

# Comunidades de práctica como marco comprensivo del *talento docente*

## Communities of Practice as a Comprehensive Framework for Teacher's Talent

Fecha de recepción: 14 DE MARZO DE 2017 / Fecha de aceptación: 6 DE MARZO DE 2018 / Fecha de disponibilidad en línea: ENERO DE 2019



doi: 10.11144/Javeriana.m11-23.cpmc

DARCY MILENA BARRIOS-MARTÍNEZ  
barriosd@javeriana.edu.co  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, COLOMBIA  
<https://orcid.org/0000-0003-4026-9728>

ZULMA PATRICIA ZULUAGA-OCAMPO  
zzuluaga@javeriana.edu.co  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, COLOMBIA  
<https://orcid.org/0000-0002-0143-3225>

MARÍA CARIDAD GARCÍA-CEPERO  
maria.caridad@javeriana.edu.co  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, COLOMBIA  
<https://orcid.org/0000-0001-6064-6581>

FÉLIX ANTONIO GÓMEZ-HERNÁNDEZ  
gomez-f@javeriana.edu.co  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, COLOMBIA  
<https://orcid.org/0000-0002-4781-4103>

ANDREA SANTAMARÍA  
a-santamaria@javeriana.edu.co  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, COLOMBIA  
<https://orcid.org/0000-0003-3943-7800>

LAURA ESTEFANÍA CASTRO-FAJARDO  
lcastrof@javeriana.edu.co  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, COLOMBIA  
<https://orcid.org/0000-0002-5265-9806>

ANDREA SÁNCHEZ-VALLEJO  
asanchezv@javeriana.edu.co  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, COLOMBIA  
<https://orcid.org/0000-0003-1921-8846>

### Resumen

Este artículo presenta algunos resultados de la investigación *Rutas de emergencia del talento docente*, cuyo objetivo principal fue identificar y examinar factores asociados a la emergencia del talento de docentes que hacían uso pedagógico sobresaliente de las tecnologías. Se emplearon entrevistas y grupos focales, cuyo análisis destaca el trabajo en Comunidades de Práctica (CoP) como ecosistema fundamental para la emergencia del talento docente; la experiencia pedagógica es el eje cohesionador. Además, la multifiliación se revela como una dinámica que amplía las posibilidades de negociación de significados sobre la experiencia, y como proceso que incide en la construcción de identidad docente.

### Palabras clave

Talento; docencia; identidad; práctica docente; comunidad de práctica; multifiliación

### Abstract

This article presents some results from the research titled *Emergence Routes for the Teaching Talent*, which was primarily intended to identify and examine factors associated with the talent emergence of teachers who did an outstanding pedagogical use of the technologies. Interviews and focus groups were carried. In the analysis thereof, it is noticeable the work in the Communities of Practice (CoP) as a fundamental ecosystem for the emergence of teaching talent where the pedagogical experience serves as the cohesive axis. In addition, multi-affiliation appears as a dynamic that broadens the possibilities to negotiate the meaning of an experience and as a process impacting the teacher's identity construction.

### Keywords

Talent; teaching profession; identity; teaching practice; community of practice; multi-affiliation

### Para citar este artículo / To cite this article

Barrios-Martínez, D. M.; Zuluaga-Ocampo, Z. P.; García-Cepero, M. C.; Gómez-Hernández, F. A.; Santamaría, A.; Castro-Fajardo, L. E. & Sánchez-Vallejo, A. (2019). Comunidades de práctica como marco comprensivo del talento docente. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (23), 75-94. doi: 10.11144/Javeriana.m11-23.cpmc

## Introducción

En las últimas décadas se han adelantado múltiples estudios con el propósito de describir aquellos factores que han caracterizado a los buenos docentes y sus prácticas (Aaronson, Barrow & Sander, 2007; Bain, 2007; Barber & Mourshed, 2008; Darling-Hammond, 2000; Harris & Sass, 2009, 2011; Kane, Rockoff & Staiger, 2008; Kukla Acevedo, 2009; Stevenson & Stigler, 1999); sin embargo, estos se han centrado prioritariamente en identificar los elementos constitutivos de las experiencias que se adelantan y en exponer la interacción de aquellos en el aula, más que en dar cuenta de las razones o condiciones que han permitido que esas experiencias lleguen a ser destacadas. Por otro lado, aunque se ha hablado del talento en diversas profesiones, este se ha relacionado con las ciencias exactas, las artes y el deporte, y son escasas las investigaciones que reconocen la existencia del talento en la docencia.

La investigación *Rutas de emergencia del talento docente*, adelantada en Colombia, en el marco de un convenio entre la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, el Premio Compartir al Maestro<sup>1</sup> y la Fundación Telefónica<sup>2</sup>, se destaca como pionera en la comprensión de la docencia como un campo en el que puede emerger el talento y que, por ende, es valioso para la sociedad, el desarrollo de los sujetos y de las comunidades en las que se interactúa. Lo anterior está en coherencia con una perspectiva sobre el talento desde la cual este es entendido como “una propiedad emergente de la acción del sujeto, que es coyuntural y que se manifiesta en algunas personas, bajo ciertas circunstancias y en ciertos momentos de su vida” (García Cepero, Gómez Hernández, Barrios Martínez, Santamaría, Castro Fajardo, Sánchez Vallejo & Zuluaga Ocampo, 2016, p. 93). En este sentido, el interés estuvo centrado en el análisis de la conjugación particular de elementos, dinámicas y relaciones que permitieron que el talento docente se manifestara en una experiencia<sup>3</sup> excepcional, más que en su contenido.

Con el fin de responder al propósito de identificar y examinar qué factores estaban asociados a la emergencia del talento de los docentes<sup>4</sup>, se llevó a cabo una investigación de naturaleza mixta y secuencial, que

---

### Descripción del artículo | Article description

Este artículo presenta algunos de los resultados de la investigación *Rutas de emergencia del talento docente*, correspondientes al análisis de las condiciones que permiten la emergencia del talento docente. La investigación fue de carácter mixto, con una primera fase cuantitativa en la que se construyó una muestra guiada por principios teóricos, y una segunda de carácter cualitativo en la que se realizó un estudio de caso múltiple. El análisis se realizó desde el entrecruce de tres perspectivas: 1) el talento entendido como potencial que puede desarrollarse cuando la sociedad genera las condiciones apropiadas para ello y toma distancia de la idea de talento asociada solo a factores innatos, intrapersonales o espontáneos; 2) la docencia asumida como una práctica histórica, ética, política y sociocultural que involucra el ser y el hacer; y 3) las comunidades de práctica entendidas como grupos que se conforman en torno a una tarea o proyecto, en función del cual sus integrantes participan, se comprometen y construyen repertorios de significados compartidos. En este marco, los principales resultados destacan el papel de la multifiliación a diferentes comunidades de práctica como un factor altamente incidente en la generación de condiciones que posibilitan la emergencia del talento docente, en la medida en que afecta positivamente las posibilidades de negociación de significados. El proyecto fue financiado por la Pontificia Universidad Javeriana, la Fundación Compartir y la Fundación Telefónica, y dirigido por María Caridad García Cepero, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, como investigadora principal.

- 1 El Premio Compartir al Maestro es un reconocimiento que la Fundación Compartir otorga a docentes que se postulan con el apoyo de sus rectores, por considerar que sus experiencias pedagógicas son excepcionales o sobresalientes. Se consideran como ganadoras aquellas experiencias que poseen alta solidez pedagógica y que han generado un alto impacto en la comunidad; por ello, pueden ser vistas como ejemplares en el ámbito nacional. Para obtener mayor información sobre este premio, consulte: <https://www.premiocompartir.org/>
- 2 Aulas Fundación Telefónica es un proyecto de inclusión digital dirigido a centros comunitarios, escuelas públicas y hospitales, para promover el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, a través de la capacitación y formación docente, la dotación de ordenadores, el mantenimiento y la conectividad de los equipos, con miras a mejorar la calidad educativa. Para obtener mayor información sobre este programa, consulte: [http://www.fundaciontelefonica.com/educacion\\_innovacion/aulas-fundacion-telefonica/](http://www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/aulas-fundacion-telefonica/)
- 3 Por *experiencia* se hace referencia al documento escrito en el que los docentes describen su propuesta pedagógica y con el cual se postulan al Premio o sistematizan sus propuestas para ser socializadas.
- 4 La población con la que se desarrolló la investigación fue seleccionada en consideración de campos de conocimiento en los que con mayor frecuencia se encuentran experiencias con una intencionalidad innovadora, como es el caso de la tecnología y, adicionalmente, teniendo en cuenta los docentes que hubieran sido finalistas del Premio Compartir al Maestro, tanto en el campo de la tecnología como en otras áreas de conocimiento. Como los docentes no eran solo del área de tecnología, en el presente artículo se expone el análisis transversal de las experiencias, orientado hacia la identificación de los factores que posibilitan la emergencia del talento, sin atender específicamente a los aspectos relacionados con la tecnología. El análisis de este factor fue abordado en otros apartes de la investigación y será motivo de futuras investigaciones.

se desarrolló en cuatro fases: contextualización; exploración; profundización; y síntesis y socialización.

