

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

María Alejandra Ruiz Bohórquez

Licenciada en Educación Infantil. Estudiante de Maestría en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó.

Correo electrónico: maria.ruizbo@amigo.edu.co

Filiación institucional: Universidad Católica Luis Amigó

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5581-4285>

Evelin Cristina Quiceno Sosa

Magíster en Procesos de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas con énfasis en inglés. Docente de Maestría en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó.

Correo electrónico: evelin.quicenososa@amigo.edu.co

Filiación institucional: institucional: Universidad Católica Luis Amigó

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5049-1034>

Artículo derivado de un proyecto de investigación "Comunidades de aprendizaje como medio para promover procesos reflexivos que posibilitan transformar la práctica pedagógica y desarrollo profesional de futuros docentes de inglés" asociado al grupo de investigación de Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras (EILEX). De la Universidad Católica Luis Amigó.

Como citar:

Ruiz Bohórquez, M., & Quiceno Sosa, E. (2022). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional docente. *Revista Sinergia*, 1(12), 46-60. Recuperado a partir de <http://sinergia.colmayor.edu.co/ojs/index.php/Revistasinergia/article/view/174>

DOI: [10.54997/rsinergia.n12a4](https://doi.org/10.54997/rsinergia.n12a4)

Enviado: 05 de agosto de 2022

Aceptado: 02 de septiembre de 2022

Publicado: 28 de Diciembre de 2022

Correo principal: maria.ruizbo@amigo.edu.co

RESUMEN

El presente artículo tuvo como objetivo principal analizar los hallazgos de las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional docente. El trabajo se desarrolla desde un enfoque cualitativo de corte interpretativo en el cual se llevó a cabo un estudio de caso con 15 docentes en formación. Entre los principales resultados se observa cómo las comunidades de aprendizaje promueven la educación inclusiva desde la interculturalidad, además de un fortalecimiento de la comunicación-interacción entre escuela, familia y estudiante; los participantes se ven beneficiados por el trabajo colaborativo, y a su vez, toda la comunidad puede gozar de mejores condiciones sociales, personales y educativas que demanda el mundo contemporáneo. Como conclusión se permite destacar la contribución de las comunidades de aprendizaje como estrategia profesional docente a partir de la educación inclusiva, igualitaria, intercultural, participativa y democrática que coadyuve a erradicar los discursos intolerantes, racistas, discriminatorios y excluyentes con relación a las poblaciones que han sido históricamente marginadas por los diferentes discursos hegemónicos.

PALABRAS CLAVE: comunidades de aprendizaje, desarrollo profesional docente

LEARNING COMMUNITIES AS A TEACHING PROFESSIONAL DEVELOPMENT STRATEGY

ABSTRACT

The main objective of this article was to analyze the findings of learning communities as a strategy for professional teacher development. The work is developed from a qualitative approach of interpretive cut in which a case study was carried out with 15 teachers in training. Among the main results, it is observed how learning communities promote inclusive education from interculturality, as well as a strengthening of communication-interaction between school, family and student; the participants benefit from collaborative work, and in turn, the entire community can enjoy better social, personal and educational conditions demanded by the contemporary world. In conclusion, it is possible to highlight the contribution of learning communities as a professional teaching strategy based on inclusive, egalitarian, intercultural, participatory and democratic education that helps to eradicate intolerant, racist, discriminatory and exclusionary discourses in relation to the populations that have been historically marginalized by the different hegemonic discourses.

KEYWORDS: learning communities, teacher professional development.

INTRODUCCIÓN

Las comunidades de aprendizaje son una metodología que se ha empezado a implementar en los últimos años en España, y que Beltrán, Martínez y Torrado (2015) describen como un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, basados en el aprendizaje dialógico, con la finalidad de vincular a toda la comunidad al proceso educativo en espacios concretos incluyendo el aula de clases. Y por Cantero y Patoja (2016), como una red de proyectos que facilita la transformación cultural y social de los centros educativos, tanto de primaria y secundaria como de educación superior, teniendo en cuenta su entorno y, permitiendo mejorar los resultados escolares y de convivencia promoviendo el éxito educativo de todo el alumnado.

