

Comunidades de aprendizaje: estrategia para entornos educativos*

LEARNING COMMUNITIES: STRATEGIES FOR EDUCATIONAL SETTINGS

COMMUNAUTÉS D'APPRENTISSAGE: STRATÉGIES POUR DES ENTOURAGES ÉDUCATIFS

Recibido: 30 de agosto 2010 • Aprobado: 15 de octubre de 2011

Carlos Andrés Muñoz Sandoval**

Vidal Garzón Vanegas***

Resumen

El objetivo del presente artículo es dar a conocer un modelo para la implementación de las comunidades de aprendizaje en entornos educativos. Este trabajo fue realizado en el marco de una investigación interinstitucional en educación entre la Universidad Santo Tomás y la Gobernación de Cundinamarca; investigación con la que se evidencia el avance en el paradigma educativo del país hacia el acoplamiento de las instituciones educativas locales a las volubles condiciones de las sociedades, las cuales demandan adaptaciones globales.

* Trabajo clasificado como artículo de investigación. Es producto de la investigación interinstitucional de la Unidad de Investigación de la Universidad Santo Tomás y la Gobernación de Cundinamarca, desarrollada en el municipio de Facatativá (Cundinamarca).

** Sociólogo de la Universidad Santo Tomás; investigador de diversas áreas de las ciencias sociales, la comunicación y las lenguas extranjeras; docente de pregrado y postgrado e integrante de diversos grupos de investigación, así como actual asesor externo de la Unidad de Investigación de la Universidad Santo Tomás. Contacto: carlosaandresmunoz@gmail.com

*** Administrador de Empresas, docente de pregrado y posgrado y actual investigador de la Unidad de Investigación de la Universidad Santo Tomás. Contacto: vidalgarzon@hotmail.com

Palabras clave

Comunidad de aprendizaje, educación, sociedad de la información, Étienne Wenger.

Abstract

The aim of this paper is to present a model for the implementation of learning communities in educational settings. This was carried out in the framework of an inter-institutional research in education between the Universidad Santo Tomás and Cundinamarca's Provincial government. This research also shows progress in the educational paradigm of the country towards the coupling of local educational institutions to the fickle conditions of societies which require global adjustments.

Keywords

Learning community, education, information society, Étienne Wenger.

Résumé

L'objectif de cet article est de faire connaître un modèle pour la mise en œuvre des communautés d'apprentissage dans des entourages éducatifs. Ce texte a été effectué dans le cadre d'une recherche interinstitutionnelle en éducation entre l'Université Santo Tomás et la "Gobernación de Cundinamarca", recherche avec laquelle l'on met en évidence l'avancement dans le paradigme éducatif du pays vers l'harmonisation des institutions éducatives locales aux conditions changeantes des sociétés qui requièrent des adaptations globales.

Mots-clés

Communauté d'apprentissage, éducation, société de l'information, Étienne Wenger.

Introducción

En el ámbito educativo, las comunidades de aprendizaje devinieron en un paradigma nuevo, a raíz de sus más de cuarenta años de existencia. Tal paradigma ha permitido trascender las estructuras sociales y los cánones pedagógicos de los países, para abrir espacios en la formación de los educandos y de los educadores, por lo cual se ha constituido como un escenario propicio para construir colectivamente los objetivos curriculares de las instituciones y generar tejido social en las comunidades locales.

Este cambio responde a las transformaciones de las sociedades hacia la actual sociedad de la información que ha venido desarrollándose desde comienzos de la segunda mitad del siglo XX;

sociedad en la que las tecnologías de la información y la comunicación son su más fiel sucedáneo.

En este sentido, las nuevas sociedades se basan justamente en la generación y transformación de la información producida en diversas esferas del conocimiento social y científico; sin embargo, para algunos es solo la "selección y procesamiento de la información priorizada" (Flecha, 2001).

Frente a estas macro-demandas de la sociedad de la información, la "transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje supone una respuesta educativa igualitaria" (Flecha, 2001). Por ello, el proyecto "Prototipo de comunidad de aprendizaje", desarrollado interinstitucionalmente entre la Universidad Santo Tomás y la Gobernación de Cundinamarca, buscó responder a estas necesidades de contexto y, al

mismo tiempo, a las necesidades sentidas por los habitantes del municipio de Facatativá, departamento de Cundinamarca, evidenciadas en su Plan de Desarrollo Municipal “Renovación en serio para Facatativá, 2008-2010”. Una de estas necesidades se refería a garantizar las competencias¹ de calidad educativa a sus estudiantes.

Lo anterior, debido a un proceso participativo a través del cual se identificaron algunas problemáticas de alta y media intensidad en materia educativa, tales como una baja calidad de las instituciones departamentales, un deficiente desempeño de los estudiantes en las diversas pruebas nacionales, una escasa participación laboral de sus estudiantes en el mercado de trabajo, una ausencia de direccionamiento de las instituciones de educación y un precario énfasis de los programas educativos en tecnologías y lengua extranjera inglesa.

Este tema de la agenda de gobierno se impuso, entonces, como el baluarte para el aspecto educativo que asumía la municipalidad, en la medida en que se enfrentaba a una diversidad de aspectos por cubrir. Entre estos, el más importante es el relacionado con garantizar el derecho y servicio público de la educación², basado actualmente en el modelo de competencias básicas, competencias ciudadanas y competencias laborales.