Las categorías teóricas fundamentales que guiaron el análisis son *práctica docente*, *talento docente* y *comunidad de práctica* (CoP). Cabe aclarar que, inicialmente, la investigación general contempló solo las dos primeras, pero a medida que se avanzó, la categoría de Comunidad de Práctica cobró especial importancia como referente teórico que ofrecía un conjunto de conceptos que permitieron la comprensión más holística e integral de los datos recabados; esta comprensión será el centro de análisis del presente artículo.

Desde este encuadre teórico y metodológico, se destacan principalmente tres resultados novedosos: 1) la experiencia pedagógica como eje cohesionador de una comunidad de práctica; 2) la multifiliación, negociación de significados y capacidad constante de aprendizaje como característica diferenciadora de los docentes talentosos; y 3) los diferentes modos de afiliación a las comunidades y su incidencia en la configuración de la identidad docente, asociada al talento.

## Referentes conceptuales

### *Práctica docente*

La práctica docente es un concepto que en principio refiere a las dinámicas y acontecimientos propios de la formación y la enseñanza de saberes específicos en el aula de clase. Esta aproximación inicial permite ubicar tres componentes fundamentales:

1. Docentes y estudiantes como actores principales.
2. La formación, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje como ejes que los vinculan.
3. El aula escolar como espacio central —aunque no exclusivo— en el que se desarrollan las relaciones entre los componentes 1 y 2.

Respecto al primero, es necesario reconocer que las actividades y los roles de docentes y estudiantes son producto de “sistemas de creencias, saberes, opiniones, actitudes, valores y representaciones construidas... [socialmente, y] hechas cuerpo” (Zoppi, 2010, p. 1) en cada uno. Este planteamiento implica la coexistencia de aspectos individuales, subjetivos y circunstanciales, con otros de orden histórico y sociocultural, que convergen en el ser y el hacer docente, haciendo de esta una práctica ética, estética y política. Lo anterior pone de relieve que si bien el docente hace parte de “una tradición particular [que] conlleva la sedimentación de la experiencia histórica” (Carr, 1996, pp. 96-97) —a partir de la cual conservan y reproducen teorías (implícitas o explícitas), valores y formas de acción—, a la vez, tiene la posibilidad de generar rupturas e innovaciones, resultado de procesos de análisis, cuestionamiento y reflexión propios.

Desde esta perspectiva, la práctica no se reduce a la mera reproducción acrítica o mecánica de tradiciones incorporadas, sino que se configura como un campo de reflexión, acción y toma de decisiones. Esto como resultado de que los individuos disponen de “un... margen de libertad... para recrear los significados recibidos y las condiciones sociales de existencia” (Cabrera, 2001, p. 33), lo cual posibilita una relación dialéctica en la que tanto sujeto como sociedad se coproducen.

Dentro de este marco, en coherencia con los planteamientos de Donald Schön (1992, 1998), se asume también que la práctica es un terreno complejo, inestable, que escapa a la aplicación de principios teóricos como

base “suficiente para la acción” (Perrenoud, 2004, p. 14). En el campo particular de la docencia, esta comprensión de la práctica requiere que el maestro, para configurar sus propuestas con miras al logro del aprendizaje de sus estudiantes, adopte una postura reflexiva que “se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción” (Perrenoud, 2004, p. 13), más allá de una reflexión ocasional y coyuntural.

Esta postura reflexiva implica una relación particular del docente con el conocimiento, en la que este último se reconoce provisorio, situado, en constante transformación, y cuya vigencia y legitimidad están determinadas por contextos epistemológicos, teóricos y sociales particulares. Lo anterior impregna a su vez las formas en las que el docente enseña y posibilita el aprendizaje, pues no se ubica como el poseedor del conocimiento “que lo entrega a cuentagotas en sus sucesivas clases... [y se convierte] en un simple eslabón de transmisión” (Zoppi, 2009, pp. 38-39) sino que, por el contrario, se reconoce como un sujeto activo en la apropiación, selección, resignificación y reestructuración de los saberes en el aula (Zoppi, 2009).

En este sentido, la práctica docente exige al maestro una vigilancia, reflexión y reelaboración constante respecto a lo que sabe, tanto en cuanto a lo disciplinar —lenguaje, matemática, ciencia, tecnología, etc.— como respecto a los procesos de enseñar y aprender, y a los problemas sociales particulares.

Finalmente, respecto al aula de clase, es necesario tener en cuenta que esta representa una institución social, en la cual se configuran normas que direccionan los saberes a enseñar, los comportamientos a inculcar y un conjunto de prácticas que permiten la construcción de conocimientos (Barrios Martínez & Gaitán Clavijo, 2010). De lo enunciado anteriormente se desprende una verdad ineludible: el quehacer del docente no se realiza en solitario en un espacio aislado y libre de demandas externas, como podría ocurrir en otras profesiones, sino que ocurre en el marco de una institución y en un contexto particular. Según Edith Litwin (1998), “los y las docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado” (p. 94). En consecuencia, lo que la escuela constituye como institución, permea lo que hace el docente y las relaciones que establece, no solo con sus estudiantes, sino también con otros actores como sus pares, las familias y la comunidad.

### *Talento docente*

Frente a esta comprensión de lo que implica la práctica docente, ¿de qué se habla cuando se hace referencia al talento docente? En general, el talento se ha comprendido desde diversos ángulos y se

identifican al menos cuatro líneas desde las cuales puede ser abordado. En primer lugar, hay quienes han considerado el talento como una *característica estructural o propiedad de los sujetos*, que se manifiesta en sentido general en términos de inteligencia (CI) y que, por ende, requiere ser identificado y potenciado para que se realicen aportes a la sociedad (Spearman, 1904; Terman, 1925).

En segundo lugar, se ha asumido el talento desde la perspectiva de los *dominios específicos*, al reconocer que hay quienes pueden ser talentosos en alguna o algunas habilidades específicas, con miras a resolver los problemas de su medio sociocultural o crear productos, pero que habrá otros aspectos en los que seguramente no serán sobresalientes (Gardner, 2001; Horn & Cattell, 1966; Ramos Ford & Gardner, 1997; Thurstone, 1938). En tercer lugar, se halla la comprensión del talento, tanto general como específico, y se reconoce el lugar de diversas variables psicológicas como la creatividad, la motivación, el compromiso con la tarea y la sabiduría (Renzulli, 1978, 2012; Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2010).

Finalmente, en cuarto lugar hay una perspectiva más sistémica y desarrollista que reconoce la participación que tienen variables ambientales en la emergencia del talento. Así, este se reconoce como una capacidad que se puede desarrollar en la medida en que el ambiente contribuya a ello (Gagné, 2005; Mönks, 1992). En este sentido, se asume la existencia de variables intrapersonales o propias del sujeto que, aunadas a variables ambientales (medios, personas, recursos, sucesos) y al azar, permiten la emergencia del talento.

Desde esta última postura, al hablar de talento docente se reconoce que debe haber un potencial que se desarrolla y condiciones en el contexto que permiten que este se manifieste, en el caso docente, en la construcción e implementación de experiencias pedagógicas, y en las reflexiones y conocimientos que se derivan de ellas. Esta postura se aleja de la idea de talento asociada a una característica estructural, innata o espontánea, para situarse en la comprensión de la capacidad como un potencial que puede desarrollarse cuando la sociedad genera las condiciones apropiadas para ello. Así, el talento se aborda desde el desarrollo, en consonancia con el modelo de capacidades de Martha C. Nussbaum (2011), que plantea “[...] el rendimiento y el éxito en función de las oportunidades que se abren a cada persona” (p. 33).