Esta investigación se concentra en abordar los retos, desafíos, tensiones, y propuestas de la comunidad de aprendizaje como estrategia

profesional docente en consideración de las nuevas dinámicas sociales que demanda el mundo contemporáneo. Además, también se busca visibilizar el posicionamiento del docente como un sujeto que se apropia de una enseñanza pedagógica desde el reconocimiento, la interculturalidad y el diálogo, incentivando la participación activa de todos los alumnos para construir y producir saberes y conocimientos colectivamente.

Dichas dinámicas sociales exigen por parte del profesional docente nuevos repertorios que propendan por un aprendizaje colectivo, participativo y consciente, donde no se limite a un asunto mecánico de memorizar conceptos, sino que enseñen a pensar al estudiante, a ser críticos y reflexivos de la realidad en la que habitan. Para ello se requiere construir prácticas tradicionales de enseñanza y proponer nuevas prácticas pedagógicas orientadas a reformar los modelos educativos teniendo en cuenta las nuevas dinámicas vigentes que demandan nuevos retos y desafíos para el desarrollo profesional.

La labor del futuro maestro, debe estar orientada a propiciar escenarios con enfoque intercultural, en donde a partir del relacionamiento e interacción se reconozca y se vea en la diferencia una oportunidad para construir conocimiento colectivo, incentivando la participación activa de los actores pertenecientes a la comunidad de aprendizaje – padres de familia, alumnos y docentes-, justificado en una labor colaborativa y responsable a fin de construir las estructuras de poder y los discursos hegemónicos que excluyen y discriminan otras perspectivas alternas de conocimiento.

MARCO DE REFERENCIA

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Beltrán, Martínez y Torrado (2015) definen el concepto de comunidades de aprendizaje como proyectos de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, basados en el aprendizaje dialógico, con la finalidad de vincular a toda la comunidad al proceso educativo en espacios concretos, incluyendo el aula de clases.

Las comunidades de aprendizaje facilitan un diálogo intergeneracional entre adultos, jóvenes y niños, promoviendo la construcción de nuevos saberes y posturas que fortalecen y movilizan otras formas de relacionamiento en este contexto globalizado. Tal como lo refieren Montoya, Caro y Aguirre (2015), "en estas comunidades ya establecidas participan niños, jóvenes y adultos, quienes profundizan el aprendizaje intergeneracional (...)" (p. 25-26).

En una comunidad de aprendizaje el funcionamiento siempre es

colaborativo, involucrando cada uno de los agentes presentes, tal es el caso de, estudiantes, familia y docentes, cada uno de ellos tiene un rol importante en esta relación: los padres deben comunicarse directamente con la institución y mantener a su hijo activo en la comunidad académica. De acuerdo con Flórez, Villalobos y Londoño (2017):

El acompañamiento familiar en el proceso educativo está relacionado a un conjunto de actividades pedagógicas y didácticas orientadas a la sostenibilidad del estudiante en el sendero educativo y formativo, tienen como propósito cerrar un ciclo escolar de forma satisfactoria, caracterizado por el trabajo colaborativo entre el acompañante y el acompañado. (p. 19)

Por su parte Cantero y Patoja (2016) añaden que las comunidades de aprendizaje son una red de proyectos que facilita la transformación cultural y social de los centros educativos y su entorno, así como permiten mejorar los resultados escolares, y de convivencia, lo que promueve el éxito educativo de todo el alumnado.

Por ende, tanto un proyecto intercultural como el de comunidades de aprendizaje abogan por la transformación de tres espacios: la ideología, a través de la igualdad y la no discriminación de sujetos y colectivos; las prácticas escolares y por tanto de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el currículo y las interacciones tanto dentro de la escuela como del entorno; y una transformación estructural y social orientada hacia la justicia social y la superación de las desigualdades dentro del centro escolar y el contexto (García-Cano, Márquez & Domínguez, 2016, p. 53).

