diferencias, ¿no? Porque cuando uno hace esos trabajos, [...] no todos jerarquizamos todo de la misma forma, y cuando hacíamos los comentarios, [...] fueron todos siempre entendiendo... Entonces a eso digo que la confianza cuando uno hace un trabajo de esos que implica mucha personalidad fue bien cuidada. [...] Hubo una contención. La confianza se cuidó. Se cuidaba más allá a la persona que estaba del otro lado. (D23)

El último aspecto de esta dimensión, inferido de estas discordancias en la comunidad, fue su potencial para estimular procesos de metacognición y revisión de la propia práctica: «No creo que todo tenga que ser acuerdo. [...] Esa actitud de divergencia, o sea, no estar de acuerdo abre la posibilidad para que podamos después revisar nuestras prácticas» (D26).

Encontramos una visión en dos planos de cada participante, en su rol individual y desde su lugar en la comunidad. Ambos planos interactuaron durante la extensión de la experiencia. En el plano de la comunidad, al compartir se dio la oportunidad de *reflexionar con otros y otras*. Este proceso fue recurrente, de retroalimentación sobre la reflexión personal.

Creo que, si bien cada uno estaba como un individuo aislado, nos fuimos integrando cada vez más, abriéndonos cada vez más unos a otros y participando, viendo la realidad de los otros, las experiencias de los otros, los comentarios, los pensamientos, que a su vez ayudaban a la reflexión. Las experiencias del otro y las reflexiones del otro eran elementos que uno tomaba para la reflexión personal. (D22)

Una consecuencia natural de este aprendizaje en la diversidad consistió en el proceso de *involucrarse*, de generar un compromiso colectivo con la comunidad. Este compromiso surgió como un componente inherente a la comunidad de aprendizaje, que también funcionó como factor de cohesión: «Es como todos aportando a algo, poniendo, haciendo sugerencias o contando experiencias, y creo que leer las experiencias y uno involucrarse, e involucrarse varios en comentarlas creo que es lo que hace a la comunidad» (D12).

Observamos que se otorgó relevancia al *compromiso personal adquirido*, el cual implicaba no solamente cumplir con la realización de las actividades pautadas, sino también una responsabilidad frente a los pares, hacia la comunidad: «Porque no solo el compromiso es con uno, sino que también que estamos trabajando con otros y en comunidad con otros y, bueno, todo esto de no fallarle también al otro» (D17).

Tabla 8. Síntesis de dimensiones inferidas asociadas a la categoría conceptual Compartir en la comunidad

Dimensión: Compartir en la comunidad		
Dimensiones inferidas		
Crecer y mejorar	Dimensiones derivadas	
	Intercambiar entre pares	
	Compartir autocrítica, la mirada interna	
Abrirse a compartir	Generosidad	
	Valentía	
	Apertura, vencer el miedo	
Aprender en la diversidad	Otras cabezas, otras visiones	Indicadores
		Interdisciplina
		Construir desde la discordancia
		Reflexionar con otros
		Involucrarse

Fuente: Elaboración propia.

Como síntesis de las inferencias obtenidas, las categorías y sus dimensiones asociadas se representaron en una red interconectada: el mapa taxonómico-conceptual de Praxis (figura 1). Cada una de las categorías conceptuales fundamentales fue representada mediante un código de colores, con la misma lógica de colores presentada en las Tablas 2 a 8: la confianza en tono *celeste*, las transformaciones en *violeta* y el compartir en *verde*. Las líneas punteadas que unen estas tres categorías conceptuales de la comunidad simbolizan la relación de interdependencia existente entre ellas.