En este orden de ideas, ¿en qué se manifiesta entonces el talento docente? La identificación del talento en las distintas profesiones, por lo general, se realiza a partir de las creaciones, obras, producciones o prácticas que se desarrollan: en la arquitectura, un gran diseño; en las artes, una obra musical o una

escultura; en deportes, una jugada maestra, y así sucesivamente. Sin duda alguna, como ya se enunció anteriormente, aunque la práctica docente implica diversas acciones, concepciones, creencias, lenguajes y espacios, todos ellos tienen en común el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes y toman forma en diversas *experiencias* orquestadas por los docentes en sus aulas, las cuales constituyen, para el caso de esta investigación, la puerta de entrada para el análisis de las prácticas y de los factores que explican la emergencia del talento docente.

### *Comunidad de práctica (CoP)*

Tanto desde la conceptualización de la docencia como una práctica, como desde la perspectiva sistémica respecto al talento, se puede reconocer el quehacer docente como un espacio de interacción entre diversos actores —estudiantes, colegas, directivos, padres de familia—, propósitos —relativos a la enseñanza de saberes específicos y a intereses formativos—, espacios —el aula, la escuela, la comunidad—, y factores transversales —como las políticas públicas, currículos, etc.—; en el que se conjugan factores intra e interpersonales.

Dentro de este marco, las producciones en las que se manifiesta el talento docente —las experiencias pedagógicas— si bien se pueden considerar como ‘obras’ atribuibles a un sujeto en particular, responden a las interacciones que el docente ha establecido en su desarrollo personal y profesional. En este sentido, profundizar en el análisis de estas interacciones constituye un elemento fundamental para comprender aquellos factores que dan cuenta de la emergencia del talento docente y la consecuente configuración de experiencias pedagógicas excepcionales.

Lo anterior llevó a focalizar la atención en la idea de comunidad y su relación con la práctica docente y el aprendizaje, lo que nos condujo a la categoría de Comunidad de Práctica propuesta por Etienne Wenger (2001). Si bien este concepto no hacía parte del marco teórico inicial con el que se diseñó la investigación, constituyó un marco propicio para comprender la emergencia del talento docente en la medida en que tales comunidades se constituían en “poderosos entornos de aprendizaje, donde los profesores podían encontrar oportunidades de compartir, cooperar, entenderse y apoyarse uno al otro; así como volverse más conscientes de sus debilidades y fortalezas” (Yildirim, 2008, p. 233).

Para Etienne Wenger (2001), la comunidad de práctica hace referencia a “un grupo de personas quienes comparten una preocupación, un conjunto de problemas o una pasión respecto a un tópico y profundizan en sus conocimientos y experticia en el área a través de la interacción continua” (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, p. 3). Para que un grupo pueda considerarse una comunidad de práctica se requiere de la existencia de:

1) una empresa común que convoca y vincula a sus integrantes, la cual no es asumida en el sentido común de lo empresarial, sino como algo:

más complejo que incluye aspectos instrumentales y operativos [...] [y conlleva] toda la energía que se dedica para hacer lo que es necesario hacer, así como una negociación de significados constante respecto a cómo hacerlo [...] se trata del desarrollo de una visión de conjunto y un sentido de responsabilidad que lleva a que las personas realicen determinadas actividades, aunque estas iniciales, formales o explícitamente no les hayan sido asignadas (Zuluaga, 2017, p. 82).

2) un compromiso de todos sus integrantes en la resolución de la misma, y 3) un sistema de conceptos, discursos y acciones compartidas (Wenger, 2001).

En este sentido, es importante distinguir las CoP de otro tipo de agrupaciones, por ejemplo, las comunidades de aprendizaje.

Si bien el aprendizaje es un elemento fundamental en una y otra, lo que congrega a las personas en una Comunidad de Aprendizaje es el interés de aprender sobre algo, es decir, hay un tópico o tema que [las] convoca; en cambio, desde la perspectiva de una Comunidad de Práctica, lo que [convoca a los participantes y] cohesiona a la comunidad es la práctica compartida y es la participación en esa práctica lo que promueve el aprendizaje, el cual evoluciona en el tiempo. En el primer caso, una vez que se ha aprendido el tema, la comunidad que se conformó en torno a ese tópico cambia, pierde continuidad o puede desaparecer; mientras que en las Comunidades de Práctica la comunidad se mantiene y evoluciona en tanto la práctica lo haga también, y los aprendizajes no se circunscriben a un tema específico sino que son diversos, constantes, producto de la experiencia misma de participación en la práctica y de los procesos de negociación de significado que ello implica (Zuluaga, 2017, p. 83).

Los participantes de una comunidad de práctica comparten tiempo e información, exploran ideas, acumulan conocimiento y aprenden juntos (Wenger, McDermott & Snyder, 2002), lo cual da lugar a “rutinas, rituales, artefactos, símbolos, convenciones, historias, relatos, pero además de eso, modos de vivir y resolver problemas... [es decir] crean una práctica para hacer lo que es necesario hacer” (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, p. 23). Como se puede observar, la esencia de una comunidad de práctica radica en la emergencia de formas de ser y hacer, en la negociación de significados y en la configuración de relaciones sociales que se van fraguando de una manera determinada, en virtud de la realización de un proyecto común.

En línea con lo anterior, un sujeto puede participar de diferentes comunidades de práctica en diversos niveles —central, periférico o marginal— y a la vez, puede afiliarse, en pleno sentido, a varias de ellas. Esto último quiere decir que su participación incluiría las tres dimensiones básicas de una comunidad de práctica: a) un compromiso mutuo, b) responsabilidad en relación con la empresa y c) un repertorio de significados negociado (Wenger, 2001, p. 172). La multifiliación tiene implicaciones importantes en cuanto a la ampliación de las experiencias de los sujetos y, por ende, en las posibilidades de aprendizaje y de negociación de significados, así como en la configuración de su identidad misma.

En particular, Wenger (2001) señala:

tres modos distintos de afiliación: 1) compromiso: intervenir de una manera activa en procesos mutuos de negociación de significado; 2) imaginación: crear imágenes del mundo y ver conexiones en el tiempo y en el espacio haciendo extrapolaciones a partir de nuestra propia experiencia; y 3) alineación: coordinar nuestra energía y nuestras actividades con el fin de encajar dentro de estructuras más amplias y contribuir a empresas de mayor envergadura (p. 216).

Cada uno de estos modos de afiliación le da un carácter particular a una determinada comunidad de práctica, en la medida en que demanda condiciones y formas de trabajo específicas.

## Encuadre metodológico

Esta investigación fue de carácter exploratorio y tuvo un alcance descriptivo e interpretativo al intentar comprender aquellos elementos que permiten la emergencia del talento docente. La primera etapa consistió en la *recolección y análisis* de datos cuantitativos, a partir de la cual se realizó una segunda etapa de *recabación y análisis* de datos cualitativos. La etapa cuantitativa facilitó la construcción de la muestra guiada por principios teóricos, y la cualitativa permitió “caracterizar casos a través de ciertos rasgos o elementos de interés relacionados con el planteamiento del problema” (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010, p. 566).

La investigación se desarrolló a través de las siguientes fases:

1. Contextualización: búsqueda de referentes teóricos guía y la selección de la población.
2. Exploración: primer acercamiento cuantitativo a los docentes y sus experiencias, a través de encuestas y plantillas que permitieron hacer la selección de los casos de análisis, teniendo en cuenta aspectos como los motivos que se tuvieron para seleccionar la carrera docente, las percepciones sobre la docencia, y la diversidad en cuanto a sus características demográficas y de formación.
3. Profundización: desarrollo de instrumentos cualitativos como entrevistas y grupos focales, orientados a la indagación sobre la historia de vida de los participantes y la ampliación de la descripción de la experiencia pedagógica.
4. Síntesis y socialización: socialización y profundización de los resultados con docentes, directivas, expertos e investigadores<sup>5</sup>.

