

## Construcción de comunidades de práctica en un curso de actualización profesional: estudio de caso en la Universidad Pedagógica Nacional



<https://doi.org/10.36996/delectus>

Construction of practice communities in a professional updating course: case study at the Universidad Pedagógica Nacional

Cómo citar: Chávez Suárez, N. A. (2024). Construcción de comunidades de práctica en un curso de actualización profesional: estudio de caso en la Universidad Pedagógica Nacional. *Delectus*, 7(2), 19-28. <https://doi.org/10.36996/delectus.v7i2.250>

 Napoleón Antonio Chávez Suárez \*

<https://orcid.org/0000-0002-2127-8517>

Unidad 097 Sur CDMX, Maestría en Educación Básica, Universidad Pedagógica Nacional CDMX, México

\*Autor de correspondencia: [nachavez@upn.mx](mailto:nachavez@upn.mx)

Delectus

Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Continua, Perú

ISSN-e: 2663-1148

Periodicidad: Semestral

vol. 7, núm. 2, 2024

[publicaciones.iniccperu@gmail.com](mailto:publicaciones.iniccperu@gmail.com)

Recepción: 18 Julio 2024

Aprobación: 21 Noviembre 2024

Publicación: 15 Diciembre 2024

Esta licencia permite a otros entremezclar, ajustar y construir a partir de su obra con fines no comerciales, y aunque en sus nuevas creaciones deban reconocerle su autoría y no puedan ser utilizadas de manera comercial, no tienen que estar bajo una licencia con los mismos términos.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

**Resumen:** El presente documento pretende indagar los mecanismos en que se integraron comunidades de práctica para efectos de facilitar el trayecto formativo durante el programa de actualización profesional "Formación y práctica docente" de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de una de las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, al sur de Ciudad de México. Lo anterior a fin de analizar la factibilidad de construcción de comunidades de práctica como posible estrategia pedagógica en el marco del proceso de titulación del alumnado referido y su utilidad en cursos posteriores. Se utilizó una metodología orientada a la investigación acción participativa, instrumentada a la par de los propios cursos de actualización. Se concluyó que, si bien la construcción de comunidades de práctica como estrategia formativa enfrenta desafíos significativos, la satisfacción y el interés del alumnado sugieren la necesidad de explorar esta opción con mayor profundidad; a partir del abordaje de las preocupaciones de los docentes en formación y en crear un entorno propicio para que esta metodología pueda reforzarse.

**Palabras clave:** aprendizaje colaborativo; comunidades de práctica; educación superior; formación docente.

**Abstract:** This document aims to explore the mechanisms through which communities of practice were integrated to facilitate the educational journey of students in the professional development program "Teaching Training and Practice" within the Bachelor's in Preschool Education at one of the campuses of the National Pedagogical University in southern Mexico City. The objective is to analyze the feasibility of building communities of practice as a potential pedagogical strategy in the context of the referred students' graduation process and its usefulness in subsequent courses. A participatory action research methodology was employed, implemented alongside the professional development courses themselves. The study concludes that, while the development of communities of practice as a training strategy faces significant challenges, the students' satisfaction and interest highlight the need to further explore this approach. This includes addressing the concerns of pre-service teachers and creating a conducive environment for strengthening this methodology.

**Keywords:** collaborative learning; communities of practice; higher education; teacher training.

## 1. INTRODUCCIÓN

El Programa de Actualización Profesional constituye una opción viable de titulación para los egresados de la licenciatura en Educación Preescolar de la Unidad 097 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Este programa está diseñado especialmente para el alumnado que, por motivos personales o laborales, ha enfrentado dificultades para completar esta etapa de su formación universitaria. En su mayoría, se trata de estudiantes que han concluido su licenciatura hace más de dos años, lo cual ha llevado al desuso de las habilidades de escritura académica. Además, la incorporación al ámbito profesional, predominantemente como docentes o asistentes educativos, genera en algunos casos cierta reticencia o inseguridad al retomar prácticas de escritura.

Por su parte, la escritura académica, y en particular la redacción de tesis, suele abordarse como un conjunto de convenciones que las y los estudiantes deben aprender e incorporar. Esta perspectiva en ocasiones asume a los estudiantes como una tabula rasa, ignorando su formación previa y los repertorios lingüísticos que han desarrollado en contextos no académicos. Dicha concepción presenta el aprendizaje de la escritura como un proceso unidireccional, en el que los expertos transfieren a los principiantes las prácticas y formas de pensamiento propias del ámbito académico. Además, este enfoque tiende a considerar la escritura como un conjunto de procesos cognitivos o textuales desvinculados de las trayectorias de vida específicas de los individuos, como si se desarrollara en un vacío o en contextos estandarizados (Montes et al., 2022, p. 2).

El conflicto descrito resalta la ausencia de ciertos códigos y discursos propios del ámbito académico que las y los estudiantes no logran asimilar tras haberse distanciado de este entorno por un periodo prolongado. En este contexto, el alfabetismo académico se define como:

El conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Carlino, 2003)

En este contexto, se identifica una problemática asociada a la prevalencia de prácticas académicas de carácter individual. Concebir el trabajo de titulación como un producto exclusivamente personal limita la percepción de estos procesos como espacios que promuevan la comunicación interpersonal y el desarrollo simultáneo de habilidades y actitudes, junto con las actividades investigativas propias de un proyecto académico. Esta perspectiva suele reforzar la idea de que la elaboración de una tesis se asemeja a un monólogo autoritario y estructurado, un código especializado que debe dominarse sin considerar las preconfiguraciones y trayectorias previas del estudiante-docente (Bernstein, 2005).