ESTRATEGIA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Las nuevas dinámicas sociales exigen por parte del profesional docente nuevos repertorios que propendan por un aprendizaje colectivo, participativo y consciente, donde no se limite a un asunto mecánico de memorizar conceptos, sino que enseñen a pensar al estudiante, a ser críticos y reflexivos de la realidad en la que habitan. Para ello, se requiere construir prácticas tradicionales de enseñanza y proponer nuevas prácticas pedagógicas orientadas a reformar los modelos educativos teniendo en cuenta las nuevas dinámicas vigentes que demandan nuevos retos y desafíos para el desarrollo profesional.

Además de ello, se puede afirmar con base en los aportes de Fandiño, Ramos, Bermúdez y Arenas, (2016) la formación docente está viviendo un momento desafiante, tanto en lo que respecta a la preparación inicial de profesores como en lo concerniente a cualificación de profesores en ejercicio. Los autores retoman los aportes de Adler, quien plantea que este desafío se presenta porque el Estado y la sociedad esperan que las escuelas logren que todos los estudiantes aprendan y se desenvuelven con

altos niveles de desempeño. Sin embargo, estos estamentos no reconocen la compleja realidad de escuelas y las exigencias particulares de los alumnos junto con las exigencias de la formación.

En esta medida, surge la necesidad de construir estrategias que posibiliten fortalecer los encuentros educativos, que incentiven a la participación, diálogos interculturales, inclusivos, democráticos y que incidan de manera positiva en el proceso de socialización del alumno. Toda vez que, la sociedad actual "(...) demanda maestros capaces de adaptarse a los cambios en las formas de comunicación y expresión, personas que interactúan en ambientes virtuales y se aventuran a compartir sus experiencias y metodologías de enseñanza con otros pares académicos" (Acosta & Poveda, 2014, p. 11).

Las nuevas dinámicas sociales exigen por parte del profesional docente nuevos repertorios que propendan por un aprendizaje colectivo, participativo y consciente, donde no se limite a un asunto mecánico de memorizar conceptos, sino que enseñen a pensar al estudiante, a ser críticos y reflexivos de la realidad en la que habitan. Para ello se requiere construir prácticas tradicionales de enseñanza y proponer nuevas prácticas pedagógicas orientadas a reformar los modelos educativos teniendo en cuenta las nuevas dinámicas vigentes que demandan nuevos retos y desafíos para el desarrollo profesional.

La labor del futuro maestro, debe estar orientada a propiciar escenarios con enfoque intercultural, en donde a partir del relacionamiento e interacción se reconozca y se vea en la diferencia una oportunidad para construir conocimiento colectivo, incentivando la participación activa de los actores pertenecientes a la comunidad de aprendizaje – padres de familia, alumnos y docentes-, justificado en una labor colaborativa y responsable a fin de construir las estructuras de poder y los discursos hegemónicos que excluyen y discriminan otras perspectivas alternas de conocimiento.

Por ello es que se hace relevante que los docentes tengan ciertas competencias, tal como lo expresa el apartado "La competencia intercultural describe una capacidad que permite que personas de diferentes orígenes culturales interactúen, incorporando en su acto de hacer signos su conocimiento social, cultural e individual sobre el mundo para hacer posible una negociación efectiva de significados" (Aldemar, citado en Álvarez-Valencia y Fernández, 2019, p. 25).

REFERENTES TEÓRICOS

Los referentes teóricos que se tuvieron en cuenta para desarrollar la propuesta alrededor de las comunidades de aprendizaje tienen una concepción de la educación desde una perspectiva contraria a la dominante y vertical educación tradicional. Las comunidades de aprendizaje son según Flecha y Puigvert (2002):

Un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos. Este proyecto se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos (p.11).