A continuación, se explican brevemente las tres últimas fases. En la de *exploración*, la muestra inicial fue de 65 docentes, de acuerdo con los criterios de jueces expertos en el campo de la enseñanza y la tecnología (Premio Compartir al Maestro y Fundación Telefónica). De este total, 56 “fueron invitados por haberse destacado en el Premio Compartir al Maestro en el área de Tecnología e Informática y otras áreas, incorporando tecnología, o haber sido nominados al Premio Telefónica; los 9 restantes fueron nominados por la Fundación Telefónica” (García Cepero, Gómez Hernández, Barrios Martínez, Santamaría, Castro Fajardo, Sánchez Vallejo & Zuluaga Ocampo, 2016, p. 95).

El interés específico por los docentes que hicieran uso destacado de las tecnologías devino, de una parte, de la necesidad de reconocer relaciones y prácticas innovadoras en el uso de la tecnología acorde a las necesidades del siglo XXI (López Vargas & Basto Torrado, 2010), las nuevas formas de comunicación e interacción que supone (Escorcía Oyola & Jaimes de Triviño, 2015), y su impacto en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula, para desde allí aproximarnos a la comprensión de la emergencia del talento docente; y de otra, de la motivación particular de la Fundación Telefónica por profundizar en la comprensión de las condiciones de posibilidad de las experiencias que se reconocieron como destacadas en su programa Aulas Telefónica.

5 Para mayor información sobre cada una de estas fases, se puede dirigir al informe de la investigación, disponible en: <https://compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/informe-final-extenso-rutas-de-emergencia-del-talento-docente.pdf>



Para esta muestra inicial se diseñaron tres cuestionarios dirigidos a 1) reconocer los antecedentes profesionales y la experiencia laboral; 2) caracterizar el uso que dan los maestros a la Tecnología (en particular, TIC) tanto en su vida diaria como en el marco de su práctica; e 3) identificar factores motivacionales asociados a la selección de la carrera docente, y a las rutas recorridas en sus procesos de formación.

Dado que los participantes provenían de diversos lugares del país, los cuestionarios se diligenciaron virtualmente haciendo uso de la plataforma LimeSurvey, de la Pontificia Universidad Javeriana. Así, se obtuvo un muestreo no probabilístico de autoselección de 42 participantes en el que “los usuarios que completan el cuestionario son voluntarios y son ellos mismos los que acceden al instrumento” (Eiroá Orosa, Fernández Pinto & Pérez Sales, 2008, p. 153). Con base en los datos recogidos a partir de los cuestionarios, se identificaron, a través del uso de Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM), cinco tipos de rutas de entrada a la carrera docente. A partir de estos, se seleccionaron diez docentes y nos cercioramos de contar con dos docentes por cada ruta de entrada identificada. Sin embargo, en el proceso de entrevista se vio la necesidad de excluir uno de los casos, dado que no era pertinente en relación con los objetivos de la investigación.

En la fase de profundización, estas experiencias fueron analizadas a través de un estudio de caso múltiple para identificar, desde diversas fuentes, características comunes a partir de dos o más casos (Martínez Carazo, 2006). Para recolectar esta información se elaboró una plantilla para el análisis de los textos<sup>6</sup> en los que los docentes daban cuenta de las experiencias<sup>7</sup>; de igual forma, se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas individuales, acompañadas de una cartografía social (Herrera González & Flores Hinojos, 2007; Paulston & Liebman, 1994) y un grupo focal.

Las entrevistas se dividieron por tópicos de interés: historia de vida, características de la experiencia pedagógica postulada, portafolio<sup>8</sup> y tecnología. La cartografía permitió identificar los momentos y personas relevantes para la elección de la carrera docente y las formas particulares de ejercer la docencia. En el grupo focal se desarrolló un diálogo que “giró en torno a la construcción conjunta de un decálogo final en el que se podría identificar aquellos elementos que los maestros priorizan en sus prácticas con el propósito de que los maestros discutieran en torno a las características fundamentales de un docente talentoso” (García Cepero, Gómez Hernández, Barrios Martínez, Santamaría, Castro Fajardo, Sánchez Vallejo & Zuluaga Ocampo, 2016, p. 56). De estos instrumentos, el portafolio, la cartografía y la entrevista sobre las características de la experiencia resultaron de mayor importancia para la comprensión de la práctica docente, pues eran los que más detalle brindaban sobre sus posibles sentidos.

Desde la perspectiva del análisis de contenido (AC) mixto, con base en categorías deductivo-inductivas, el análisis se realizó a partir de tres focos de entrada: 1) características de las experiencias; 2) factores asociados

6 En el caso de los maestros provenientes del Premio, consistió en el documento de postulación escrito por ellos, y en el caso de los docentes de Aulas Telefónica, se solicitó la escritura de un documento que diera cuenta de su práctica a la luz de los criterios utilizados por los maestros que se presentaron al Premio Compartir.

7 En el Anexo 1 se presentan las principales características de las experiencias desarrolladas por los docentes, lo que permitió una aproximación inicial a su práctica.

8 Este instrumento consistió en un archivo (físico o digital) en que el docente recopila evidencias de su experiencia, por ejemplo, fotos, formatos, diarios de campo, material producido por los estudiantes o escrito por él, entre otros. Con base en este portafolio, el docente tuvo la posibilidad de aportar y explicar evidencias que ampliaran la descripción y sentidos posibles de la experiencia postulada y su práctica docente.



a la emergencia del talento; 3) tecnología y competencias del siglo XXI; este proceso se adelantó con apoyo en el software NVivo 10.

Finalmente, en la fase de síntesis y socialización, se llevaron a cabo varios encuentros con el propósito de discutir los resultados. Se realizó un foro, al que asistieron 92 educadores (docentes, directivos y orientadores de instituciones de educación básica, media y superior), en el que se trabajó en nueve mesas en torno a las categorías centrales de análisis (tecnología, prácticas docentes, talento docente). Además, se sostuvieron tres reuniones con investigadores y expertos. Por último, se enviaron los resultados de investigación a cuatro expertos latinoamericanos en el campo de talento. Estos escenarios de socialización aportaron a la consolidación de los resultados y a visualizar sus posibilidades de profundización y comprensión.

## Resultados y discusión

Como ya se ha señalado, las experiencias — como obras excepcionales— se conciben y toman forma en lugares, tiempos y situaciones particulares. Reconociendo esta situación, se analizaron teniendo como ejes de entrada el origen, la configuración y las condiciones de posibilidad y sostenimiento de estas experiencias. Este acercamiento permitió identificar tres hallazgos fundamentales: 1) la experiencia como eje cohesionador de una comunidad de práctica; 2) la multifiliación de los docentes a diversas comunidades como ampliación de las posibilidades de negociación de significados y de aprendizajes; y 3) la multifiliación y sus efectos en la configuración de una identidad docente, asociada al talento.

### *La experiencia pedagógica como eje cohesionador de una comunidad de práctica*

A partir del análisis de los casos, se puede afirmar que lo excepcional de las experiencias y a la vez el elemento fundamental en la emergencia del talento docente es el agenciamiento que los docentes realizan para convocar, comprometer y lograr la participación de diversos actores en la configuración de sus propuestas. Son docentes que, en el marco de su quehacer, se proponen metas que constituyen empresas comunes con sus estudiantes y, en ocasiones, con otros miembros de la institución e incluso del contexto local. En este sentido, los actores que se vinculan, participan en el logro de estas empresas — documentales, periódicos, *blogs*, huertas— y sienten que sus aportes son reconocidos como pertinentes, lo cual incide positivamente en su compromiso con la comunidad. Con el tiempo, esto deriva en formas propias de hacer las cosas y en aprendizajes para todos los sujetos.

A este respecto, uno de los docentes expone: “Hay un grupo muy dinámico que le lleva a uno la cuerda y nosotros destinamos de nuestro espacio de 2-4 de la tarde para el grupo de estudio en el colegio y para mí eso es mucho poder de convencimiento y me aterra porque no solo es compartir qué vamos a investigar, cómo vamos a investigar, cómo vamos a trabajar con los niños, cómo los vamos a motivar, sino que también se comparte el otro currículo alternativo para el docente que es el estar dialogando con sus compañeros. Eso hace unas muy buenas dinámicas de trabajo” (P8, Entrevista Experiencia)<sup>9</sup> <sup>10</sup>.