Según Calvo López (2009), el trabajo recepcional permite al estudiante generar conocimiento al movilizar significados mediante el entramado de conceptos, nociones y problemas que se utilizan en su escrito durante la elaboración del trabajo. Este puede adoptar diversas formas, como una tesis, tesina o ensayo. Aunque el conocimiento generado en el nivel de licenciatura no necesariamente es innovador, el proceso facilita la movilización de conceptos y posturas, permitiendo al estudiante generar significados propios a partir de la información recopilada y confrontada con un eje de investigación. En este sentido, el rol del docente que acompaña dicho proceso debe enfocarse en fomentar el intercambio de significados, con el propósito de potenciar las habilidades analíticas y reflexivas del estudiante.

La clave radica en proporcionar un acompañamiento al equipo docente que evite la imposición de recetas o prescripciones obligatorias. Para que el cambio sea colectivo y sostenible, debe surgir primero a nivel personal. En este sentido, la formación docente se establece como un eje fundamental para promover la transformación educativa (López-Larios et al., 2022).

A continuación, se proponen algunas preguntas guía para orientar la reflexión planteada anteriormente:

- ¿Debe un maestro que acompaña un curso de titulación limitarse exclusivamente a la impartición de docencia?
- ¿Qué aspectos de la práctica docente universitaria podrían modificarse en un curso enfocado en la elaboración de trabajos de titulación?
- ¿En qué medida el ejercicio colaborativo y el trabajo entre pares pueden contribuir a mejorar las prácticas académicas en el contexto de un curso orientado a la titulación?
- Bajo esta lógica, se establecen los siguientes objetivos:
- Contextualizar el programa de actualización profesional "Formación y práctica docente" en el entorno de la oferta académica inherente a la titulación de la Unidad 097 de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Fundamentar la noción de "comunidades de práctica" a partir de una búsqueda documental que le soporte
- Obtener testimonios de alumnos participantes en los cursos de actualización profesional, tras su experiencia en dicho espacio, a fin de triangularlos con la información previamente obtenida.
- Valorar la pertinencia de la construcción de comunidades de práctica en el marco de los cursos de actualización profesional impartidos en la Unidad 097 de la Universidad Pedagógica Nacional.

## Las comunidades de práctica: aproximación conceptual

El término hace referencia al trabajo conjunto, autónomo e interdependiente de un grupo de personas unidas por intereses e ideales comunes, quienes, organizados, establecen compromisos de aprendizaje compartido (Molina Ruiz, 2005). Una comunidad de práctica promueve la construcción de una nueva cultura de negociación, enfocada en actividades de investigación y en la creación de esquemas organizativos que consideren las condiciones laborales de los participantes.

La comunidad de práctica se define como un grupo de personas que desempeñan una misma actividad o responsabilidad profesional y que, motivados por un problema o interés común, profundizan su conocimiento y experiencia a través de una interacción continua (Sanz Martos, 2012). En este contexto, el aprendizaje cooperativo contribuye al desarrollo integral de los estudiantes y al logro de objetivos educativos fundamentales en el marco de la Agenda 2030. Su énfasis en la inclusión, la colaboración y el desarrollo personal y social lo posiciona como una herramienta clave para construir un sistema educativo más equitativo y completo (Navarro Martínez et al., 2024).

Según Wenger et al. (2002), una comunidad de práctica está compuesta por un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común en torno a un tema. A través de la interacción continua, los participantes profundizan su conocimiento y desarrollan una mayor experiencia en el área. Estas dimensiones permiten comprender su funcionamiento, el cual se basa en la presencia de metas comunes entre sus miembros y la construcción de valores compartidos. Las dimensiones clave son:

- a. **Dominio:** es el conocimiento alrededor del cual los miembros de la comunidad se afilian e interactúan. La comunidad se organiza en torno del dominio; mediante una participación comprometida y sostenida, los miembros negocian aquellos significados que subyacen a las actividades de la comunidad hasta volverlos significados compartidos.
- b. **Comunidad:** se establece por medio de relaciones de mutuo compromiso por las que los miembros de la comunidad se integran como una entidad social, interactúan regularmente, se comprometen en actividades conjuntas, construyen relaciones de confianza. El compromiso mutuo es la base de la creación de una empresa conjunta con una identidad propia, comprendida y continuamente renegociada por sus miembros. Los intereses y las necesidades individuales pueden ser distintos, pero suponen un proceso colectivo de negociación definida de manera continua por los participantes.
- c. **Práctica:** los miembros de una comunidad son practicantes de algo que les es común. La práctica puede hacerse explícita de manera consciente, pero también puede que ocurra de modo no intencionado. Las características de la práctica, que sirven de fuente de coherencia a una comunidad, son: el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido

John Seely Brown, citado por Sanz Martos (2012), define las comunidades de práctica como “un grupo de personas con funciones y puntos de vista diferentes, comprometidos en un trabajo conjunto a lo largo de un periodo de tiempo significativo durante el cual construyen objetos, resuelven problemas, aprenden, inventan y negocian significados, y desarrollan una forma para leerse mutuamente”. Por su parte, Wenger (2001) estableció tres premisas fundamentales que sustentan el concepto de comunidad de práctica: compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido.

La primera característica que actúa como fuente de coherencia en las comunidades de práctica es el compromiso mutuo de sus integrantes. La práctica se consolida a través de la participación de las personas en acciones cuyo significado es negociado de manera conjunta. En este contexto, la práctica puede implicar el uso de diversos artefactos, pero su esencia radica en la comunidad de personas y en las relaciones de participación mutua que les permiten realizar sus actividades (Wenger, 2001). Según la autora, una comunidad de práctica no se define por una característica común específica, como:

- Una cuestión de categoría social, de lealtad, de afiliación a una organización o de mantener relaciones personales con otras personas
- El mantenimiento de una red de relaciones interpersonales a través de la cual fluye información
- La proximidad geográfica

**Una empresa conjunta:** No se trata únicamente de una meta establecida, sino de la construcción colectiva de una serie de responsabilidades mutuas que se integran como parte esencial de la práctica. Estas responsabilidades son definidas por los participantes a medida que las asumen, reflejando un proceso colectivo de negociación inherente a la complejidad del compromiso mutuo.