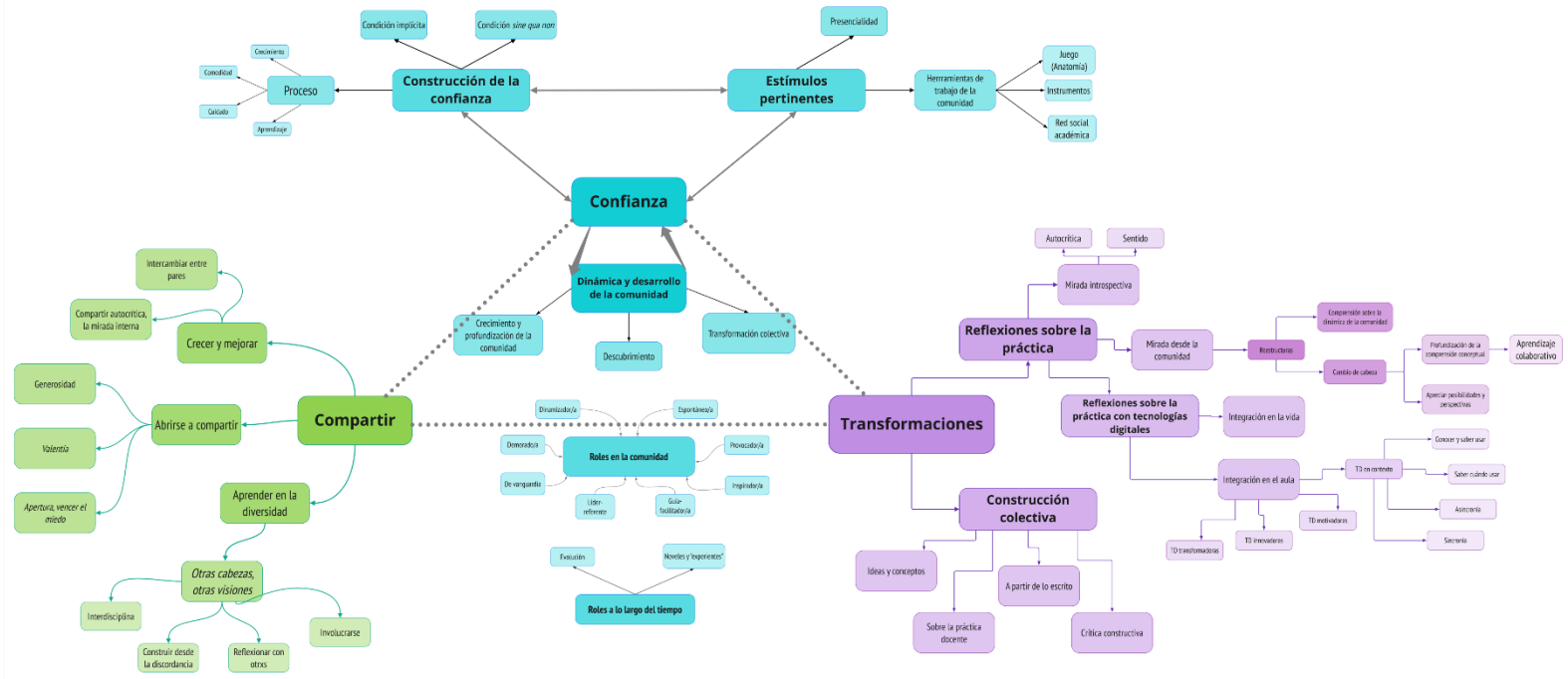
Cabe destacar que el mapa taxonómico-conceptual configura una representación del estado final de la evolución temporal de la comunidad en su proceso de constitución, inferida a partir de la teorización sobre las apreciaciones analizadas. La plena significación de esta red compleja se aprecia al contemplar el tejido conceptual en su integridad: el desglose pormenorizado de las inferencias y la estructuración conceptual basada en los conceptos emergentes se desarrollaron en apartados precedentes para optimizar la presentación del mapa taxonómico-conceptual (figura 1) y su comprensión. Cada elemento conceptual puede equipararse a un nodo de la red, en el que las aristas representan las conexiones o vínculos entre ellos.

Sobre este punto, resulta crucial precisar que en dicha red no todas las conexiones nodales están representadas gráficamente en el mapa, ya que su inclusión comprometería la legibilidad visual; es decir, la red posee una densidad superior a la representada. La lejanía espacial entre conceptos no implica necesariamente ausencia de conexiones. Igualmente, advertimos que las posibles «influencias» entre conceptos no se correlacionan con las distancias gráficas que los separan, dado que estas distancias carecen de proporcionalidad representativa. La existencia de una red densa de conexiones conceptuales que conforma el mapa taxonómico-conceptual contribuye, en términos análogos, a la solidez de su construcción como estructura teórica.

Las categorías y dimensiones descritas y representadas en el mapa taxonómico conceptual han sido corroboradas por las manifestaciones de los propios actores⁴ y son consistentes con investigaciones previas sobre la temática que señalan la relevancia de la participación en comunidades de aprendizaje para el desarrollo profesional de las y los educadores, quienes destacan la importancia de la colaboración y la interacción entre colegas con los cuales compartir sus dificultades, así como la posibilidad de reflexionar juntos sobre sus prácticas, fomentando la retroalimentación recíproca (Shagrir, 2010). Los beneficios de esta colaboración están bien documentados en la literatura (Vescio, et al., 2008; 2015; Patton y Parker, 2017; Parker et al., 2022), al igual que la trascendencia de la confianza como componente crucial para la implementación de la comunidad y su efectividad (Hallam, et al 2014, Ninković, et al 2022).

4 Para un examen detallado de la validez del análisis desarrollado puede consultarse Czerwonogora (2024).

Figura 1. Mapa taxonómico-conceptual de la comunidad Praxis



[Haga [clic aquí](#) para ver la imagen en alta definición]

Conclusiones

Las inferencias obtenidas a partir del análisis discursivo de las apreciaciones de las profesoras y los profesores participantes en la comunidad Praxis permiten clasificar los aspectos centrales de los discursos examinados en tres categorías conceptuales que sostienen la estructura de la comunidad: la *confianza*, las *transformaciones* y el *compartir* de la comunidad. En este sentido, establecemos el mapa taxonómico-conceptual como estructura emergente del trabajo de la comunidad, fundamentado en el enfoque de sistemas complejos. Este esquema representa la red conceptual que permitió comprender lo que sucede dentro de una comunidad de aprendizaje profesional, en la cual atribuimos las características observadas a la red y no a las personas que la integran, así como describir y caracterizar este modo diferente de aprendizaje particular, que está asociado con la forma en la cual las personas trabajan con otras en una comunidad de aprendizaje profesional.