Sin duda, desarrollar experiencias que convoken a los otros tiene repercusiones en los aprendizajes que se construyen y en la forma en que esto ocurre “el profesor es parte del equipo, pero cuando tú les das poder a los estudiantes más aventajados o por lo menos los que toman la iniciativa, [...] ellos resultan siendo los tutores, los líderes, directores, nosotros llamamos *productores y creativos*” (P5, Entrevista Portafolio). Así, en la medida en que las propuestas generan eco y brindan soporte y respaldo, emerge una comunidad de práctica en la que los diferentes participantes se involucran efectivamente y aportan a la cualificación de las experiencias lo que, a su vez, impacta en sus procesos de aprendizaje. Un ejemplo de ello se puede leer en lo enunciado por uno de los maestros cuando afirma que “en la medida en que uno lo interioriza y lo interioriza toda una comunidad y se cree en el proyecto desde las diferentes estancias que componen esa comunidad escolar, entonces, ya se convierte en un asunto que va a trascender” (P5, Entrevista Experiencia).

Podría pensarse que en momentos y espacios determinados convergen elementos intrapersonales de los docentes —sus motivaciones, pasiones, deseos, intereses, conocimientos, carácter— e interpersonales —colegas comprometidos, instituciones en las que las propuestas son escuchadas, apoyos externos—, que derivan en comunidades de práctica, en el marco de las cuales emerge el talento docente manifestado en obras excepcionales. Esto es reconocido por uno de los maestros, quien expuso “en el caso mío, yo soy afortunado y se creyó en la propuesta y todo profesor que ingresa viene a articular, a nutrir la experiencia y eso le da más vida, porque si se quedara solamente en lo mismo, seguramente se había acabado, pero ahora está más grande esa experiencia y ha

9 Se enumeran los casos de uno a nueve. La presentación de los enunciados extraídos de los datos recogidos está acompañada de un paréntesis que indica de qué caso viene (P1, P2, P3...) y de qué fuente (Entrevista portafolio, experiencia, etc.).

10 *Magis* no corrige las citas de los entrevistados de una investigación. Por ello, respeta las marcas orales, los modismos, muletillas...

generado otras dos experiencias de proyectos interdisciplinarios" (P5, Entrevista Experiencia).

De la lógica de la comunidad de práctica se deriva un factor clave para la comprensión del talento docente: la emergencia de este no es el resultado de las acciones de un sujeto en solitario, sino de la construcción de condiciones y de la participación y compromiso de diversos actores en el logro de una empresa común. Lo anterior se ilustra en dos planteamientos realizados por uno de los docentes al afirmar: "la riqueza de mi propuesta es mi equipo y eso lo tengo que reconocer y lo trato de reconocer siempre, a pesar de que yo solo he hecho muchas cosas, sobre todo motivar, si no fuera por el equipo no tendríamos el impacto que tenemos, se necesita equipo, se necesita compromiso, básicamente eso" (P7, Entrevista Experiencia). "La misma experiencia nos ha unido tanto que ya no somos solo los maestros trabajando, somos los amigos maestros trabajando en equipo en pro de los niños, es buenísimo, se alcanzan cosas que uno no creía posibles" (P7, Entrevista Portafolio).

En síntesis, la participación en una comunidad de práctica implica comprometerse con la resolución de una tarea conjunta, y construir un repertorio compartido de relatos, artefactos, instrumentos, conceptos, acciones, discursos y estilos (Wenger, 2001), y es justamente esto lo que se pudo ver en el análisis de las experiencias.

#### *Multiafiliación, negociación de significados y aprendizaje*

Adicionalmente, en el análisis de las experiencias fue posible reconocer que los maestros en quienes emerge el talento son, en su totalidad, quienes han establecido simultáneamente afiliación con diversas comunidades: participan en grupos de estudio o investigación con sus colegas o con docentes de otras instituciones educativas y universidades, pertenecen a redes de docentes o establecen relaciones con otros profesionales, en pro de dar atención tanto a las necesidades que les impone su práctica como a la configuración misma de sus experiencias.

Tal es el caso de uno de los maestros, quien manifiesta su participación en diversas comunidades de práctica. "Yo pertenezco a Red de Maestros, a una red de maestros mundial; a otra que es iberoamericana; a una red de maestros latinoamericana; a la ODRE, que es un observatorio con fenómeno cultural y pertenezco a dos grupos de investigación" (P4, Entrevista Experiencia).

Cabe recordar que la mera adscripción a una red o grupo no puede comprenderse como afiliación a una comunidad de práctica; para que ello ocurra, es indispensable la realización de una empresa común, sea esta un proyecto, un tema de estudio o discusión; un compromiso mutuo entre todos los participantes;

y la construcción de un repertorio compartido, lo que alude a la reproducción y creación de formas de ver, ser y hacer. Estas tres dimensiones de la comunidad de práctica emergen como propiedades de un proceso de aprendizaje situado, en el que este "se produce a partir de la experiencia e interacción social, en función de la actividad, el contexto y la cultura en la que ocurre" (Yildirim, 2008, p. 236). En el análisis de las entrevistas sobresale justamente ese aprendizaje situado, derivado de la participación de los docentes en esos grupos o redes como un elemento importante en la emergencia del talento y la elaboración de experiencias excepcionales.

El arribo de los maestros a estos espacios y comunidades ha sido por dos vías. En ocasiones ha sido intencional: en una búsqueda por dar respuesta a los interrogantes relacionados con su práctica, se han incorporado o han formado grupos que les han permitido avanzar en la reflexión y análisis de su quehacer. En este caso, es posible identificar la intencionalidad del docente por llegar o construir un espacio que le permita cualificarse: "llegué allí pues había muchísimo que hacer y yo empecé a proponer y la gente dijo sí, los compañeros me dijeron: *sí hagámosle, ¿cómo lo hacemos?*" (P7, Entrevista Experiencia).

En otros casos, la participación en estos espacios ha sido coyuntural, pues han llegado a instituciones, congresos, líneas de investigación u otros espacios en los que sus cuestionamientos tuvieron lugar: "Realmente yo llegué de una manera casi sorpresiva y ha sido uno de los regalos que me ha dado la vida [...] Yo empecé a construir mi propio modelo de ser docente [...] pudo haber sido otra persona, pero coincidió en que fui yo, entonces agradecido por eso" (P2, Entrevista Experiencia). Se puede identificar la decisión del docente de aprovechar al máximo su llegada a esta comunidad. En esta medida, se puede afirmar que la pertenencia a diversas comunidades no es una tarea impuesta, sino que ha sido el maestro quien, por su propia iniciativa, ha decidido participar en ellas.

Así, al participar de manera comprometida en diversas prácticas, el docente tiene mayores posibilidades de vivir y elaborar experiencias significativas, en las que no solo conocerá diversas formas de ser y hacer, de ver y actuar; sino que generará nuevas experiencias en un proceso constante de negociación de significados. En palabras de Etienne Wenger (2001), en cada práctica, en cada experiencia significativa "producimos significados que amplían, desvían, ignoran, reinterpretan, modifican o confirman —en una palabra, que vuelven a negociar— la historia de significados de la que [se] hace parte" (p. 77). Esto se evidencia con la afirmación de uno de los docentes, quien expone: "desde ahí yo he aprendido muchísimo porque trabajo en un grupo de investigación también. Entonces eso

hace que yo tenga muchas más herramientas en cuanto a la parte investigativa y eso contribuyó mucho a mi práctica” (P3, Entrevista Experiencia).

En esta línea, si participar de una comunidad de práctica brinda la oportunidad no solo de apropiarse de diversos puntos de vista, enfoques, pautas, formalismos, instrumentos y documentos, sino de producir unos nuevos; la multifiliación lleva a la ampliación de estas posibilidades, al fortalecer y potenciar la capacidad de negociación de significados y de aprendizajes; esto sirve como condición para la configuración de experiencias excepcionales en las que emerge el talento docente.

Lo anterior se confirma con lo enunciado por uno de los maestros, quien ha concebido su experiencia en el seminario de un posgrado, como una participación que ha aportado a su construcción como docente “cuando yo voy a un seminario como este, cuando tengo la posibilidad de participar en una investigación como esta y no solamente llego a mostrar mi trabajo, sino a aprender de todo. Y por lo menos en el día de hoy estoy aprendiendo nuevas técnicas, nuevos métodos de hacer investigación, y esas cosas uno las va, en el buen sentido de la palabra, copiando, vas tomando, y vas llevando y las vas vivenciando luego con los estudiantes que es lo importante” (P6, Entrevista Portafolio).