Es importante destacar que la definición de acuerdos en torno a una meta constituye un proceso dinámico, no estático. En la lógica inherente al proceso de investigación-acción adoptado en la dinámica del curso de actualización, la toma de decisiones se consolidó como una constante a lo largo de las distintas etapas de la ruta metodológica. Las necesidades y particularidades de cada uno de los trabajos y temas abordados en el curso-taller demandaron un enfoque flexible, acorde con el principio de la “práctica reflexiva” (Elliott, 2005).

**Un repertorio compartido:** El repertorio de una comunidad de práctica incluye “rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o contextos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica” (Wenger, 2011, p. 110). En este sentido, al combinar docencia e investigación, se respalda lo señalado por Usher et al (1997), quienes plantean que la investigación-acción funciona como

un mecanismo que posibilita la construcción de teoría a partir de la acción. Este proceso no se limita a la teoría formal ni a la teoría construida exclusivamente por el docente en ejercicio, sino que resulta de una interacción conjunta entre la acción teórica y la teorización derivada de la práctica.

Se coincide con lo señalado por Solé-Blanch (2024), quien afirma que "la retórica en torno a la meritocracia y la promoción de los talentos sólo refuerza una visión instrumental de la educación, así como un antiintelectualismo que vive obcecado por preparar a las nuevas generaciones para ocupaciones futuras en las que, nada menos, está en juego el progreso, pero que nadie es capaz de imaginar" (p. XX).

Aunque en la Unidad 097 se han observado altos índices de eficiencia terminal en esta modalidad, los ejercicios que permiten evaluar las experiencias de las egresadas, los egresados y las y los participantes involucrados en la construcción del programa son limitados. Esto dificulta un análisis profundo de las experiencias de aprendizaje generadas. En este sentido, se considera que el programa propuesto contribuye a la acreditación profesional y legitima la obtención del título, pero resulta fundamental establecer mecanismos de valoración que consoliden su viabilidad y su impacto en la vida profesional de las y los estudiantes más allá del logro inmediato de la titulación.

Con base en lo anterior, y siguiendo la convocatoria emitida por la Universidad en enero de 2023, se invitó a participar en el Programa de Actualización Profesional como opción de titulación para la licenciatura en Educación Preescolar, plan 2008. El enfoque se centró en el grupo que cursó la asignatura Educación y práctica docente, impartida en la Unidad 097 Sur.

Cabe destacar que, según la convocatoria, el curso tuvo una duración total de 120 horas, distribuidas en cuatro módulos de 30 horas cada uno, con una modalidad presencial que implicaba cuatro horas semanales. En este contexto, el Reglamento General para la Obtención del Título de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional (2019) estipula: "El egresado participa en un programa, presencial, semipresencial o en línea, dirigido al desarrollo de habilidades o a la actualización de los saberes requeridos para su desempeño como profesional de la educación" (Torres Hernández, 2019). El grupo participante estuvo compuesto por dieciséis alumnas, todas del sexo femenino.

En el marco de la justificación de este trabajo, se analizan algunas ideas que caracterizan a la población destinataria, con el propósito de contextualizar los elementos que influyen en los escenarios socioeconómicos del estudiantado, el rezago académico subyacente y las posibles rutas que puedan facilitar la obtención del título profesional.

Para ilustrar el caso de la Unidad 097 Sur de la Universidad Pedagógica Nacional, se retoma el estudio realizado por Mejía Pérez & González Callejas (2022). Este trabajo tuvo como objetivo mostrar, a partir de un cuestionario aplicado en mayo de 2020, las condiciones en las que las alumnas de una unidad de la UPN en la Ciudad de México continuaron sus estudios durante la pandemia de COVID-19.

Aunque dicho estudio describe las circunstancias de esa generación con el propósito de analizar sus condiciones socioeconómicas durante el primer brote de la pandemia, resulta pertinente retomarlo, ya que este grupo de estudiantes de la licenciatura fue uno de los más afectados por la pandemia, evidenciando rezagos académicos significativos como consecuencia de la misma.

Para mayo de 2020, (la Unidad 097) impartía la licenciatura en Educación Preescolar, plan 2008, la maestría en Educación Básica y dos licenciaturas en línea. La matrícula que atendía durante el ciclo escolar 2020-2021 era de 316 estudiantes en forma presencial y 108 en línea. A esta cifra deben agregarse 40 estudiantes más que durante el mes de mayo cursaban algún diplomado (Mejía Pérez & González Callejas, 2022)

Aunque se han implementado modalidades de titulación alternativas, como los cursos de actualización profesional enfocados en diversas temáticas, esta generación permite visibilizar un campo potencial para la continuidad de su desarrollo profesional mediante la especialización promovida por esta propuesta.

Además, las condiciones sociodemográficas de las participantes en el estudio mencionado presentan un panorama relevante para la temática central de la especialización, dado que:

De acuerdo con lo que se observa (...), 65 personas son cuidadoras principales de un adulto mayor o una persona con discapacidad, lo que representa 25% de la población encuestada. De ese grupo, las principales cuidadoras y que no cuentan con ayuda son 19, que representan el 7 %. Esta primera mirada a las condiciones de las estudiantes revela que al menos para una cuarta parte, el tiempo en casa durante el confinamiento se dividía por lo menos en tres grandes ocupaciones: el trabajo, los estudios y el cuidado (triple jornada laboral). Además de trabajar, estudiar y cuidar de alguien de la tercera edad o con alguna discapacidad, algunas de las mujeres que estudian, también desempeñan el rol de madre (Mejía Pérez & González Callejas, 2022).

En este contexto, la diversidad en la composición de los hogares, los roles desempeñados dentro de la dinámica familiar y las múltiples funciones asumidas fuera del hogar evidencian la complejidad de las condiciones que enfrentan las y los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar. Aunque este grupo fue considerado para la aplicación del cuestionario piloto con el objetivo de diseñar la presente especialidad, ello no implica que el ingreso a la misma esté limitado exclusivamente a dicho grupo. En relación con los recursos para estudiar desde casa, el 95% de las participantes cuenta con conexión a Internet en su domicilio. Sin embargo, solo la mitad dispone de un servicio de calidad, mientras que el 30% tiene una conexión de baja calidad. Además, más de la mitad comparte el dispositivo de trabajo con algún miembro de su familia.