El aprendizaje dialógico de las comunidades de aprendizaje está inspirado en el pedagogo Paulo Freire; esta perspectiva además de que incluye toda la comunidad se basa en que “una realidad social es construida por las interacciones entre personas” (García y Puigvert, 2015, p. 15). Para que este diálogo transformador sea posible, se deben tener los principios de diálogo igualitario donde no se impone, sino que se tiene en cuenta la validez de los argumentos; inteligencia cultural que contempla la multiplicidad de experiencias del ser humano; la transformación porque dice Freire somos “seres de transformación y no de adaptación” (p.15).

Freire (2005) creía que el acto de enseñar no podía “reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro” (p. 107) como tampoco volverlo un diálogo de guerra, de discusión en el que solo “se está interesado en la imposición de la verdad” (p. 107). En este sentido, y aunado a lo dicho, en la propuesta pedagógica de las comunidades de aprendizaje se pretende abordar los retos, desafíos, tensiones, y propuestas en las nuevas dinámicas sociales, así como también se visibiliza el posicionamiento del docente como un sujeto que apropia una enseñanza pedagógica desde el reconocimiento, la interculturalidad, el diálogo, incentivando la participación de todos los alumnos para construir y producir saberes y conocimientos colectivamente.

Hilando con lo que se viene diciendo, también aporta a todo este universo de las comunidades de aprendizaje Morín (1999) con los siete saberes necesarios para la educación del futuro los cuales se enfocan en educar para la comprensión humana donde se combate la ceguera paradigmática, la cual reproduce un ser sujeto privado de su pensamiento, de su capacidad para reflexionar, de razonar a la luz de la verdad, ya no se cuestiona, no desea aprender, su voluntad y libertad han sido subyugadas por otro.

Finalmente, los trabajos de las comunidades de aprendizaje a través de los grupos interactivos fomentan la diversidad en el aula de clases, “son una forma flexible de organizar el trabajo educativo en el aula. La finalidad de estos es intensificar el aprendizaje mediante interacciones que se establecen entre todos los participantes” (García y Puigvert, 2015, p.18).

METODOLOGÍA

Este estudio se realizó desde un enfoque de investigación cualitativo, bajo un paradigma interpretativo por medio de un estudio de caso, el cual buscó comprender las posibles causas que afectan la creación de las comunidades de aprendizaje, describirlas y al mismo tiempo generar unas estrategias en beneficio de toda la comunidad educativa.

Las técnicas de recolección de la información trabajadas fueron la observación participante, grupo focal, fotolenguaje, árbol de problemas y colcha de retazos, cada una se encargó de desarrollar los hallazgos encontrados en cada uno de los objetivos propuestos.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

EL MODELO NEOLIBERAL COMO CONDICIÓN ESTRUCTURAL OPUESTA A LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Durante la técnica “foto lenguaje” que se llevó a cabo con 3 grupos cada uno compuesto por 5 maestros en práctica pedagógica a través de grupos focales, fue posible encontrar categorías de análisis como lo son la uniformidad del sistema educativo y la educación de corte neoliberal que se enmarcaron dentro de las discusiones que se tuvieron con los profesores en práctica. A su vez, surgieron subcategorías como: modelo pedagógico conductista, el autoritarismo, la deshumanización de la educación, y la pedagogía centrada en el profesor.

La segunda reforma a la educación en América Latina a comienzos de los años noventa aterrizó el modelo neoliberalista en Colombia, modelo que intensificó el modelo pedagógico tradicional; junto a este contexto histórico, también se llevaba a cabo la Asamblea Constituyente que dejó como resultado la constitución de 1991 donde se garantizó el derecho fundamental a la educación dentro de un Estado Social de Derecho.

Básicamente este modelo neoliberalista que se impuso en todos los sectores económicos, políticos y sociales de la sociedad colombiana, puso por encima de la educación los intereses económicos del país lo que generó entre otras la municipalización, mercantilización, desfinanciación, burocratización, tecnocratización de la educación además, de la precarización laboral de los docentes imponiendo una barrera entre su papel y el de las entidades gubernamentales encargadas del desarrollo de la educación en el país.