Como vemos, el talento emerge de aquellos docentes que comprenden que su práctica es un hacer en contexto y con el contexto. Son docentes que reconocen la necesidad de pertenecer a comunidades de práctica que les aporten en relación con los contenidos disciplinares, la investigación y la forma de hacer docencia. Son, entonces, perseverantes, disciplinados, comprometidos y con capacidad de liderazgo, pues han mostrado su disposición para participar de diferentes dinámicas para reevaluar las propias.

#### *Modos de afiliación y configuración de una identidad docente, asociada a talento*

Etienne Wenger (2001) considera tres modos distintos de afiliación: el compromiso, que implica una acción continua de entrega al logro de la empresa conjunta y la disposición a negociar significados y compartir repertorios; la imaginación, como la posibilidad de transformación del sujeto desde las imágenes que tiene del mundo y de sí mismo; y la alineación, cuando el sujeto encamina sus acciones y motivaciones en torno al logro de las metas institucionales. De estos tres, encontramos la predominancia de los dos primeros en los docentes de quienes emerge el talento y de allí se deriva el tercer hallazgo.

Respecto a la afiliación por compromiso, el autor suizo afirma que “es un proceso que supone la conjunción de la negociación continua de significados, la formación de trayectorias y el despliegue de historias de práctica” (Wenger, 2001, p. 216), lo que deviene en una fuente de identidad. Este modo de afiliación es particularmente limitado pues hay fronteras físicas en “la complejidad que cada uno puede manejar, el alcance de las actividades en las que podemos intervenir directamente y el número de personas y artefactos con los que podemos mantener unas relaciones sustanciales de compromiso. Esto es a la vez la ventaja y el inconveniente del compromiso como modo de afiliación” (Wenger, 2001, p. 217).

En los docentes cuyas experiencias son excepcionales, se observa que su compromiso con las diversas comunidades de las que hacen parte los lleva a un esfuerzo por superar o conciliar estas limitaciones. Si bien esto no se logra en un mismo grado en todas, se evidencia un especial compromiso en la comunidad de práctica que trabaja en torno a su experiencia. Esto se pone en evidencia en el siguiente comentario de uno de los maestros: “el docente tiene que amar lo que hace y tiene que estar

comprometido, eso es fundamental, un docente que le molesta quedarse media hora más, que le moleste ensuciarse, que le moleste inmiscuirse en situaciones económicas de los niños o averiguar sus cosas o acompañarlos en una tragedia no sirve para esto" (P7, Entrevista Experiencia).

Estos aspectos intrapersonales de los maestros, como la perseverancia, el compromiso y la disciplina, juegan un papel importante en las decisiones que toman y en la forma como permiten que las experiencias los vayan transformando en su relación con otros, con el entorno y en su práctica misma.

En relación con la segunda forma de afiliación —la imaginación—, Wenger (2001) la comprende como "el proceso de ampliar nuestro yo trascendiendo nuestro tiempo y nuestro espacio y creando nuevas imágenes del mundo y de nosotros mismos" (p. 218). Los resultados muestran que este modo de afiliación lleva a los docentes a vincularse con diversas comunidades de práctica en virtud de esa proyección que hacen de sí mismos como seres humanos y como maestros, lo cual está vinculado a la emergencia del talento, pues realizan acciones que los conducen a una idea de lo que quieren llegar a ser.

Uno de los docentes, por ejemplo, manifestó lo siguiente: "empiezo a conceptualizar y a resignificar mi idea de lo pedagógico, de quién era yo, de qué es ser un docente, de qué es aprendizaje [...] Existió un momento de crisis, de reflexión profunda, que me invitó a replantear y a reflexionar; y ahora entiendo que la posibilidad de reconstruir y resignificar no solamente me obedece a mí sino que tengo que invitar a las otras personas, y los otros son los niños, las familias, los adolescentes, las instituciones" (P2, Entrevista Cartografía).

Como se puede ver, "la imaginación puede hacernos contemplar nuestra propia posición desde una nueva perspectiva. Al transportarnos al pasado y llevarnos al futuro, puede reformular el presente y mostrárnoslo lleno de posibilidades insospechadas" (Wenger, 2001, p. 220).

Estos modos de afiliación representan diferentes formas de construcción de comunidades de práctica, aunque estas no son excluyentes. "Una comunidad dada puede estar construida por las tres en diversas proporciones y la variedad de estas combinaciones produce comunidades con cualidades distintas" (Wenger, 2001, p. 225). Estas cualidades diferentes conducen a pensar que participar en diferentes comunidades conlleva una diversidad de experiencias significativas, en las que los sujetos hacen parte de diferentes puntos de vista, enfoques y maneras de hacer propios de cada comunidad de práctica, los cuales pueden llegar a ser incluso opuestos. En este sentido, si asumimos con Etienne Wenger (2001) que "nuestra afiliación constituye nuestra identidad por medio de las formas de competencia que ello conlleva" (p. 190), es necesario reconocer cómo la multifiliación exige un constante proceso de conciliación entre los distintos significados y formas de participación, pues "nos solemos comportar de una manera bastante distinta en cada una de [las comunidades de las que participamos], construyendo aspectos diferentes de nosotros mismos y adquiriendo distintas perspectivas" (p. 199).

A este respecto, uno de los docentes destaca la forma como su identidad se ha ido reconfigurando, gracias a su participación y compromiso con la experiencia: "mi proyecto profesional hace parte de mi proyecto personal, y no podría diferenciar una cosa de la otra. Para mí, tiene qué ver con lo mismo; no podría ser yo uno diferente, mientras estoy con [mi estudiante] planeando su proyecto para que se vaya a estudiar magia, al yo que estoy en mi casa con mi familia y con mis sobrinos, porque la interacción con mis sobrinos también me permite ser una mejor persona

que me genera posibilidades para interactuar con los niños con los que trabajo” (P5, Entrevista Portafolio).

Se observa en este comentario ese proceso de conciliación, sobre el que, además, el docente reflexiona y hace consciente como una cualidad de su particular manera de ser y hacer docente. Lo anterior puede considerarse como un potencial propio del docente que se ha desarrollado como efecto de las condiciones propias de él y/o de los contextos de las diversas comunidades de práctica en las que participa, lo cual posibilita la emergencia del talento. Se puede afirmar, entonces, que el trabajo de estos docentes en otras comunidades, desde diferentes lugares o con diversos modos de participación y compromiso, ha derivado en aprendizajes para los sujetos y para el desarrollo mismo de la experiencia, pues ha posibilitado la construcción de saberes y el replanteamiento de las formas de hacer y pensar la enseñanza y de pensarse a sí mismos.

## Conclusiones

Dentro de las rutas para la emergencia del talento docente, el trabajo en torno a una práctica compartida por diferentes participantes —en la que el aporte diferencial de cada uno es valorado como importante para el desarrollo de la práctica y en la que se establecen relaciones de cooperación y reciprocidad, es decir, el trabajo en comunidades de práctica— constituye un entorno poderoso para posibilitar esta labor.

En este marco, la práctica docente se evidencia como un escenario diverso, dinámico y contingente, que conlleva la participación de los estudiantes y de otros actores externos al espacio de aula, en el cual el docente ejerce un liderazgo que se alterna en función de los diferentes momentos o necesidades. En este sentido, la emergencia del talento está relacionada con esa posibilidad de coordinar y gestionar tareas, pero también reconocer las potencialidades de los demás, dar lugar a sus iniciativas, abrir espacios para lo emergente y lo informal, y, sobre todo, establecer diálogos y superar las tensiones que la interacción de diferentes racionalidades provoca. Esta disposición genera un compromiso tal entre los integrantes que da lugar a la consolidación de una comunidad, producto de esa práctica compartida.

Estos elementos funcionan como *condiciones de posibilidad* que permiten la emergencia del talento docente, el cual también se asocia, en consecuencia, con la disposición para el aprendizaje constante y en colaboración, producto de la negociación de significados. Esta posibilidad de negociación es una de las claves para que la participación en las diferentes comunidades redunde en un crecimiento personal —teórico, metodológico, disciplinar, social y cultural— del docente, y con su disponibilidad para ofrecer dicho saber, así como para entrar en diálogo con los saberes de los demás y principalmente de sus estudiantes. En este orden de ideas, el talento docente está relacionado con la posibilidad no solo de participar de diferentes comunidades sino de aprender y aportar al aprendizaje de los demás a través de la configuración de prácticas complejas y cada vez más enriquecidas.