## 2. METODOLOGÍA

Como primer paso, se promovió la construcción de narrativas personales sobre las identidades vinculadas a la docencia, estableciendo estas como fundamento para la creación de una comunidad de aprendizaje. Identificar coincidencias en las historias de vida de las participantes se convirtió en un aspecto central para fortalecer la noción de “comunidad” en la búsqueda de objetivos compartidos y en la definición de los tópicos a abordar durante el proceso de trabajo.

En este marco, se recuperaron algunos testimonios aportados por las estudiantes, con el propósito de contrastarlos y discutir posibles ejes articuladores que las vincularan. La recolección de testimonios se consideró un recurso valioso para reconstruir el sentido de participar en un seminario de titulación, más allá de la obtención de un documento que legitimara un nivel académico. Este enfoque permitió concebir el espacio escolar en términos de lo que Augé (2000) denomina un *lugar antropológico*, definido por su capacidad para configurarse como un espacio relacional, identitario e histórico.

Asimismo, se retoma el argumento de Suárez (2021), quien refuerza la utilidad de la narración como constructora de la realidad, al ayudar a resignificar lo vivido, reconfigurar su sentido y generar nuevas interpretaciones. Suárez destaca la fuerza de las narrativas como instrumentos que, si bien no encapsulan de manera definitiva la experiencia, permiten recrearla y transformarla.

Bajo esta perspectiva, los relatos elaborados por las alumnas fueron integrados como parte de los documentos recepcionales del Curso de Actualización Profesional de 2022 y 2023. En el proceso de construcción de sus trabajos, se solicitó a las participantes elaborar una narración en la que vincularan su historia de vida personal con las razones que las llevaron a incursionar en el ámbito de la docencia, en línea con la propuesta de Fierro et al. (2000) sobre las dimensiones de la práctica docente.

Como elemento integrador de estas narrativas, se adoptó la teoría del capital cultural de Bourdieu (2001) como eje conductor para su análisis y conceptualización. A partir de ello, se infiere que la decisión de integrarse al curso de actualización como vía para obtener el título de Licenciado en Educación Preescolar refleja una inquietud por conferir un reconocimiento institucional al capital cultural adquirido por las estudiantes. En este sentido, el título académico actúa como un bien simbólico que permite a sus poseedores ser reconocidos, comparados e incluso intercambiados en el marco de las dinámicas del sistema educativo. Desde una perspectiva funcionalista, la obtención del título no solo constituye un acto de legitimación por parte de la institución escolar y del Estado, sino que también facilita la inserción formal en el mercado laboral y en el sistema productivo.

Se tomaron todas las precauciones éticas necesarias para garantizar la integridad de las participantes, preservando su anonimato mediante codificaciones en los testimonios y asegurando que la participación fuera completamente voluntaria en todas las actividades realizadas antes, durante y posterior a la investigación (Miranda-Navales & Villasís-Keever, 2019; World Medical Association, 2022; World Medical Association Declaration of Helsinki, 2013).

## 3. RESULTADOS

Para los efectos de preservar el anonimato, en las citas testimoniales decodifíquese como F/M (Femenino o masculino) seguido de dos dígitos representativos de la edad de la persona.

Como primer caso, compartimos el siguiente relato:

“La iniciación de mi profesión fue al cursar en la UNAM la carrera de psicología, durante la estadia en dicha institución participé en proyectos realizados en escuelas primarias, jardines de niños y en el CCH Vallejo, incursionando en el ámbito educativo. Durante esta etapa de mi vida fui reconociendo que los estados emocionales, las relaciones sociales, el ambiente en el aula y de los alumnos influyen en el desarrollo de las actividades, así como en el desempeño académico. Al término de la carrera mi primera experiencia laboral fue en educación inicial con Escuela para Padres. Donde aprendí que la relación familiar influye en el desenvolvimiento de los niños en convivencia con otros” (F, 23).

En este caso, se puede identificar un bagaje previo a la estancia en la Universidad Pedagógica Nacional que, al ser analizado desde la teoría de los campos de Bourdieu (1987), puede clasificarse como capital cultural institucionalizado, representado por cursos, proyectos y formación profesional, así como capital cultural incorporado, reflejado en las habilidades, conocimientos y disposiciones adquiridas. Este recorrido previo al curso destaca elementos significativos en la formación profesional de las personas involucradas:

Empecé a buscar una escuela que me pudiera ayudar. Mis prácticas las hice en una guardería del ISSSTE. En ese momento —de gran importancia para mí— pude comprobar que al empezar a aplicar la teoría las cosas son distintas: podrás ser muy buena en la teoría, pero al realizar las actividades debes poner hasta el alma, porque me percaté que no era fácil como yo creía, porque fui descubriendo situaciones que cambiaron mi panorama y la forma de ver a los niños, ya que ahora me enfrentaba a diferentes realidades (F, 36)

En este caso, se observa el inicio de una trayectoria profesional previa en una instancia gubernamental. Sin embargo, el

relato de la participante revela un contraste entre teoría y práctica, evidenciado en la expresión “me enfrentaba a diferentes realidades”, que parece sugerir una oposición entre ambos elementos. No obstante, en el quehacer docente, la teoría es indispensable, ya que nunca se deja de aprender y reflexionar sobre la práctica. En este sentido, Adolfo Sánchez Vázquez (2003), retomando a Feuerbach, examina la relación entre teoría y práctica, concluyendo que ambas son inseparables. Según este análisis, si la práctica tuviera un carácter meramente utilitario y estrecho, no podría fundamentar el conocimiento, ya que el sujeto percibiría el objeto no como es, sino en función de sus necesidades egoístas.