Era un claro propósito del municipio generar las condiciones institucionales para que los diversos estamentos tuvieran una participación más activa frente a sus educandos o hijos, principalmente, es decir, coadyuvar para que se gestara una

interdependencia entre los estamentos de la comunidad educativa. Esto se dirigía a lograr que cada uno actuara como “miembro activo de una comunidad de aprendizaje, lo que exige el desarrollo de competencias para relacionar su trabajo con el proyecto institucional, comunicarse con otros y solucionar problemas en grupo” (Ministerio de Educación Nacional, 2006: 27).

Ahora bien, una vez manifiesto el concepto de comunidad de aprendizaje como paradigma dentro del nuevo esquema educativo del país, se debe ampliar un poco el tema de las competencias, pues es el modelo sobre el cual se construye dicho paradigma. En este sentido, las competencias básicas son definidas como

el fundamento sobre el cual se construyen aprendizajes a lo largo de la vida. Son principalmente competencias comunicativas (comprender y producir textos escritos y hablados, y utilizar lenguajes simbólicos), competencias matemáticas (formular y resolver problemas usando conceptos numéricos, geométricos y medidas estadísticas) y competencias científicas (formular y comprobar hipótesis y modelar situaciones naturales y sociales utilizando argumentos científicos) (Ministerio de Educación Nacional, 2006: 25-26).

Las competencias ciudadanas se estructuran sobre tres elementos fundamentales: la educación en valores, la construcción de las *normas de convivencia* –que deben reflejarse en los manuales de convivencia de cada institución–, y la evaluación de actitudes o la capacidad que se genera entre los estamentos de la institución con respecto a las conductas u “orientaciones favorables o no favorables hacia un objeto determinado” (Ministerio de Educación, 2009: 46).

Por su parte, las *competencias laborales generales* –o la preparación para el trabajo– consisten en la adaptabilidad y el desempeño de los estudiantes egresados de la educación media en los dúctiles escenarios laborales que se presentan en la actualidad. Por ello se busca desarrollar “habilidades, actitudes y valores que no están ligadas a una ocupación en particular, ni a ningún sector

1 Se entiende por “competencias”, en general, a “un saber-hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, o también como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones diferentes de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad, así como de sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas” (Ministerio de Educación Nacional, 2006: 25).

2 Esta medida se gestó en la actual Constitución Política de Colombia, específicamente en el artículo 67, ya que la Constitución de 1886 señalaba solo la gratuidad de la educación en el nivel básico primaria, pero no aludía a su obligatoriedad; la calidad educativa tampoco fue un tema relevante a tratar, tal como se puede leer en el artículo 41.

económico, cargo o tipo de actividad productiva, pero que son necesarias en todo tipo de trabajo”. Entre las competencias laborales generales más importantes se encuentran “comunicación y trabajo en equipo, orientación al servicio, utilización de herramientas e información, solución de problemas, pensamiento sistémico” (Ministerio de Educación, 2006: 65)

Es necesario señalar que actualmente este concepto de competencia se nutre de los procesos de globalización y abarca temas como los de lengua extranjera y las tecnologías de la información y la comunicación.

A partir de este giro educativo del país, se construyeron estándares de educación para las instituciones educativas, que permitieran establecer un mínimo común para todos los educandos: los estándares de oportunidades para aprender o estándares institucionales. Estos,

aunque no se relacionan directamente con los resultados de los estudiantes, fijan los criterios de calidad para los insumos, los agentes, los procesos y los ambientes que son necesarios garantizar para que se alcancen o superen los estándares básicos de calidad (Ministerio de Educación, 2006: 27).

Con este panorama de la educación general y la propia del municipio, la administración de dicho periodo creó el programa “¿Quién no quiere la mejor educación para nuestros hijos...?”, en el que se hizo énfasis en estrategias como ampliar el acceso a las tecnologías de la información y la educación para los educandos, aumentar la conectividad en las instituciones educativas, fortalecer las instituciones departamentales, promover la cultura de la calidad de la educación y de los estándares de las competencias básicas en educación y, finalmente, construir la sociedad del conocimiento a través de la creación de ambientes educativos tecnológicos y especializados.

En resumen, es en este contexto político educativo en el que se gestó el proyecto “Prototipo de comunidad de aprendizaje”, pionero en el país, como apuesta institucional enfocada a generar

una metodología con la cual el Estado pudiera conservar su objetivo de ofrecer la calidad educativa y, al mismo tiempo, salvaguardar los derechos constitucionales de los colombianos en cuanto a la educación. Desde su finalización, el proyecto hace parte del componente de la red del conocimiento del Plan de Desarrollo Municipal, constituyéndose en un elemento fundamental para estos ambientes de ciencia y tecnología y en un claro apoyo del programa “Conexión total – Red educativa nacional”.

Marco teórico y conceptual de las comunidades de aprendizaje

Desde la perspectiva del modelo educativo colombiano se reconoce la importancia de las comunidades de aprendizaje. Sin embargo, este concepto no tiene aún un consenso, lo cual se ha agudizado por el uso de las TIC en la escuela, pues se trasciende a los niveles de trabajo colaborativo a través del uso de estas tecnologías. Así, se diluye más el concepto y su posible aplicabilidad en otros niveles de las realidades escolares.