Dentro de este nuevo modelo económico, el método pedagógico conductista tradicional que se ha impuesto en la mayoría de planteles educativos del país se ajustó a lo comentaron los maestros del grupo 1 quienes consideran que este modelo genera “superioridad del maestro e imponencia” generando una clara verticalidad que no inspira la comunicación maestro-alumno.

Este modelo pedagógico comenta Flórez (2005), “enfatisa en la formación del carácter de los estudiantes para modelar a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanístico y ético que recoge la tradición metafísico-religiosa medieval” (p. 176). Además, tiene como contexto histórico siguiendo a Flórez (1994) que “se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mira del moldeamiento metódico de la conducta “productiva” de los individuos (p. 167).

Estos cambios en el modelo educativo se reflejaron en las instituciones educativas a partir de un modelo estandarizado tanto en los currículos como en las evaluaciones y los procesos. Para Duhalde (2014), en el campo de la evaluación se hacen presentes pruebas estandarizadas con “contenidos fijos, universales-hegemónicos, a históricos, descontextualizados, homogeneizantes, es decir, saberes legitimados por un pensamiento único fácilmente traducibles a esquemas de medición y control, con el fin único de establecer calificaciones a nivel mundial” (p.83); en sintonía con esta perspectiva, los maestros del grupo 2 comentan que “la pedagogía es basada en un conocimiento memorístico”, también se valida el “conocimiento memorístico y la evaluación como castigo” dando como resultado un modelo en el que se “suprime el desarrollo individual y el pensamiento crítico”.

En este orden de ideas, las subcategorías de análisis permiten entender cómo la educación actual fomenta el estereotipo de la evaluación no como un método que permita autoevaluar los conocimientos adquiridos para ponerlos en práctica a través del pensamiento crítico sino como una forma de castigo que obliga al estudiante a sentir temor por reprobado o no haber memorizado la información suficiente.

Todo lo anterior, conduce a la deshumanización de la educación que en palabras de los maestros “pone el foco en los procesos administrativos y no en la enseñanza” percibiendo estudiantes que en el futuro serán “mano de obra” para dicho sistema económico anulando el pensamiento crítico y generando patrones de ignorancia colectiva.

Sin lugar a dudas no existe otra manera de identificar las condiciones estructurales del sistema educativo que afectan el desarrollo de las comunidades de aprendizaje que no sea en consonancia con el entramado económico, político y sociocultural del país, pues ello permite determinar cómo un modelo pedagógico autoritario se opone a uno más democrático básicamente por que se encuentran en orillas diferentes.

Tal cual como Maturana (2015) lo explica, la educación y la evaluación como un pilar fundamental, es un desafío que:

Continúa con la decisión de establecer prácticas evaluativas en concordancia y fundamentadas con la teoría, pero enmarcadas en los contextos y poblaciones específicas. Interpretar la teoría es pues requisito esencial de la puesta en marcha de prácticas evaluativas que vayan más allá de pruebas estáticas y asépticas que no dan respuesta a las necesidades, intenciones e intereses propios del contexto y la cultura (p. 69).

EL APRENDIZAJE VERTICAL Y LA EDUCACIÓN NO INCLUSIVA COMO OPOSICIÓN A LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DENTRO DEL AULA DE CLASES

A través de la técnica de recolección de datos “árbol de problemas” que se trabajó con los maestros se logró encontrar dos categorías importantes las cuales son el aprendizaje vertical y la educación no inclusiva lo que nuevamente va en contracorriente del espíritu de las comunidades de aprendizaje pues impera la intolerancia, la educación desigual y la desconexión social del contexto de cada estudiante.

El aprendizaje vertical hace referencia a una relación de autoridad que se da de forma unidireccional de maestro a estudiante. Como ya fue trabajado por el filósofo Foucault, dentro de un aula de clases existe una marcada relación de poderes entre los estudiantes y los maestros; esta relación de poder según Hilario (2015) está caracterizada por la autoridad ejercida por el maestro como un modelo o “ejemplo a seguir, que tiene el poder absoluto y la autoridad máxima” (p.130). Dentro de esta relación el estudiante en el aula de clases obedece al maestro en su rol de formador que acompaña su modelo pedagógico de transmisión de conocimiento propio de la educación tradicional.