Al excluir la actividad práctica de la relación entre sujeto y objeto, la práctica perdería su dinamismo, y el conocimiento teórico se reduciría a un objeto de mera contemplación. En el contexto del testimonio previo, el dinamismo del quehacer docente resulta esencial debido a la necesidad constante de actualización, los cambios en las formas de pensamiento de diversos sectores sociales y las representaciones en torno a fenómenos sociales que impactan el ámbito escolar.

El análisis de un nuevo testimonio permite incorporar otros elementos a la discusión, enriqueciendo el marco conceptual de la comunidad de aprendizaje. A continuación, se presenta un fragmento aportado por otra de las maestras participantes en el curso:

Mis primeros 5 años vivimos en Xico, Estado de México. (...) Cursé el preescolar en esta misma comunidad. Fue eso lo que me motivó a ser docente: mi maestra del kínder era agradable, me gustaba cómo daba las clases, la forma en que me trataba con cariño, su forma de ser. En casa la imitaba y jugaba con mis muñecas a la maestra (...) Al terminar la secundaria (...) una vecina me invitó a inscribirme en un centro social, para estudiar asistente educativo. Tenía que trabajar para ayudarme con los gastos y los pasajes, ya que el centro no quedaba cerca. Sin pensarlo me inscribí, pues era una forma de aprender, conocer y saber lo que implicaba ser maestra. Obtener los conocimientos necesarios para el trato con los niños, las formas de enseñanza; ya que sabía que no era lo mismo jugar a la maestra y cuidar a mis hermanos, que estar frente a un grupo de niños preescolares. (Durante) mis prácticas, mi experiencia fue en el grupo de preescolar 3. Durante dos meses estuve apoyando a la maestra, quien me daba consejos para relacionarme con los alumnos, la convivencia sólo fue con ella y la directora del plantel; con nadie del personal me relacionaba (F, 37).

Siguiendo el marco teórico de Bernstein (2005), se puede afirmar que las docentes comienzan a construir una identidad a partir de ciertos acontecimientos en su trayectoria de vida, los cuales pueden ser identificados como compartidos y contribuyen a configurar una identidad social. Estos elementos pueden sintetizarse y analizarse en los siguientes puntos:

- a. Docentes en activo: Todas las participantes del curso comparten la característica de ser docentes en servicio. Esto implica que el Programa de Actualización Profesional es percibido como parte de un proceso continuo de formación, alineado con su desempeño profesional y con la necesidad de actualizarse en su práctica educativa.
- b. Acontecimientos de la historia de vida que definieron la vocación docente: Las narrativas personales elaboradas por las participantes revelan la presencia de figuras o acontecimientos específicos que influyeron decisivamente en su decisión de dedicarse a la docencia. Estas historias reflejan conexiones personales que refuerzan su compromiso con la profesión y dotan de sentido a su trayectoria.
- c. Capital cultural en forma de legitimación (carrera previa): La mayoría de las participantes en el curso cuenta con estudios previos relacionados con la carrera de asistente educativo. Este antecedente no solo modifica su percepción sobre la práctica docente, sino que también constituye un elemento clave para reforzar el sentido de comunidad, al considerarse un factor compartido que fomenta la cohesión grupal.
- d. Interés en concluir el ciclo académico de licenciatura: Un interés común entre las participantes es la aspiración de obtener un título universitario como reconocimiento a su desempeño en el curso. Desde la perspectiva de Bourdieu (1987), esto puede interpretarse como la búsqueda de una legitimación del capital cultural en su forma institucionalizada, fortaleciendo su posición dentro del campo educativo.

### La investigación acción y los grupos de discusión

A partir de los aspectos identificados y aprovechando la participación de las estudiantes en el curso, se implementaron los principios de la investigación-acción participativa como estrategia metodológica. Esta metodología, aplicada al ámbito educativo, se caracteriza por los siguientes elementos:

- Focalización en problemas prácticos cotidianos: Prioriza los desafíos experimentados por los docentes en su práctica diaria, en lugar de centrarse únicamente en problemas teóricos definidos por investigadores especializados en disciplinas del saber.
- Profundización en la comprensión del problema: Promueve el desarrollo de un diagnóstico más detallado por parte de los docentes sobre los problemas que enfrentan, aumentando su capacidad para comprender las causas y consecuencias de dichas problemáticas.
- Postura reflexiva antes de la acción: Establece que las acciones dirigidas al cambio de la situación problemática deben suspenderse temporalmente hasta alcanzar una comprensión más profunda y fundamentada del problema práctico en cuestión.
- Interpretación situada de las interacciones: Analiza las dinámicas desde la perspectiva de quienes participan

en la situación problemática, como profesores, alumnos, o incluso entre profesores y directivos, para obtener una visión integral y contextualizada del problema.

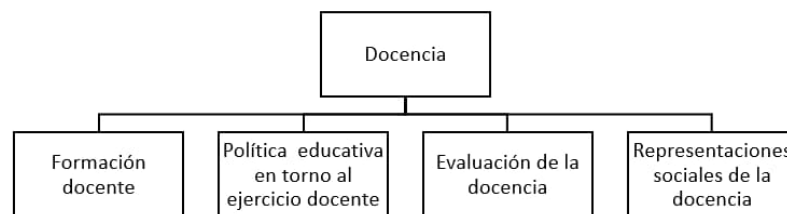
La investigación-acción, al considerar la situación desde el punto de vista de los participantes, describe y explica lo que ocurre utilizando el lenguaje cotidiano que estos emplean para interpretar las acciones humanas y las situaciones sociales de la vida diaria (Elliott, 2005).

En este sentido, el propósito principal del curso fue fomentar una reflexión profunda entre las docentes en activo sobre sus propios procesos de práctica profesional. Sin embargo, alcanzar este objetivo de manera individual resultaba poco factible. Durante las primeras diez a doce sesiones del curso, se dedicó tiempo a afinar las problemáticas de investigación de cada participante. Posteriormente, se decidió formar grupos de discusión, basados en la proximidad temática de los problemas previamente planteados.