Es así como existen diversos términos que se utilizan de manera indiscriminada, bajo la tácita acepción social que se le brinde en contextos determinados, como lo son: comunidad de aprendizaje, comunidad de práctica, círculos de aprendizaje, comunidades de conocimiento, comunidades de aprendizajes, organizaciones que aprenden, entre otras.

Por esta razón, debe conocerse el espectro de la discusión académica en torno al concepto axial de esta propuesta, antes de hacer una ineludible elección.

Riel y Poli (citados en Gros, 2009: 70) brindan una taxonomía útil para comprender y así definir las dinámicas que se establecen en las comunidades educativas. Mediante este ejercicio, tratan de esclarecer el entrecruzamiento cognitivo de los diversos términos que se utilizan dentro del conocimiento tácito de una situación educativa.

Dimensiones	Centradas en las actividades	Centradas en la práctica	Centradas en el conocimiento
Miembros	Se agrupan en función de las tareas; por lo tanto, el grupo se crea solo a partir de la preexistencia de estas, así que los integrantes se conocen entre ellos, y se presencia una división social del trabajo.	Se agrupan con el fin de mejorar una práctica particular, por lo cual no necesariamente se deben conocer sus integrantes. Además se crea un fuerte sentimiento de identidad, del cual depende el liderazgo interior.	Se agrupan en función de los intereses comunes y la experiencia en los mismos. Por lo tanto, los interesados pueden o no conocerse; esto no es un factor determinante. También se crea su identidad de manera estrecha con el objeto de interés, y la división del trabajo social se configura sobre roles y estatus.
Características de las tareas o de los objetivos	Son claramente definidos y delimitados, por lo cual el aprendizaje que se produce es parte de la tarea desarrollada.	Se caracteriza por ser de carácter productivo (v. gr., laboral), multitareas y de producción continua.	El conocimiento producido se acumula y evoluciona. El aprendizaje se toma como conocimiento.
Estructura de participación	Son grupos pequeños que se diluyen después de haber terminado la actividad.	El acceso es abierto a todo tipo de participantes, por lo cual se da una producción continua.	Se crean bases de conocimiento (documentos, diálogos registrados, enlaces, entre otros) y se organizan con base en la producción intelectual.
Mecanismos de reproducción y de crecimiento	Se transfieren explícitamente las prácticas, los procedimientos y los productos, gracias a un lenguaje compartido.	Las prácticas evolucionan a partir del discurso, las herramientas y los artefactos. También se comparte un mismo lenguaje.	Se organiza a partir de la producción intelectual y las construcciones teóricas. Se comparte un mismo lenguaje.

Tabla 1. Taxonomía del concepto de comunidad de aprendizaje

Fuente: Gros (2008)

Como se evidencia en el cuadro, solo para señalar un punto clave, según el *telos* del grupo, las comunidades de aprendizaje pueden enfocarse en actividades particulares, en prácticas específicas o en un conocimiento de interés común a todos los involucrados actuales o potenciales. No obstante, las mayores implicaciones para las comunidades y, por lo tanto, para sus integrantes acaecen en las comunidades de aprendizaje basadas en conocimiento, porque en ellas se evidencia una

estructuración interior que demanda de cada integrante una respuesta acorde con el grupo, y este busca, a su vez, cumplirlo de la mejor manera, con miras a su propio reconocimiento dentro de la comunidad.

No obstante lo anterior, los elementos teóricos para establecer los parámetros conceptuales de las comunidades de aprendizaje partende la

teoría del aprendizaje y, concretamente, desde los planteamientos del fundador de este constructo.

Este fundador es Etienne Wenger, quien en 1998 retoma el concepto y redefine a las comunidades de aprendizaje (*community of practice*³) como aquellos grupos de personas que comparten un interés por algo que hacen y que aprenden a hacerlo mejor a través de su constante interacción en torno a lo que les interesa. Como se señaló anteriormente, estas comunidades también han sido llamadas “redes de aprendizaje”, “comunidades de aprendizaje”, “grupos temáticos”, “clubes de aprendizaje” y, recientemente, se han denominado “sistema de aprendizaje social” (*social learningsystems*) (Wegner, 2006). Sin embargo, en el presente trabajo se parte del concepto inicial.

No obstante el sentido intrínseco de esta definición, el elemento de intencionalidad en los sujetos involucrados no es indispensable para considerar a un grupo como una comunidad de aprendizaje, ya que en algunos casos es evidente la intención, pero en otros no lo es o no es necesario que exista. De ahí que la existencia de las comunidades de aprendizaje no se defina por su presencialidad o virtualidad, tampoco por su carácter formal o informal, o su localidad o globalidad; incluso no se definen por el número de sus integrantes. Por el contrario, para definir a un grupo como una comunidad de aprendizaje –ya que diversos grupos pueden ser denominados sociológicamente como “comunidades”– debe presentarse la interacción de tres elementos: el dominio, la comunidad y la práctica.

El dominio se define cuando los integrantes del grupo comparten un interés particular (tópico, tema o campo de conocimiento) y se comprometen con este, lo que permite que dicha comu-

nidad se reconozca quién hace parte del grupo y quién no⁴.

El otro elemento es la comunidad, la cual es indispensable para lograr alcanzar el dominio o el interés que relaciona a todos los miembros del grupo, porque estos deben reunirse para realizar actividades conjuntas tales como compartir discusiones, ayudarse el uno al otro e intercambiar información.