Canda (2000, como se citó en Hilario, 2015), hace referencia al término autoridad en pedagogía como:

Uno de los pilares básicos de los denominados métodos tradicionales de educación, que consiste en la organización de la clase en base a la potestad o dominio que ejerce el educador en razón del rol que desempeña en el contexto escolar (p.130).

En este sentido los maestros en formación en la sesión comentaron que estos patrones de aprendizaje vertical se caracterizan por “contenidos descontextualizados y aprendizaje no significativo con la realidad de los estudiantes” lo que promueve un saber único y vertical que solo ofrece el maestro desde su rol dominante como modelo a seguir.

También, se comenta que “No hay vinculación social (interacciones débiles e individualizadas) entre los diferentes sistemas sociales de un contexto” lo que claramente ratifica la unidireccionalidad sujeto-objeto dentro del entramado social que existe en el aula de clases donde se niega la diversidad de cada estudiante o como también lo escribe Freire (2003) donde la educación tradicional ha sido de sujeto a objeto y no de sujeto a sujeto y donde se ha invisibilizado la agencia y la humanidad del estudiante.

El profesor se presenta como simple expositor de un saber acumulado donde es más importante enseñar que aprender, desconectado de la realidad social que establece una relación vertical a través de una relación de poder con un estudiante dominado, manipulado que repite de memoria. En este paradigma tradicional se “aniquila la democracia” porque no hay espacio para la reflexión y la participación de otros actores. Básicamente el profesor enseña y ordena y el estudiante aprende y obedece.

Otra característica propia del aprendizaje vertical es el individualismo, acción que se sobrepone por encima de todo aspecto colectivo; esta forma de pensamiento es compatible con el sistema económico neoliberal que fomenta individuos egoístas bajo una lógica empresarial que limita las posibilidades de trabajar con otros estudiantes y que no analiza el papel que cumple la comunidad y los vínculos sociales en la transformación de la sociedad así como también la interdisciplinariedad en la educación formal.

La educación no inclusiva es otra de las categorías que se presentan dentro del aula de clases que está atravesada por la teoría de la interseccionalidad que alude a la clase, etnia y género. Estas circunstancias socio históricas “configuran al cuerpo humano como un sujeto, así como las unidades geográficas de espacio –en nuestro caso unidades como país, ciudad, UPZ, localidad, barrio, vecindario, escuela– desde donde estos sujetos hablan y afirman su agencia” (Amézquita, 2015, p.103).

Los maestros en formación durante la sesión consideran que “los docentes no se familiarizan con la vida real de los estudiantes, con sus aprendizajes mediante videncias y vivencias”, es decir, que hay un desconocimiento de la forma de percibir el mundo y cómo éstos interiorizan las clases dejando de lado toda aportación cultural y social dentro de la enseñanza igualitaria.

Al tener esta barrera con los contextos sociales de cada estudiante en el aula, se afecta la creación de comunidades de aprendizaje que a su vez, afecta la formación profesional de los docentes porque no hay forma de mirar la educación desde una mirada intercultural, autónoma y comunitaria ya que, la pedagogía adquirida se encuentra encasillada en un paradigma tradicional donde no hay relación sujeto-sujeto sino sujeto-objeto donde la asignatura y el estudiante son el objeto.

EL PAPEL DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA PROFESIONAL DOCENTE

A través de la técnica de recolección de datos “colcha de retazos” que se trabajó con los maestros en formación, surgieron tres categorías interesantes que logran sintetizar las bondades de las comunidades de aprendizaje. Estas categorías fueron la educación intercultural, el aprendizaje dialógico y los grupos interactivos.

La educación intercultural nos remite a la diversidad y la igualdad educativa en la cual “se incide en la igualdad de derechos de todas y todos para acceder a todos los procesos formativos” (García y Puigvert, 2015, p.13) sin importar género, clase y etnia: estas personas incluyen los padres, los vecinos, los demás familiares, etc.