El efecto de estos procesos no se limita a la producción de una experiencia pedagógica que pueda ser evaluada como excepcional, sino que trasciende la identidad misma del docente, quien va configurando una imagen de sí que lo incentiva a continuar en su esfuerzo por aportar, generar ideas y construir vasos comunicantes entre saberes, prácticas y comunidades. Todo esto deviene en una espiral virtuosa que permite la emergencia del talento docente como producto de esas condiciones de posibilidad,

que van fraguando en sus participantes la imagen de sujetos de saber, comprometidos, valiosos y con posibilidades de aprendizaje, siempre en expansión, relacionados a la participación en la práctica.

Lo anterior subraya “la necesidad de profundizar en las características y naturaleza de dichas comunidades y su relación con la emergencia del talento docente [...como derrotero] a seguir en futuros análisis e investigaciones, al invitar a focalizar en la forma como estas comunidades surgen y el grado y tipo de participación que tienen los docentes en ellas” (García Cepero, Gómez Hernández, Barrios Martínez, Santamaría, Sánchez Vallejo & Castro Fajardo, 2015, p. 48). No se trata de construir grupos o formalizar este tipo de relaciones, pues como lo plantea Wenger (2001), las comunidades de práctica emergen en torno a la práctica compartida y de ninguna manera pueden institucionalizarse. Consiste, más bien, en posibilitar diseños flexibles que permitan a aquellos docentes, estudiantes, padres y directivos encontrar espacios propicios para el diálogo, la reflexión y la transformación de las prácticas, en torno a una empresa común.

Los hallazgos en torno al lugar de las comunidades de práctica en la emergencia del talento docente, también plantea interrogantes a los procesos de formación docente y a las estructuras institucionales tanto de universidades como de instituciones escolares, en cuanto a si sus diseños son flexibles y permiten la participación de estudiantes y docentes, noveles y en ejercicio, de este tipo de comunidades y la emergencia de las mismas como espacios legítimos de formación y transformación de la práctica docente.

### Sobre los autores

**Darcy Milena Barrios-Martínez** es profesora de cátedra, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Miembro del grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura.

**Zulma Patricia Zuluaga-Ocampo** es profesora asistente, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Lingüística y Literatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Magíster en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo. Estudiante del doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

**María Caridad García-Cepero** es profesora asociada, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Psicóloga, Universidad de los Andes de Bogotá, Colombia. Maestra en Educación, Desarrollo del Talento y Superdotación, Universidad de Houston, Estados Unidos. Doctora en Psicología Educativa con énfasis en Desarrollo del Talento y Superdotación, Universidad de Connecticut, Estados Unidos.

**Félix Antonio Gómez-Hernández** es profesor asistente, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Licenciado en Lingüística y Literatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Especialista en Ciencias de la Educación con énfasis en Psicolingüística, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Estudiante del doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

**Andrea Santamaría** es profesora de cátedra, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Licenciada en Pedagogía Infantil, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Magíster en Formación y Perfeccionamiento del Profesorado en la Especialidad en Dificultades de Aprendizaje de la Universidad de Salamanca, España.

**Laura Estefanía Castro-Fajardo** es licenciada en Pedagogía Infantil, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Integrante del Semillero de Investigación en Pedagogía Cognitiva, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

**Andrea Sánchez-Vallejo** es profesora de cátedra, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Psicóloga, Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

## Referencias

- Aaronson, D.; Barrow, L. & Sander, W. (2007). *Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools*. Chicago: Federal Reserve Bank of Chicago.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. O. Barberá (trad.). Barcelona: Universitat de València. Disponible en: <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf>
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe, PREAL. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3077>
- Barrios Martínez, D. & Gaitán Clavijo, M. (2010). Las representaciones de infancia en las prácticas para la enseñanza de la escritura: una mirada desde los cuadernos infantiles de educación pública en la ciudad de Bogotá. *Entre Maestr@s*, 10 (33), 74-81.
- Cabrera, M. (2001). *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Carr, W. (1996). ¿En qué consiste una práctica educativa? En *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, capítulo IV, 86-102. Madrid: Morata.
- Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 166-173. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487100051003002>
- Eiroá-Orosa, F. J.; Fernández-Pinto, I. & Pérez-Sales, P. (2008). Cuestionarios psicológicos e investigación en Internet: Una revisión de la literatura. *Anales de Psicología*, 24 (1), 150-157. Disponible en: [http://www.um.es/analesps/v24/v24\\_1/19-24\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v24/v24_1/19-24_1.pdf)
- Escorcía-Oyola, L. I. & Jaimes de Triviño, C. A. (2015). Tendencias de uso de las TIC en el contexto escolar a partir de las experiencias de los docentes. *Educación y Educadores*, 18 (1), 137-152. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.8. Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4588/3858>
- Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents: the DMGT [Differentiated Model of Giftedness and Talent] as a Developmental Model. *Conceptions of Giftedness*, 2, 98-119. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511610455.008>
- García-Cepero, M. C.; Gómez-Hernández, F. A.; Barrios-Martínez, D. M.; Santamaría, A.; Sánchez-Vallejo, A. & Castro-Fajardo, L. E. (2015). *Informe ejecutivo - Rutas de emergencia del talento docente: estudio de casos en maestros con un uso sobresaliente de las TIC*. Documento de trabajo. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Fundación Compartir y Fundación Telefónica. Disponible en: [https://compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/publicacion\\_talento-docente-javeriana.pdf](https://compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/publicacion_talento-docente-javeriana.pdf)



- García-Cepero, M. C.; Gómez-Hernández, F. A.; Barrios-Martínez, D. M.; Santamaría, A.; Castro-Fajardo, L. E.; Sánchez-Vallejo, A. & Zuluaga-Ocampo, Z. P. (2016). Itinerarios, hitos y catalizadores asociados a la emergencia del talento docente. *Revista de Psicología*, 34 (1), 85-115. Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/14559/15168>
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Harris, D. & Sass, T. (2009). *What Makes for a Good Teacher and Who Can Tell?* Washington: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, CALDER, The Urban Institute. Disponible en: <https://www.urban.org/sites/default/files/publication/33276/1001431-What-Makes-for-a-Good-Teacher-and-Who-Can-Tell-.PDF>
- Harris, D. & Sass, T. (2011). Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement. *Journal of Public Economics*, 95 (7-8), 798-812. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>
- Hernández-Sampieri, R.; Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Editorial McGraw-Hill.
- Herrera-González, J. D. & Flores-Hinojos, I. A. (2007). La cartografía social: una alternativa metodológica para el desarrollo de observatorios locales en educación y pedagogía. *Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía*. Bogotá: IDEP.
- Horn, J. & Cattell, R. (1966). Refinement and Test of the Theory of Fluid and Crystallized Intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 57 (5), 253-270.
- Kane, T.; Rockoff, J. & Staiger, D. (2008). What Does Certification Tell Us about Teacher Effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, 27 (6), 615-631. <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.05.005>. Disponible en: <https://www0.gsb.columbia.edu/faculty/jrockoff/certification-final.pdf>
- Kukla-Acevedo, S. (2009). Do Teacher Characteristics Matter? New Results on the Effects of Teacher Preparation on Student Achievement. *Economics of Education Review*, 28 (1), 49-57. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.10.007>
- Litwin, E. (1998). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto & S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas*, 91-115. Buenos Aires: Paidós. Disponible en: <https://www.edmodo.com/file?id=4100fb139045cfb2a47bf419bc33c452>
- López-Vargas, B. I. & Basto-Torrado, S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13 (2), 275-291. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n2/v13n2a07.pdf>
- Martínez-Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193. Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/viewFile/3576/2301>
- Mönks, F. J. (1992). Desarrollo de los adolescentes superdotados. En Y. Benito Mate (coord.). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*, 205-216. Salamanca: Amarú.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. <http://dx.doi.org/10.4159/harvard.9780674061200>