La práctica es el último elemento de esta forma específica de comunidad, puesto que el simple interés en aquello que les interesa o el hecho de que los miembros del grupo interactúen en lugares comunes no constituye, por sí solo, a una comunidad de aprendizaje, ya que los integrantes de estas comparten una serie de recursos intangibles (experiencias, historias, herramientas, maneras de solucionar problemas) que ponen en juego en sus momentos de práctica.

En otras palabras, los integrantes de estas comunidades o *practitioners*, como los denomina Wenger, se toman un tiempo para interactuar, lo que les permite apropiarse del conocimiento de los otros miembros del grupo y así alimentar su propio conocimiento sobre el tópico que les agrupa; conocimiento que retorna al grupo de individuos.

En general, se puede señalar que los individuos que conforman estas comunidades llegan a tomar la responsabilidad de administrar el conocimiento que se necesita y se estructura para ello. Las características de las comunidades de aprendizaje permiten la circulación de información, alimentación y explicitación comprensiva del conocimiento, haciéndolo más asible para

3 Aunque este autor habla del concepto de comunidad de práctica en inglés, aquí se utiliza el concepto general de comunidad de aprendizaje para no confrontar con la taxonomía del cuadro 1 y con las imbricaciones teóricas de la obra del propio autor.

4 En otros términos, el dominio parte del tipo de motivación que el participante de la comunidad tiene para con el grupo. Esta categoría puede esclarecerse desde la teoría de la integración organísmica de Ryan y Deci, que consiste en contemplar a la motivación como un continuo que va desde la motivación extrínseca hasta la motivación intrínseca, entre las cuales se encuentran subcategorías que señalan las implicaciones del individuo con respecto a un objeto o idea (Ryan y Deci, 2000).

determinados objetivos prácticos. Además, no tienen limitaciones estructurales ni formales para poder existir, lo que beneficia a cualquier individuo de cualquier parte del mundo y hace posible la ampliación de sus impactos.

Ahora, es claro que con los anteriores elementos ya es posible asir empíricamente una comunidad de aprendizaje o, en otro sentido, generar las bases para la configuración de una comunidad de este tipo. De ello emergen múltiples beneficios en diversas áreas, tales como en los negocios, las organizaciones, el gobierno, la educación, las asociaciones, el desarrollo de proyectos y la vida pública.

Describiendo un poco más estos beneficios, es posible reconocer, en la esfera del gobierno, algunos elementos positivos en las actuales condiciones democráticas de los países de las comunidades de práctica. Esto, gracias a la planeación participativa, ya que permiten acercar de manera óptima a las personas y a las instituciones estatales, generando proyectos efectivos y eficientes. Un buen ejemplo de esto son las políticas públicas que han tomado fuerza en el mundo durante los últimos años, para responder a las necesidades sociales específicas de las comunidades y que, a su vez, son difíciles de detectar con las prácticas en el ejercicio de gobierno de antaño.

En el campo educativo, los beneficios son, por ejemplo, la autoevaluación que las instituciones pueden hacer sobre su gestión de la educación, para hacer de esta última una realidad más cercana a los estudiantes, en tanto se conectan con sus experiencias. Otro beneficio es que trascienden al futuro de los integrantes de cada comunidad de

aprendizaje, ya que en la mayoría de los casos ellos continúan vinculados.

Dejando de lado los parámetros teóricos, para pasar a las apuestas conceptuales, se debe señalar que en los procesos investigativos la variable del entorno redefine los conceptos teóricos y demanda que se desarrolle una apuesta conceptual para su adaptación a la problemática particular. Por ello, la propuesta de comunidad de aprendizaje desarrollada reconceptualizó las categorías de Wenger, según el objetivo particular que cada una desea alcanzar. Es decir, la categoría “dominio” se entiende como “intereses”; la categoría de “comunidad” continúa conservando su significado original como un “lugar de interacción”; la categoría de “práctica” deviene en la categoría de “conocimiento”. Esta reconceptualización evidencia todas sus ventajas si se retoma la taxonomía propuesta por Riel y Poli (véase cuadro 1).

En este sentido, conceptualmente la categoría “intereses” se define como toda actividad, objeto, sujeto o lugar que tiene subjetivamente para el estudiante un valor positivo que define su acción, en busca de disfrute, satisfacción, recompensa y congruencia con sí mismo.

De la misma manera, la comunidad es definida como la copresencia en lugares comunes, producto de la interacción de individuos con intereses homogéneos. Esto permite llegar a un conocimiento colectivo, es decir, al resultado de la interacción de intereses homogéneos de todos los integrantes de la comunidad de aprendizaje en estos espacios; resultado objetivado de diversas maneras, ya sea a través de medios orales, escritos, quinéticos, prácticos, entre otros.

Categoría	Definición teórica	Nominación para el prototipo	Definición operativa	Atributos
Dominio	Interés particular que reúne a individuos independientes.	Intereses	Actividad, objeto, sujeto o lugar que tiene subjetivamente un valor positivo y define la acción en este sentido, buscando principalmente disfrute, satisfacción, recompensa y congruencia con sí mismo.	Actividades, objetos y sujetos de interés escolar o no escolar.
Comunidad	Desarrollo de actividades conjuntas.	Comunidad	Copresencia definida por la interacción de individuos con intereses homogéneos.	Interacción cara a cara o encuentros alternativos en clase o extraclase.
Práctica	Recursos compartidos por los interesados en los momentos de interacción.	Conocimiento	Resultado de la interacción de intereses homogéneos en espacios de copresencia.	Experiencias y aprendizajes producto de la interacción cara a cara o alternativa entorno a un interés particular.