Dentro de la comunidad de aprendizaje estos actores antes mencionados son también llamados sociedad de la información y se enfoca en la no depende solamente de lo que ocurre dentro del aula entre profesor y estudiante sino que también se preocupa de lo que aprenden las personas que rodean a los niños y niñas. En esta medida el contexto sociocultural que rodea el alumno es igual de importante que el alumno, precisamente por ello se habla de una comunidad.

Sin embargo, algunos maestros en formación opinaron en la actividad colcha de retazos, que esto podía ser “siempre y cuando haya interés para crear convivencia” aludiendo que el papel de la comunidad de aprendizaje debe ser un compromiso de todos y todas aquellos que hagan parte del mundo del alumno, precisamente porque muchos padres de familia no son partícipes de las actividades que mejoren la convivencia entre familia y escuela. Otro de los maestros comentó que todos necesitamos de todos y todos tenemos algo importante para compartir; en ese sentido, se legitima

la experiencia de aquellos actores como padres de familia o vecinos del barrio quienes deben ser llamados a ser escuchados, algo que realmente desde mi experiencia práctica he podido observar que no se promueve mucho dentro de las instituciones.

Al parecer esto es un problema que tiene dos direcciones, por un lado encontramos una institución educativa que no se esmera por que los padres de familia se vinculan más al proceso escolar de sus hijos o hijas. Por otro lado, los mismos padres de familia al no sentirse incluidos aprovechan esto como excusa para no integrarse dentro del proceso educativo de los estudiantes.

Los grupos interactivos fomentan la diversidad en el aula de clases “son una forma flexible de organizar el trabajo educativo en el aula. La finalidad de estos es intensificar el aprendizaje mediante interacciones que se establecen entre todos los participantes” (García y Puigvert, 2015, p.18). Desde esta perspectiva la comunidad de aprendizaje trabaja en equipo a partir de todas las vivencias y experiencias de los participantes. Es la escuela para todos y todas, es la ciudadanía empoderada y solidaria la que le da sentido a la comunidad de aprendizaje.

Este intercambio de información permite que cada singularidad sea significativa en el proceso de aprendizaje. Aunque parezca similar a el aprendizaje dialógico se diferencia en que si no existen estos grupos interactivos, no existen diálogo dialógico por lo tanto, como comenta uno de los maestros en formación “abriendo espacios donde todos podamos compartir nuestro conocimientos, experiencias, necesidades e incluso nuestros temores” la clave resulta ser tan sutil como lo menciona el maestro: abrir espacios, fomentar la apertura, el compartir, la unión, la convivencia y finalmente el diálogo.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión, se debe tener en cuenta que al hablar de educación o de estrategias de educación que promuevan el desarrollo profesional docente, es necesario hacer una radiografía general de la educación en el país a nivel político, económico y social puesto que, como viene sucediendo en Colombia con la llegada del modelo económico neoliberal en los años noventa, la educación ha sufrido cambios estructurales que han afectado la calidad tanto de los estudiantes y los contenidos aprendidos, como también la preparación de los docentes quienes están enfrentados a un mundo globalizado que demanda una estrategia de aprendizaje intercultural que ofrece las comunidades de aprendizaje fomentando el respeto por la diferencia, la solidaridad y la

convivencia pacífica. Si bien, todo lo antes mencionado representa un reto para la educación en Colombia, es necesario también que los futuros maestros se habrán a explorar otros modelos pedagógicos que, como quedó ratificado en los hallazgos, fomentan el desarrollo profesional docente y los enfrenta a los cambios del mundo contemporáneo.