Como argumentan Marques Rocha y Martins Mafra, citados por Escobar & Escobar (2023), "los grupos de discusión como parte de una investigación con enfoque interactivo y de acción participativa encajan, como práctica metodológica deliberativa, que favorece el surgimiento de una acción comunicativa, afirmada en una racionalidad abierta y desinstrumentalizada" (p. 4).

El propósito de esta estrategia fue facilitar el diálogo entre pares en torno a problemas comunes, promoviendo el intercambio de saberes y experiencias. De forma transversal, este enfoque también movilizó habilidades digitales a lo largo del proceso de intercambio de información. Aunque el eje rector del curso se denominó "Docencia", se identificaron cuatro vertientes principales, a partir de las cuales se conformaron los subgrupos de trabajo, esquematizados de la siguiente manera:

Figura 1  
*Subgrupos de trabajo conformados durante el trabajo en el curso de Actualización profesional 2023. UPN 097*



La propuesta permitió que las participantes seleccionaran documentos relacionados con las temáticas que trabajaban, en lugar de que el docente determinara las lecturas a priori. De esta manera, las posibilidades de desarrollo del curso se orientaron hacia una lógica en la cual las alumnas propusieron textos de su interés, mientras que el docente-asesor se encargó de orientar sobre la pertinencia y utilidad de los mismos.

Este enfoque promovió mayor flexibilidad y dinamismo en la construcción de los marcos conceptuales necesarios para sustentar teóricamente los trabajos recepcionales. Sin embargo, es importante destacar que, en algunos casos, el volumen de información generado por los grupos superó las expectativas y la capacidad del docente para revisarlo dentro de las dos horas planificadas por sesión. Ante esta situación, fue necesario recurrir a reuniones complementarias en entornos virtuales, utilizando herramientas como Google Meet para optimizar el proceso de revisión y retroalimentación.

Una de las principales fortalezas de esta estrategia radicó en la heterogeneidad de los documentos aportados por las estudiantes, que fue aprovechada para incentivar el pensamiento crítico durante las discusiones en clase. Además, se alentó a las participantes a grabar sus intervenciones y realizar transcripciones iniciales de las mismas. Esto permitió constatar avances en su argumentación y, en algunos casos, integrar estas transcripciones al cuerpo de sus trabajos recepcionales, debidamente articuladas y estructuradas.

Para reforzar esta idea, se recupera el testimonio de una estudiante participante:

Llegamos aquí a un programa en el que a lo mejor no comprendíamos muchas cosas. En mi caso yo venía de haber hecho un examen de preparatoria. Tenía mucho tiempo que no había estudiado. Cuando llegué aquí me enfrenté a que teníamos que leer textos científicos, la citación para mí era algo nuevo; pero tuvimos ese acompañamiento. En primer lugar, agradezco a mis maestros que siempre estuvieron ahí, acompañándonos (...) Mi formación me dio esa confianza, me motivó, me hizo sentir segura cada vez más y sobre todo en reconocer que era vulnerable, que al igual que los niños con los que trabajo pues venimos de diferentes contextos y que eso nos permite ser sensibles para aprender y sensibles para enseñar. Otra de las cosas fue que, como compañeras, fuimos haciendo redes de apoyo. Fuimos abrazándonos, motivándonos unas a otras sabiendo que somos madres de familia, que teníamos problemas del trabajo y a veces teníamos que hacer tareas ya muy noche. Entonces cada sábado, cada clase que nos veíamos nosotras mismas nos organizábamos en grupos de whatsapp e hicimos una hermandad (F, 38).

El testimonio anterior permite corroborar lo planteado por Cuello & Álvarez (2024), quienes destacaron la

multidimensionalidad de la práctica docente y el complejo tránsito que representa la elaboración de un trabajo de escritura académica. La premura por optimizar el tiempo, combinada con la necesidad de avanzar en la producción del trabajo recepcional en diferentes contextos, mientras se gestionan tareas laborales, responsabilidades familiares y compromisos profesionales, obliga a los estudiantes a diseñar estrategias y explorar soluciones. En muchos casos, estas soluciones encuentran en las tecnologías de la información un recurso fundamental que actúa como aliada en este proceso.

En una segunda etapa, tras establecer las problematizaciones específicas de cada estudiante y obtener mayor claridad sobre los objetos de análisis, se propuso conformar equipos de trabajo con el objetivo de fomentar el intercambio de experiencias relacionadas con la elaboración del trabajo recepcional. Estos equipos funcionaron como redes de apoyo, facilitando la resolución de dudas y el diálogo horizontal en aspectos como citación, ortografía y la interpretación de los documentos proporcionados por el docente en el curso. Al mismo tiempo, el maestro mantuvo un acompañamiento constante, orientando a las estudiantes en las dudas que surgían durante el proceso. Esta práctica puede equipararse a lo señalado por Ioé (2010), quien describe cómo la colaboración entre pares y el intercambio de saberes constituyen un medio eficaz para potenciar aprendizajes colectivos y promover una mayor cohesión dentro de comunidades académicas:

En un grupo de discusión, la conversación va constituyendo, disolviendo y reconstituyendo el vínculo; la no directividad permite captar significación, no sólo información. En este caso prima una lógica procesual (del grupo, no del guión) La dinámica conversacional abierta, a instancias de la provocación inicial de la moderación, permite indagar las formas en que los colectivos construyen significados en sus dinámicas de interrelación. Aunque la moderación tenga cuestiones «a tratar», cuanto menos interventora y más abierta sea la dinámica grupal, más rico será el material que se ofrece al análisis (p. 82).

Al finalizar el curso, se solicitó a las participantes la elaboración de una narrativa en la que evaluaran su experiencia durante el programa, utilizando un formato FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas). De manera voluntaria, algunas de las ideas expresadas en estas narrativas fueron compartidas en sesiones grupales. Este ejercicio fue complementado con la realización de entrevistas no estructuradas, aplicadas a una muestra no aleatoria que incluyó al 80 % de las participantes del curso.