Tabla 2. Definición operativa de las categorías de análisis de la comunidad de aprendizaje

Fuente: elaboración propia.

Una vez conceptualizados de esta manera los elementos teóricos de esta comunidad de aprendizaje, en primer lugar se puede identificar empíricamente el interés y el compromiso que los actores sociales definen en aquellas temáticas, problemáticas o gustos que caracterizan a los integrantes de una comunidad establecida. En segundo lugar se puede identificar su comunidad, es decir, la forma como puedan compartir espacios específicos y determinados, manteniendo el desarrollo de actividades conjuntas, apoyo mutuo e intercambio de información, con el objetivo fundamental de generar conocimiento. En tercer lugar, se pueden visualizar las situaciones de interacción y desenvolvimiento en las que cada actor social objetiva sus experiencias y aprendizajes, colectivizándolos al ser compartidos e integrados al grupo, en tanto esto forma parte de su acervo cognitivo grupal.

Estos tres elementos teóricos, en consecuencia, se establecieron como eje fundamental para detectar, conformar e incentivar el prototipo de comunidad de aprendizaje en entornos escolares en el país, dejando abierta la posibilidad de su aplicación en otros escenarios, tales como el deportivo, el recreativo, el productivo, el comunitario, entre otros.

La propuesta: el modelo C.R.E.A. para comunidades de aprendizaje

Actores sociales

Dadas las bases teórico-conceptuales de esta experiencia pedagógica en Colombia, a

continuación se presenta la propuesta del modelo generado y pilotado, a fin de motivar su aplicación, adaptación y enriquecimiento en otros contextos escolares de la región.

Con base en los anteriores planteamientos se llegó a la generación de un modelo denominado "C.R.E.A.": Comunidades de Reflexión y Enseñanza para el Aprendizaje. Esta experiencia evidencia el móvil pedagógico y ético en el ámbito educativo estatal; además parte desde el principio que mira a las comunidades como un proceso que se construye desde la interacción, mas no se establecen o formalizan exógenamente.

Este modelo concibe que el origen de una comunidad son los estudiantes, con presencia de dos actores sociales fundamentales: los padres de familia y los docentes. No obstante, el potencial de las propias comunidades puede llegar hasta otros sectores e instituciones más amplios, al igual que generar otros procesos.

Empero, en tanto se concibe aquí como fundamento a los estudiantes, los beneficios que surjan les llegarán a ellos en la medida en que la comunidad se mantenga en el tiempo y se posibiliten las condiciones institucionales para su conformación y continuidad.

Para que esto sea posible, es necesaria la participación de los docentes y padres de familia, ya que son los que conectan el mundo social del estudiante con la comunidad, es decir, le brindan, en tanto agente social en construcción, los elementos básicos y necesarios en los procesos de socialización formal e informal en el colegio y en la familia, respectivamente, para culminar en un ser integral que además dinamiza su propia comunidad de aprendizaje. Lo anterior implica una reproducción constante, una retroalimentación de aquellas competencias de socialización que estos actores brindan a sus estudiantes.

Además de lo anterior, los sectores gubernamentales y productivos se convierten en actores subsidiarios de las comunidades de aprendizaje, en la

medida en que se integren a la misma tal como lo hacen los docentes y padres de familia. Esto será posible si estos actores subsidiarios demandan de los docentes y de los padres de familia las características sociales para el actual hijo y estudiante que están formando, quien ejercerá en su futuro cierto rol como ciudadano y trabajador.

En este sentido, ya existe un vínculo fuerte con el gobierno, porque este demanda unas competencias básicas a los educandos, como lo son las competencias ciudadanas y las competencias laborales. Sin embargo, este actor y el sector productivo no solo deben demandar unas condiciones mínimas estandarizadas, sino también incentivar las propias comunidades desde su origen, con el fin de poder perfilar un interés común por medio del cual se desarrollen proyectos en pro de su cualificación y especialización. Claramente, estos elementos son claves en la actual sociedad del conocimiento.

Ahora bien, dado que se está hablando de actores –el de origen y los subsidiarios–, en este modelo cada uno de estos debe tener una actitud vinculante frente a los tres elementos que conforman la comunidad de aprendizaje. Es decir, los docentes, como los principales dinamizadores de las comunidades de aprendizaje, tienen el compromiso de identificar el interés de sus educandos, a través de la detección de las temáticas, problemáticas y gustos que caracterizan a sus grupos o subgrupos de clase. Al mismo tiempo, los padres de familia deben estar desarrollando la misma labor desde la vida cotidiana del estudiante.

Esta aclaración es fundamental por la rica pluralidad de los entornos escolares, donde la característica más relevante en un solo salón de clase, por ejemplo, es la existencia de diversos grupos de estudiantes, con intereses distintos, aunque también con la posibilidad de compartir determinados intereses. Esto enriquecería a cada subgrupo o comunidad de aprendizaje en su interior y demandaría un sostenido esfuerzo por parte del docente para ubicar a dicho estudiante en el mejor grupo para él.