- Paulston, R. G. & Liebman, M. (1995). The Promise of Critical Social Cartography. *Inter American Review of Educational Development* (OAS), 119.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ramos Ford, V. & Gardner, H. (1997). Giftedness from a Multiple Intelligences Perspective. En N. Colangelo & G. A. Davis (eds.). *Handbook of Gifted Education*, 54-66. Boston: Allyn and Bacon.
- Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), 180-184.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21<sup>st</sup> Century. A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56 (3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Spearman, C. (1904). General Intelligence, Objectively Determined and Measured. *The American Journal of Psychology*, 15 (2), 201-292. <http://dx.doi:10.2307/1412107>.JSTOR
- Sternberg, R. J.; Jarvin, L. & Grigorenko, E. L. (2010). *Explorations in Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevenson, H. W. & Stigler, J. W. (1999). ¿Por qué los escolares de Asia oriental tienen alto rendimiento académico? *Estudios Públicos*, 76, 297-357. Disponible en: <http://ww2.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5Cstevenson%20Escolares%20de%20Asia%20y%20rendimiento.pdf>
- Terman, L. (1925). Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children. *Genetic Studies of Genius*, 1. Stanford, California: Stanford University Press.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E.; McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School.
- Yildirim, R. (2008). Adopting Communities of Practice as a Framework for Teacher Development. En C. Kimble, P. Hildreth & I. Bourdon (eds.). *Communities of Practice. Creating Learning Environments for Educators*, Vol. 1, 233-253. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Zoppi, A. M. (2009). Los docentes y el conocimiento. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 8 (7), 37-45. Disponible en: <http://revistas.academica.cl/index.php/pfr/article/view/468/608>
- Zoppi, A. (2010). La reflexión sobre la práctica en la perspectiva emancipatoria en educación. *Revista Estudios en Ciencias Humanas. Estudios y Monografías de los Posgrados*, 1-10. Disponible en: <http://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista12/articulos/articulo2.pdf>
- Zuluaga, Z. (2017). *Investigación universitaria en comunidades de práctica en ciencias sociales y humanas: grupos, culturas académicas disciplinares y organización institucional en discusión*. Tesis doctoral. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/34476/ZuluagaOcampoZulmaPatricia2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Anexo 1

Caracterización general de las experiencias desarrolladas por los participantes en el estudio de casos múltiples

Caso	Agentes	Acciones	Propósitos	Herramientas	Contexto
P1	Estudiantes de secundaria, familias y comunidad local	<p>Proyecto de indagación planeado con los estudiantes; se seleccionan, escriben y graban las noticias. Creación de enciclopedias interactivas. Trabajo interdisciplinar.</p>	<p>Recuperar la memoria histórica de la comunidad.</p> <p>Mejorar la comunicación entre las familias y los estudiantes.</p>	<p>Documental y periódicos. Se diseñan las herramientas necesarias y se consigue el software necesario para el logro de los propósitos.</p> <p>Computadores, tabletas, programas de televisión, Skype y redes sociales.</p>	Institución pública, ubicada en el sector urbano de un municipio con menos de 5.000 habitantes.
P2	Aula hospitalaria: niños menores de 17 años y sus familias	<p>Las actividades a desarrollar parten de los intereses de los niños y de sus gustos. A partir de la navegación en internet, se trabaja en la construcción de ideales y del proyecto de vida de los niños.</p> <p>Se establece contacto con las instituciones y familias de los niños para que ellos puedan mantener comunicación con el exterior y tener participación social.</p> <p>Trabajo interdisciplinar con profesionales de Medicina, Trabajo Social y Psicología.</p>	<p>Construir en conjunto con los niños y familias su proyecto de vida.</p> <p>Establecer comunicación con las instituciones educativas de las que provienen los niños para continuar con su formación académica.</p> <p>Enseñar a los niños y sus familias cómo manejar el dolor.</p>	Computadores, tabletas, programas de televisión y redes sociales.	Hospital, salas ambulatoria y de oncología.
P3	Aula hospitalaria: niños menores de 17 años y sus familias	<p>Las actividades a desarrollar parten de los intereses de los niños y de sus gustos. Pretende desarrollar actividades académicas para que los estudiantes no se atrasen en sus procesos durante la internación.</p> <p>Se realiza acompañamiento a los padres de familia para que puedan conocer las enfermedades de sus hijos y los tratamientos más acordes.</p> <p>Trabajo interdisciplinar con profesionales de Medicina, Trabajo Social y Psicología.</p>	<p>Aportar a los procesos académicos de los niños internados.</p> <p>Enseñar a los padres y familias el manejo del computador y de internet para que puedan conocer las patologías de sus hijos.</p>	Computadores, tabletas y redes sociales.	Hospital, salas ambulatoria y de oncología.

Continúa

Caso	Agentes	Acciones	Propósitos	Herramientas	Contexto
P4	Estudiantes de grado décimo	Escritura de textos argumentativos.  Diseño de la asignatura en plataforma virtual.	Escribir textos argumentativos haciendo uso de herramientas tecnológicas.	Plataforma virtual: chat, plataforma, cuestionario, foro y talleres.	Colegio privado en una ciudad capital.
P5	Estudiantes	Progresivamente, los estudiantes tienen conocimiento de los medios audiovisuales, van desarrollando habilidades y aptitudes artísticas. Con el tiempo, eligen sus propios proyectos y los desarrollan teniendo como resultado un producto audiovisual.  Trabajo interdisciplinar.	Desarrollar una estrategia didáctica enfocada al buen uso de las tecnologías de la información y comunicación y de los medios de comunicación, mediante la creación de productos audiovisuales que permitan fortalecer el conocimiento de las diferentes problemáticas de nuestro país.	Equipos tecnológicos, logística y producción necesaria para desarrollar los proyectos audiovisuales de acuerdo a las ideas que surjan en los equipos creativos: vestuario, escenografía, utilería, animación.	Colegio privado en un municipio con más de 5.000 estudiantes.
P6	Estudiantes de sexto a once	Trabajo de escritura de textos con los estudiantes.  Publicación de escritos literarios en <i>blogs</i> .  Diseño de la asignatura en plataforma virtual.  Trabajo interdisciplinar.	Desarrollar habilidades comunicativas haciendo uso de las TIC.  Desarrollar competencias lectoras y de producción textual a través de talleres de creación literaria y lectura de poemas.	Plataforma virtual: <i>blogs</i> , tareas y talleres.	Institución educativa pública situada en una capital. Desarrolla su trabajo con estudiantes de estratos bajos.
P7	Estudiantes de educación básica	Recuperación del espacio escolar.  Elaboración de proyectos pedagógicos productivos a través del trabajo interdisciplinar.	Disminuir el maltrato entre los estudiantes.  Apropiar conceptos y procesos en la solución de preguntas y problemas nacidos de los intereses o necesidades colectivas y de forma democrática y participativa a través de la planeación y ejecución de proyectos de aula.	Computadores, tabletas, construcción de galpones y proyecto productivo de panadería, fotos y vídeos.	Institución educativa pública situada en una capital. Desarrolla su trabajo con estudiantes de estratos bajos.
P8	Estudiantes de educación básica, padres de familia y comunidad	El proyecto sensibiliza a la comunidad educativa con respecto a un manejo sistémico del ambiente.  Trabajo en equipo y colaborativo con los padres de familia en la huerta.  Trabajo interdisciplinar.	Favorecer en los estudiantes la construcción de conocimientos relacionados con la asignatura que llevan al desarrollo de competencias científicas y tecnológicas.  Formar una generación de niños curiosos, críticos, analíticos y reflexivos con respecto al ambiente en el cual desarrollan su proyecto de vida.	Huerta escolar, uso de las TIC con el diseño de un objeto virtual de aprendizaje (OVA) y página web, <i>blog</i> y periódicos virtuales.	Institución educativa pública situada en una capital. El trabajo se desarrolla con estudiantes de estratos bajos.

Caso	Agentes	Acciones	Propósitos	Herramientas	Contexto
P9	Estudiantes de educación básica	<p>Escritura de textos.</p> <p>Investigación y debates en torno a las temáticas de los textos.</p> <p>Escritura y corrección colectiva.</p> <p>En el aula de clase se “intercambian afectos, puntos de vista, formas de pensar, saberes y experiencias”.</p>	Desarrollo de competencias comunicativas a través de la poesía, el teatro y la escritura de diferentes tipologías textuales.	Periódico virtual, foros, <i>blog</i> y documentales.	Institución educativa pública, ubicada en ciudad capital.

Fuente: tomado de María Caridad García-Cepero, Félix Antonio Gómez-Hernández, Darcy Milena Barrios-Martínez, Andrea Santamaría, Laura Estefanía Castro-Fajardo, Andrea Sánchez-Vallejo & Zulma Patricia Zuluaga-Ocampo (2016)