Así, una de las participantes ofrece el siguiente testimonio:

Llegamos aquí muchas mujeres: la mayoría, madres de familia trabajadoras. Esta Licenciatura en Educación Preescolar nos dio la oportunidad académica de prepararnos, de profesionalizarnos aún el contexto de dónde venimos. Algunas con experiencia, otras pues con muchos sueños, con muchas ganas de la profesionalización y ese programa nos dio la oportunidad de ser parte, de ir tomando identidad como universitarias. Era algo que a lo mejor no lo teníamos planeado, no lo teníamos pensado, sino que (...) nuestro propio empleo nos lo fue solicitando. Comento sobre la importancia de que haya una calidez en esa relación docente-alumno y creo que si bien es importante, esto mismo nos permite ir apropiando esos conocimientos. En mí mi formación me ayudó a poder recibir esos conocimientos con esa calidez, a poder comenzar a pensar que todo lo que yo hacía en mi práctica, todo lo que venía yo haciendo tenía una justificación. Mi experiencia en la UPN me permitió poder fundamentar lo que hago: cada acción, cada planeación, cada cosa que empleaba dentro de mi aula de clases tenía una justificación (F. 36).

Esta narrativa se vincula directamente con la experiencia personal, destacando la importancia de la calidez en la relación entre docentes y alumnos, así como la influencia que esta relación ejerce en la recepción y apropiación del conocimiento. Además, subraya el papel crucial de la reflexión consciente sobre la propia práctica docente en el proceso de desarrollo del trabajo recepcional.

La formación docente incluye el análisis crítico del currículo de las escuelas donde las participantes realizan su práctica, así como la reflexión sobre los valores y supuestos que subyacen en situaciones cotidianas del entorno educativo (Mayorga-Fernández et al., 2024; Liston & Zeichner, 2003). En este contexto, durante el seminario se plantearon preguntas clave que incentivaron la reflexión, tales como: ¿qué motiva a una persona a ser docente?; ¿quién toma decisiones sobre lo que es o no válido en una escuela?; ¿cómo influyen estas decisiones en el ejercicio profesional?; ¿qué aspectos de la vida cotidiana de una escuela deberían cambiarse y cuáles pueden realmente modificarse?

Estas interrogantes fomentaron un diálogo horizontal cuyo objetivo fue promover ejercicios de construcción conceptual. A través de estas dinámicas, las participantes pudieron comprender y apropiarse de categorías conceptuales como currículum oculto, currículum vivido y práctica reflexiva. Estas categorías se ofrecieron como herramientas opcionales para la elaboración de los entramados conceptuales de los trabajos recepcionales, dejando su uso a libre elección de cada estudiante.

Al continuar analizando otro de los testimonios obtenidos durante las entrevistas, se rescatan los testimonios siguientes:

La forma de vincular ahora mi formación a mi práctica docente es siempre pensando que tengo que hablar desde lo real, desde lo cotidiano, desde mis emociones y que si no me fue bien en la mañana porque el tráfico estuvo pesado, a lo mejor llevo saludando a mis alumnos, pero si les comento que vengo a lo mejor agitada, que vengo un poco molesta porque el tráfico venía pesado, sé que ellos lo van a comprender muy bien porque también me han compartido que de repente vienen con sus papás y escuchan hasta una que otra palabra que llegan a repetir. Es algo que vivimos y es algo de lo que se aprende. (...) Siempre hay alguien que te enseña algo y tenemos que ir con esa disposición, tenemos que ir abiertos. Debemos empezar a hacerlo si realizamos lo aprendido a través de las teorías, lo que hemos escuchado a través de los relatos de vida de las experiencias. Vincular esa formación: eso nos permite entender esas necesidades, descubrir

esos intereses que tienen los alumnos que tenemos ambos por aprender (M, E: 38).

Este testimonio destaca la conexión entre la formación académica y su aplicación práctica en el aula, subrayando la importancia de abordar las experiencias educativas desde lo real, lo cotidiano y las emociones personales para establecer vínculos auténticos con los estudiantes. La participante, desde su experiencia, menciona cómo factores externos, como el tráfico, pueden influir en su estado de ánimo al llegar a la escuela, lo que resalta la necesidad de empatía y comprensión mutua entre docentes y alumnos.

Se enfatiza la importancia de reconocer y valorar las experiencias y emociones de los estudiantes, al mismo tiempo que se es receptivo a sus necesidades e intereses. En relación con el aprendizaje mutuo, se destaca que tanto docentes como alumnos se convierten en aprendices dentro del proceso educativo, donde todos tienen algo que enseñar y algo que aprender. Esta perspectiva fomenta un enfoque colaborativo y orientado hacia el crecimiento compartido.

#### Contribución al conocimiento

Las contribuciones al conocimiento de este estudio radican en la implementación y análisis de las comunidades de práctica como una herramienta efectiva para la formación docente en contextos de actualización profesional. Se aportaron evidencias sobre la utilidad de metodologías participativas para abordar problemáticas educativas concretas, promover la reflexión crítica y facilitar la producción académica. Además, se documentó cómo el enfoque colaborativo y el uso de herramientas tecnológicas complementaron las estrategias tradicionales, ofreciendo un modelo replicable para mejorar tanto los procesos de aprendizaje como la construcción de competencias docentes en programas formativos similares.

#### Limitaciones

La heterogeneidad de las necesidades de las participantes, dificultó una atención completamente personalizada, lo que pudo influir en la profundidad del acompañamiento en algunos casos y los resultados finales del estudio.

## 4. CONCLUSIONES

El desarrollo del Programa de Actualización Profesional demostró ser un espacio significativo para la construcción de comunidades de práctica entre las participantes. La metodología basada en investigación-acción participativa permitió abordar problemáticas cotidianas desde una perspectiva reflexiva y colaborativa. A través del diálogo horizontal y el intercambio de experiencias, las estudiantes lograron construir entramados conceptuales que fortalecieron su comprensión teórica y práctica, lo que contribuyó a la elaboración de sus trabajos.