Sin embargo, debe resaltarse que los docentes deben garantizar que cada subgrupo o comunidad de aprendizaje⁵ desarrolle actividades conjuntas, e incentivar el apoyo mutuo y el intercambio de información en los procesos regulares de sus clases, en concordancia con el currículo de cada grado escolar⁶ y cada institución educativa. Lo anterior, con el objetivo de potenciar los conocimientos, los aprendizajes y las experiencias que resultarán de la dinámica propia de cada comunidad de aprendizaje y aprovecharlas en beneficio de los propios procesos educativos en los que se gestan.

Desde la perspectiva de los padres de familia, estos tienen un papel importante, porque, dada su relevancia social y vital en este ciclo de vida de los educandos, pueden identificar con mayor facilidad y naturalidad los gustos de sus hijos, en contraste con el escenario creado por las instituciones escolares. Al mismo tiempo pueden servir de canal de comunicación con los docentes, para propender a la adecuada conformación de las comunidades de aprendizaje y su continuidad en los espacios informales y naturalizados de la vida cotidiana.

Por lo tanto, los padres de familia tienen el compromiso de estar en contacto directo con el docente, para dar cuenta del dominio o interés de sus hijos y seguir de cerca su proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es en este contexto en donde el prototipo de comunidad de aprendizaje continúa incentivándose.

De la misma manera, los padres de familia tienen un papel fundamental, ya que, por un lado, deben favorecer a sus hijos ciertos espacios para actividades conjuntas, a partir de las cuales surgirán

aquellos conocimientos individuales que, gracias a la interacción, se colectivizan y dotan de identidad a las comunidades en escenarios alejados de las aulas. Por otro lado, en razón a que sus hijos comenzarán a incorporar conocimiento, experiencias y aprendizajes compartidos, los padres de familia deberán estar atentos a detectarlos y compartirlos con los docentes, además de continuar promoviéndolos en sus hogares.

Fases del modelo C.R.E.A.

A nivel de las instituciones educativas, la metodología de este modelo contempla el desarrollo de seis fases, para que pueda implementarse una comunidad de aprendizaje educativa en su interior. Estas fases del modelo C.R.E.A. son procedimentalmente conexas, no paralelas, ya que acercan sucesivamente a los docentes hacia el horizonte que emerge del fomento de las comunidades de aprendizaje.

En este sentido, y a manera de asociación, las fases de esta metodología se denominan “E.D.A.D.E.S.”, pues es un crecimiento continuo el que caracteriza la creación de una comunidad en las instituciones.

Como se representa en la figura 1, la estimulación para la conformación de las comunidades de aprendizaje en los entornos escolares comienza por una Evaluación participativa institucional, luego presenta una fase para la Detección de intereses, que está vinculada estrechamente con la Articulación curricular, para lo cual es fundamental el Diseño y aplicación de estrategias elaboradas por los docentes para los hijos-educandos. Se cierra este proceso por medio de una Evaluación de las estrategias implementadas. Finalmente debe establecerse el Seguimiento a la metodología, ya que es el vínculo directo con la primera fase, lo cual permitirá su continuidad, redireccionamiento o reformulación del proceso en cada institución.

5 En este modelo de comunidad de aprendizaje, el número de sus integrantes no es factor discriminante del concepto, por lo que una comunidad puede ser tan grande como la generalidad de los intereses sobre los cuales se constituya.

6 Esta labor tendrá mayor impacto gracias a la actual apuesta educativa a través de cinco ciclos educativos, lo que constituye una “acción estratégica para iniciar la vía hacia la excelencia educativa” (<http://www.redacademica.edu.co>).