El marco conceptual y metodológico desarrollado para la aproximación analítica al caso de estudio (del cual en este escrito se presenta exclusivamente el segundo nivel de análisis) se mostró coherente con una perspectiva teórica que concibe los sistemas sociales como sistemas complejos (Czerwonogora, 2024). Esta aproximación ha demostrado ser productiva para comprender las dinámicas relacionales de un conjunto de actores a partir de sus percepciones individuales de participación en ese colectivo, al mismo tiempo que permite conceptualizar dicha dinámica en términos del rol funcional que cada actor desempeña en el seno de la comunidad. De esta manera, la propuesta metodológica descrita constituye un referente valioso para abordar otros casos de aprendizaje situados en contextos socioeducativos.

El mapa taxonómico-conceptual proporciona un modelo que describe la dinámica de este sistema particular a partir de los comportamientos colectivos observados. A la vez, también podría ser heurístico con vistas a explorar si sirve de guía para promover el surgimiento de dinámicas en otros grupos, y ofrece pistas para intervenir y favorecer el establecimiento de comunidades de aprendizaje en nuevos espacios.⁵

5 La validación empírica de las categorías del mapa taxonómico-conceptual, así como la evaluación de la estructura completa de conformación de la comunidad, pueden consultarse en Czerwonogora (2024).

Referencias bibliográficas⁶

- Becher, T. [Tony]. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y cultural de las disciplinas*. Gedisa.
- Chiang, K. M. [Kwun Man], Yin, H. [Hongbiao], Lee, I. [Icy], y Chang, C. H. [Chih Hao]. (2024). Taking stock of the research into professional learning communities: Paradigms, pathways, and possibilities. *Teaching and Teacher Education*, 139, e104431. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104431>
- Coppe, T. [Thibault], Parmentier, M. [Michaël], Kelchtermans, G. [Geert], Raemdonck, I. [Isabel], März, V. [Virginie], y Colognesi, S. [Stéphane]. (2024). Beyond traditional narratives about teacher professional development: A critical perspective on teachers' working life. *Teaching and Teacher Education*, 139, e104436. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104436>
- Czerwonogora, A. [Ada]. (2024). *La comunidad de aprendizaje profesional docente como sistema complejo* [Disertación doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2989/te.2989.pdf>
- Érdi, P. [Péter]. (2008). *Complexity Explained*. Springer.
- Hallam, P. R. [Pamela], Dulaney, S. K. [Shannon], Hite, J. M. [Julie], y Smith, H. R. [Hank]. (2014). Trust at ground zero: Trust and collaboration within the professional learning community. En D. Van Maele, P. B. Forsyth, y M. Van Houtte (Eds.), *Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging* (pp. 145-170). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8014-8_7
- Hord, S. [Shirley]. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Mitchell, M. [Melanie]. (2009). *Complexity: A guided tour*. Oxford University Press.
- Ninković, S. [Stefan], Florić, O. K. [Olivera], y Đorđić, D. [Dejan]. (2022). The effect of teacher trust in colleagues on collective teacher efficacy: Examining the mediating role of the characteristics of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 119, e103877. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103877>
- Parker, M. [Melissa], Patton, K. [Kevin], Gonçalves, L. [Luiza], Luguetti, C. [Carla], y Lee, O [Okseon]. (2022). Learning communities and physical education professional development: A scoping review. *European Physical Education Review*, 28(2), 500-518. <https://doi.org/10.1177/1356336X211055584>
- Patton, K. [Kevin], y Parker, M. [Melissa]. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teaching Education*, 67, 351-360.

6 Se utilizó el formato APA adaptado según la UOC, que incorpora el nombre completo del autor o autora para visibilizar a las mujeres en las bibliografías <https://biblioteca.uoc.edu/es/pagina/Estil-APA/>

- Saldaña, J. [Johnny] (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Shagrir, L. [Leah]. (2010). Professional development of novice teacher educators: Professional self, interpersonal relations and teaching skills. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 45-60. <https://doi.org/10.1080/19415250903454809>
- Strauss, A. [Anselm], y Corbin, J. [Juliet]. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Vangrieken, K. [Katrien], Meredith, C. [Chloé], Packer, T. [Tlalit], y Kyndt, E. [Eva]. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61(Supplement C), 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Vescio, V. [Vicki], Ross, D. [Dorene], y Adams, A. [Alyson]. (2008). Review of research on the impact of professional learning communities on teaching and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Vescio, V. [Vicki], y Adams, A. [Alyson]. (2015). Learning in a professional learning community: The challenge evolves. En D. Scott y E. Hargreaves (Eds.), *The Sage handbook of learning* (pp. 274-284). Sage.