Los resultados indicaron que el enfoque en la calidez de la relación docente-alumno favoreció una apropiación más significativa de los conocimientos y una reflexión profunda sobre la práctica educativa. Las participantes destacaron la importancia de vincular sus vivencias personales con la teoría, fortaleciendo así su identidad profesional. Este proceso facilitó la generación de un sentido de comunidad basado en la empatía, el apoyo mutuo y la colaboración, elementos que fueron esenciales para superar los desafíos relacionados con la producción académica.

Sin embargo, se identificaron limitaciones relacionadas con la carga de trabajo para los docentes y la diversidad de necesidades del grupo, lo que obligó a recurrir a herramientas digitales como complemento. A pesar de estos retos, la satisfacción de las participantes y su percepción de avance evidenciaron la pertinencia del programa como modelo formativo.

Por último, la construcción de comunidades de práctica en contextos educativos representó una estrategia efectiva para fomentar la reflexión crítica y el aprendizaje colaborativo, fortaleciendo tanto las competencias académicas como la cohesión social. Esta experiencia sugiere la necesidad de seguir explorando la implementación de este enfoque en procesos de titulación y otros entornos formativos, a partir del reconocimiento del potencial para transformar las prácticas educativas hacia modelos cada vez más integrales y humanistas.

Conflictos de interés: El autor expresa no tener ningún conflicto de interés.

#### Contribución de los autores:

Chávez Suárez, N. A.: Conceptualización, Análisis Formal, Metodología, Investigación, Supervisión, Validación, Redacción - Borrador Original, Redacción - Revisión y Edición.

## 5. REFERENCIAS

- Augé, M. (2000). *Los no lugares: espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa Editorial. <https://designblog.uniandes.edu.co/blogs/dise2609/files/2009/03/marc-auge-los-no-lugares.pdf>
- Bernstein, B. (2005). *Clases, códigos y control*. Akal.



- Bourdieu, P. (1987). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Sociológica*, 2(5), 11–17. <https://doi.org/10.1002/9780470712894>
- Bourdieu, P. (2001). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Calvo López, M. A. (2009). La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento. *Perfiles educativos*, 31(124), 22–41. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2009.124.18826>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, 6(20), 409–420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Cuello, E., & Alvarez, G. (2024). TIC y escritura de tesis de posgrado: entre viejos problemas y nuevas oportunidades. *Revista Colombiana de Educación*, 91, 168–188. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16884>
- Elliott, J. (2005). *La investigación acción en educación*. Morata.
- Escobar, R. A., & Escobar, M. B. (2023). Los grupos de discusión como técnica para la construcción y percepción organizacional en entidades públicas. *Administración & Desarrollo*, 53(2), 1–25. <https://doi.org/10.22431/25005227.vol53n2.2>
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación- acción. Paidós.
- Liston, D. P., & Zeicher, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata.
- López-Larios, C., Estévez-Nénninger, E.-H., & González-Bello, E.-O. (2022). Cambio e innovación educativa en la teoría y la práctica de la formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(62), 155–174. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.37.1309>
- Mayorga-Fernández, M. J., Martínez-García, I., & Núñez-Avilés, F. (2024). La formación permanente en el profesorado de enseñanza no universitaria: análisis de impresiones, preferencias y necesidades. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 395–416. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4010>
- Mejía Pérez, G., & González Callejas, J. L. (2022). Desventajas educativas, sociales y tecnológicas en tiempos de pandemia: la interseccionalidad en las estudiantes de una unidad UPN en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LII(3), 371–392. <https://www.redalyc.org/journal/270/27071219001/html/>
- Miranda-Navales, M. G., & Villasis-Keever, M. Á. (2019). El protocolo de investigación VIII. La ética de la investigación en seres humanos. *Revista Alergia Mexico*, 66(1), 115–122. <https://doi.org/10.29262/ram.v66i1.594>
- Molina Ruiz, E. (2005). Creación y desarrollo de comunicaciones de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337(337), 235–250. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Montes, S., Arce, C. F., Klener, H., Vera, J., Tamburrino, Í., & Gómez, P. (2022). Negociación de identidades académicas y profesionales en la escritura de tesis en pregrado. *Pensamiento Educativo*, 59(2), 1–14. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.8>
- Navarro Martínez, Ó., Ponce Blázquez, E., & Sánchez-VerdejoPérez, Francisco JavierTorres Carrero, M. del C. (2024). La autorregulación: necesidad de comunicación y de relacionarse a través del Aprendizaje. *Aula Abierta*, 53(2), 139–147. <https://doi.org/https://doi.org/10.17811/rifie.20935>
- Sanz Martos, S. (2012). *Comunidades de practica: El valor de aprender de los pares*. UOC.
- Solé-Blanch, J. (2024). Autoridad, vínculo y saber en educación. Transmitir un testimonio de deseo. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 139–155. <https://doi.org/10.14201/teri.31537>
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios En Blanco. Revista de Educación*, 2(31), 365–379. <https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-308>
- Torres Hernández, R. M. (2019). *Gaceta UPN* (pp. 11–19). Universidad Pedagógica Nacional. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/465511/GACETA\\_139\\_ABRIL-MAYO\\_ok.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/465511/GACETA_139_ABRIL-MAYO_ok.pdf)
- Usher, R., Bryant, I., & Johnston, R. (1997). *Adult Education and the Post-Modern Challenge: Learning beyond the Limits*. Routledge.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós Ibérica.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *A guide to managing knowledge: Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press.
- World Medical Association Declaration of Helsinki. (2013). Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *Clinical Review & Education*, 310(20), 2191–2194. <https://www.wma.net/wp-content/uploads/2016/11/DoH-Oct2013-JAMA.pdf>
- World Medical Association. (2022). *WMA Declaration of Helsinki - Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects*. World Medical Association (WMA). <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>