REFERENCIAS

- Acosta-Murillo, Y, y Poveda-Caicedo, D. (2014). FORMACIÓN DIDÁCTICA DE PROFESORES DE INGLÉS A TRAVÉS DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. *Congreso Iberoamericano de Ciencia y Tecnología, Innovación y Educación*, 1-18. Buenos Aires Recuperado de <https://docplayer.es/9451821-Formacion-didactica-de-profesores-de-ingles-a-traves-de-comunidades-de-aprendizaje.html>
- Álvarez-Valencia, J. A., & Fernández-Benavides, A. (2019). USING SOCIAL NETWORKING SITES FOR LANGUAGE LEARNING TO DEVELOP INTERCULTURAL COMPETENCE IN LANGUAGE EDUCATION PROGRAMS. *Journal of International and Intercultural Communication*, 12(1), 23-42. DOI:10.1080/17513057.2018.1503318
- Amézquita-Quintana, C. (2015). EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: SU VALORACIÓN DESDE LAS VIVENCIAS SITUADAS Y DIFERENCIADAS DE LOS Y LAS ESTUDIANTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR. *Revista Educación y Ciudad*, (27), 99-108. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/34>
- Beltrán-Villamizar, Y., Martínez-Fuentes, Y., y Torrado-Duarte, O. (2015). CREACIÓN DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COLOMBIA. *Encuentros*, 13(2), 57-72. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4766/476648794004>
- Cantero-Rodríguez, N., & Pantoja-Vallejo, A. (2016). LA TRANSFORMACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE (CDA) EN LA PROVINCIA DE JAÉN. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 715-749. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/44633>
- Duhalde, M. A. (2014). LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN. UNA MIRADA ACERCA DE LA SITUACIÓN PARTICULAR DE ARGENTINA, EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO. *Revista Educación y Ciudad*, (27), 77-88.



Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/32>

Fandiño-Parra, Y. J., Ramos-Holguín, B., Bermúdez-Jiménez, J. y Arenas-Reyes, J. C. (2016). NUEVOS DISCURSOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUA MATERNA Y EXTRANJERA EN COLOMBIA. *Educ. Educ.*, 19(1), 46-64. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.3

Flecha-García, R., & Puigvert-Mallart, L. (2015). LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UNA APUESTA POR LA IGUALDAD EDUCATIVA. *Cultura para la esperanza: instrumento de análisis de la realidad*, (99), 29-35. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208325>

Flórez-Romero, G. A., Villalobos-Martínez, J. L y Londoño-Vásquez, D. A. (2017). EL ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR EN EL PROCESO DE FORMACIÓN ESCOLAR PARA LA REALIDAD COLOMBIANA: DE LA RESPONSABILIDAD A LA NECESIDAD. *Psicoespacios revista virtual*, 11(18), 1-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5893097>

Freire, P. (2003). EL GRITO MANSO. Siglo XXI. Recuperado de <https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2010/07/u1-freire-el-grito-manso-dos-cap.pdf>

Freire, P. (2005). PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO. Siglo XXI. Recuperado de <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

García-Cano-Torrico, M., Márquez-Lepe, E. & Antolínez-Domínguez, I. (2016). UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DESDE EL ENFOQUE INTERCULTURAL: DIÁLOGOS, EMERGENCIAS Y CONTRADICCIONES EN LA PRÁCTICA ESCOLAR. *Educación XXI*, 19(2), 251-271. DOI:10.5944/educXX1.13940

Hilario, K. E. (2015). LA TEORÍA DEL PODER DE FOUCAULT EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127-133. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420558>

Maturana, L. (2015). EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN EL CONTEXTO DE OTRAS LENGUAS. UNIVERSIDAD CATÓLICA LUIS AMIGÓ. Recuperado de https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/89_Evaluacion_de_aprendizajes_en_el_contexto_de_otras_lenguas.pdf



- Montoya-Rodríguez, L. M., Caro-Salgado, J. E. & Aguirre-Cifuentes, C. (2015). HACIA LA CONSOLIDACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. Manizales, Colombia. [Tesis de grado]. Recuperado de <https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/1159/1/Lizeth%20Malerly%20Montoya%20Rodriguez.pdf>
- Morín, E. (1999). LOS SIETE SABERES NECESARIOS PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO. Unesco. Recuperado de <https://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEduedelFuturo.pdf>