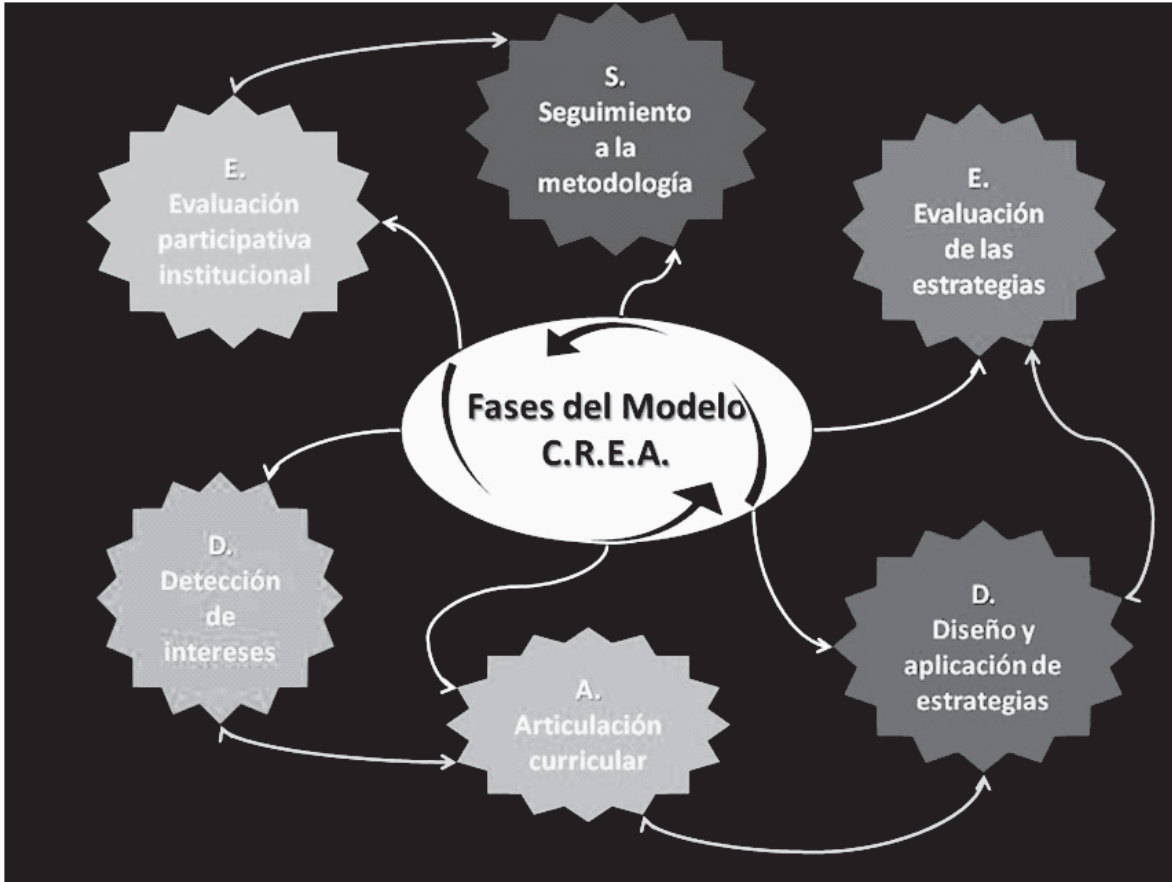


Figura 1. Fases E.D.A.D.E.S. que estructuran el modelo C.R.E.A.

Fuente: elaboración propia

De manera más detallada, la primera fase –la evaluación participativa institucional– es la que permitirá dar a conocer a todos los estamentos de la institución educativa el proyecto y comprometer a todas las partes involucradas para llevarlo a cabo, puesto que la adopción de las comunidades de aprendizaje deberá permitir que estas se extiendan al entorno inmediato de la institución educativa. Para realizar esta fase se proponen desarrollar talleres participativos con representantes de todos los estamentos académicos, cuyos resultados se aconsejan sean sistematizados a través de técnicas prospectivas.

Después de haber culminado esta fase y una vez que los estamentos se comprometieron en el proyecto de las comunidades de aprendizaje, en tanto se evaluó su positiva relación con los intereses institucionales y sociales, sigue la detección de intereses, fase que dinamiza el modelo, ya que es aquí donde comienza la indagación por los intereses no escolares de los estudiantes, a fin de identificar las actividades y los recursos que los motivan.

Esto se debe a que el cambio de paradigma educativo en las sociedades debe ser el de un periodo transicional en el que la educación pase de ser un sistema educativo a ser un proceso,

ahora denominado “proceso por ciclos”, para el caso institucional. Tal cambio estará presente a lo largo del ciclo de vida de los individuos, por lo que deben contemplarse sus intereses, sus habilidades y las propias necesidades, así como las del entorno.

Detectados los intereses de la fuente de vida de las comunidades de aprendizaje, en la fase de articulación curricular los estudiantes entran a participar en los intereses institucionales y del estamento docente, puesto que según los datos recolectados y los resultados obtenidos, los docentes sopesarán los objetivos que desean alcanzar con sus estudiantes, así como las expectativas del plantel educativo. Esto se debe a la existencia de una óptima interacción entre los intereses de los estudiantes y los de los docentes, para poder desarrollar la siguiente fase de manera coherente, fluida y evaluable, lo que permitirá al docente dar cuenta del proceso de aprendizaje del estudiante en tanto se conforma efectivamente una comunidad de aprendizaje.

Para desarrollar esta actividad es necesario tener la matriz curricular y elegir inicialmente la materia o materias con las cuales el docente desea comenzar a implementar las comunidades de aprendizaje, ya que estas generan dinámicas con las que los docentes están poco familiarizados. Posteriormente se podrán orientar de mejor manera los procesos.

Con estas fases culminadas, la fase de diseño y aplicación de las estrategias despliega lo propuesto anteriormente a través de actividades concretas, las cuales deberán ser desarrolladas a lo largo del periodo escolar y según las apuestas que haya tomado el docente (haber decidido aplicarlas solo en una materia y solo en un curso, por ejemplo). Sin embargo, estas actividades se caracterizan por alejarse de lo procedimental, al buscar promover el conocimiento distribuido en cada grupo de intereses identificado, es decir, al facilitar el trabajo en grupo. Al mismo tiempo, las propuestas deberán contemplar trabajo extra-clase, para que los estamentos exógenos

a las instituciones escolares, al igual que las necesidades del entorno institucional, se vayan involucrando en las comunidades de aprendizaje

Para el proceso evaluativo de esta fase se propone la implementación de bitácoras y diarios de clase, que pueden comenzar a aplicarse a través de la metodología de aprendizaje por proyectos. Sin embargo, solo se recomienda que sea una estrategia opcional e inicial, ya que el objetivo no es solo cumplir unos objetivos escolares.

Posterior a haberse cumplido el tiempo escolar establecido, la fase de evaluación de estrategias deberá permitir reconocer el proceso de cada comunidad de aprendizaje, para dar cuenta de los conocimientos y logros alcanzados a lo largo del proceso. Para consolidar tal proceso, el docente tiene que destinar diariamente, en sus clases, el tiempo suficiente para el trabajo por grupos, al igual que para evaluar lo que cada integrante ha realizado, en términos de su desempeño, sus compromisos y sus aportes al proceso. Esto puede ser observado a través de reportes de grupo y reportes individuales, verbales o escritos, así como mediante estrategias para evaluar y comparar el contenido de las bitácoras y la retroalimentación de los diarios de clase de los estudiantes, en relación con el diario de clase que deberá diligenciar cada docente con sus observaciones del trabajo de grupo.

Finalmente, se debe tener una fase que se dedique el tiempo al seguimiento de la metodología del modelo C.R.E.A., a fin de reconocer el proceso de cada comunidad de aprendizaje, identificando los logros obtenidos, y así poder fusionar las experiencias exitosas de cada docente y cada grupo. De esta manera se generan vínculos entre diversos grupos, a través de lo cual se espera que toda la institución educativa devenga en una sola comunidad de aprendizaje y comience a articularse con su entorno. Para que este seguimiento surta efecto, es importante que se realice periódicamente, con el objetivo de buscar estrategias para la motivación y facilitación institucional de las comunidades de aprendizaje.

Esta última fase genera un bucle positivo en el proceso, en la medida en que este seguimiento se debe hacer por medio de talleres participativos, en los que hay presencia de todos los estamentos de la comunidad académica. Otra ventaja de este seguimiento es que permitirá visualizar el impacto que ha tenido la estrategia dentro de la institución y así poder estudiar los pasos ulteriores de dinamización, por ejemplo, con el sector gubernamental y el sector productivo más inmediato.

A manera de conclusión

La educación en el país tiene actualmente la fortaleza de buscar la cobertura y la calidad en sus instituciones educativas estatales, por lo que la apuesta por indagar en todas las áreas vanguardistas de la educación –como las comunidades de aprendizaje y el cambio pedagógico hacia los ciclos educativos– detenta el doble valor de, primero, buscar a toda costa el logro de los valores constitucionales respecto a la educación y, por otro lado, empezar a apoyar estrategias novedosas como la experiencia de la que surge este modelo.

Por lo anterior, esta experiencia en el municipio de Facatativá no solo devela los objetivos constitucionales, pedagógicos y éticos de las entidades gubernamentales para afrontar las demandas de la sociedad del conocimiento en la educación nacional, sino que también se constituye como una experiencia y un modelo que puede replicarse en otros contextos de la región, dadas las condiciones sociales, económicas y culturales que los países comparten. Así, los procesos basados en comunidades de aprendizaje no solo pueden contribuir a fortalecer el objetivo de la calidad en la educación, sino que también pueden generar tejido social desde la escuela hacia las familias, y de estas hacia las comunidades locales, lo que devendrá en un capital social fundamental para los colombianos, al igual que representará externalidades positivas en la disminución de las violencia escolar y en la mejora de la confianza

para generar inversión extranjera, gracias a la educación del capital de trabajo nacional.

Por otro lado, el aporte conceptual y empírico de esta experiencia configura otro aspecto fundamental para la pedagogía colombiana, que, en su adecuación a las demandas del contexto global, ofrece a la comunidad nacional, departamental, municipal y, especialmente, regional algunas herramientas para afianzar los lazos en materia educativa y fortalecer procesos que coadyuven con el bienestar general de la población.

En esta vía, la pedagogía en los países de la región es un quehacer diario de miles de docentes, que se construye en la praxis de cada clase y en la interacción cara a cara, la cual dota de sentido a estas propuestas, las cuales logran vincular teoría y práctica, investigación y política pública y, especialmente, a ciudadanos locales con ciudadanos globales.

Referencias

- Convenio de Asociación SPC-110 (2009). Gobernación de Cundinamarca, Secretaría de Planeación-Universidad Santo Tomás.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE– (2005). Proyecciones municipales de población, 2005-2011. Sexo y grupos de edad.
- Flecha, R. (2001, 26-28 de enero). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Trabajar con la diversidad, superar la desigualdad: claves pedagógicas. XVIII Encuentro Estatal de la Confederación de MRP (Gandía 99). Madrid. Recuperado de http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/cmrrp_ga5.htm
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Visión 2019 – Educación*. Bogotá.

- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Fundamentación y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009. Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Pacto social por el derecho a la educación del Plan Decenal de Educación 2006-2016.
- Municipio de Facatativá (2008). Plan de Desarrollo Facatativá 2008-2011: Renovación en serio para Facatativá.
- Red Académica (2011, abril). *Reorganización de la enseñanza por ciclos*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. University of Rochester.
- Scagnoli, N. (2005). Estrategias para motivar el aprendizaje colaborativo en cursos a distancia (ponencia). Estados Unidos, College of Education University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Wenger, E. (2004). Knowledge Management as a Doughnut: Shaping your Knowledge Strategy through Communities of Practice. *Ivey Business Journal. Improving the Practice of Management*. London: The University of Western Ontario.
- Wenger, E. (2006). Communities of practice. A brief introduction. *The Public Manager*, 32(4), 17-21.