

# Comunidad de aprendizaje, un espacio de formación para transformar las prácticas docentes

*Magda Milena Sánchez Buitrago\**  
*Marcos Enrique Suárez Fajardo\*\**

Artículo de reflexión.  
Fecha de Recepción: 8 julio 2018.  
Fecha de Aprobación: 1 noviembre 2018.

## Resumen

Este trabajo corresponde al ejercicio de Investigación acción educativa que surge de la necesidad de consolidar las comunidades de aprendizaje como escenarios de reflexión sobre el actuar pedagógico, en las instituciones educativas Carlos Alberto Olano Valderrama y Santo Domingo Savio de los municipios de Belén y Cúitiva respectivamente.

Los retos que hoy en día enfrentan los docentes dentro y fuera del aula de clase originan acciones de formación, fortaleciendo el conocimiento didáctico

del contenido apoyados en la estrategia del trabajo cooperativo con miras a la construcción de prácticas pedagógicas que favorecen no solo el aspecto académico del estudiante sino también su desempeño a nivel social, a partir del fortalecimiento de habilidades cooperativas, mediante las sesiones de trabajo situado, el acompañamiento en aula, y la apropiación de un marco profesoral como referente para la mejora continua de la profesión docente.

Parte de los resultados frente a las metas de aprendizaje de los estudiantes e,

---

\* Institución educativa  
"Carlos Alberto Olano  
Valderrama" - Boyacá -  
Colombia.  
3114473735.  
m.milenasanchez@gmail.  
com  
\*\*Institución Educativa  
"Santo Domingo Savio" -  
Boyacá - Colombia.  
3106071684.  
marcosenriquesuarezfajar-  
do@gmail.com





instrumentos de seguimiento muestran que, aunque las instituciones educativas las tienen en cuenta en el currículo, no se sistematizan ni analizan por la mayoría de los encuestados, oportunidad de mejora que se puede fortalecer alrededor

del diálogo y compromiso que propician las comunidades de aprendizaje.

**Palabras claves:** Comunidad, Aprendizaje, Estrategias Educativas, Prácticas pedagógicas, Círculo de calidad, Formación continua.



## Introducción

Las memorias de la educación en Colombia durante los últimos años registran cambios importantes en la concepción de educación, se pasa de una reforma educativa cuyo énfasis se centró en cobertura y calidad, hizo tránsito por la Ley General de Educación en 1994, la cual define metas de calidad y pertinencia de la educación destacando la propuesta y oportunidad de participación de la comunidad educativa en la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI); y a partir del año 2002, se habla de la revolución educativa la cual giró en torno a tres ejes centrales cobertura, calidad y eficiencia, y se crea, el programa para el desarrollo de competencias cuyo fin redundaba en la educación centrada en la calidad con el fortalecimiento de las competencias: comunicativas, científicas, matemáticas y ciudadanas.

Es en este periodo, que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) apoyado en el discurso de la transformación social, implementa la educación desde un enfoque por competencias, y emprende un cambio estructural en la concepción de la educación, ahora, para la sociedad de la información o del conocimiento.

Es de resaltar, la relevancia que toma la labor docente y por ende la necesidad de implementar programas para la formación profesional; cuyo perfil responda a las exigencias que demanda la nueva propuesta educativa y la excelencia docente.

En la configuración de esta visión de futuro, confluye el Estado con políticas de mejoramiento de la calidad educativa

teniendo en cuenta que el componente docente es fundamental para lograrlo, y hace énfasis en tres pilares fundamentales, las principales se centran en la revisión de prácticas docentes con el fin de mejorar desempeño estudiantil en pruebas internacionales y la construcción de un marco de referencia para Colombia a partir de la evidencia empírica a nivel internacional sobre el impacto de innovaciones y proyectos, y un diagnóstico integral de la situación actual de los docentes colombianos (Fundación Compartir, 2014).

La formación docente está pasando por un momento histórico, que implica una reflexión seria y profesional frente a su rol protagónico y su responsabilidad social, en una sociedad globalizada y globalizante, donde la tecnología marca la pauta en la forma como se lee y actúa en el mundo y para nuestra investigación, la manera cómo influyen estos cambios en la manera de educar (Ospina, 2014).

“los docentes deben mantener una formación continua, no solo en las didácticas sino también en los nuevos sistemas de organización y el conocimiento de la sociedad de hoy para preparar a su estudiante para el futuro” (Elboj, 2006)

Ahora, en el escenario de las instituciones educativas, cabe problematizar la manera como se asimilan estas reformas. Cada reforma educativa obliga a un ajuste curricular, registros reglamentarios, y documentos legales que soportan el trabajo docente, destacando las fallidas interpretaciones y comprensiones frente al sentido pedagógico de logros, indicadores de logros, y ahora

“los docentes deben mantener una formación continua, no solo en las didácticas sino también en los nuevos sistemas de organización y el conocimiento de la sociedad de hoy para preparar a su estudiante para el futuro”

reemplazados por las competencias, los desempeños en los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias. Lo anterior, generó un desconcierto conceptual e incluso actitudinal en el colectivo docente frente a la práctica, provocando directamente bajo desempeño en el aprendizaje de los estudiantes.

De este modo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) implementa programas para la transformación de la calidad educativa intitulados Todos a Aprender (PTA 2010-2014) y Todos a Aprender 2.0 (PTA , 2014-2018), programa para la excelencia docente y académica, fundamentados en tres líneas de acción: la primera dedicada a la formación y acompañamiento a docentes, la segunda a la entrega de materiales educativos de alta calidad; y por último el seguimiento a los aprendizajes de estudiantes (MEN, 2014).

Para la implementación de estos programas, se capacitan docentes en ejercicio, que cumplan la función de tutores, quienes en su abierta intencionalidad de servicio a los intereses educativos sirven de pares académicos en los colegios oficiales y con cualificados conocimientos didácticos de contenido en las áreas de matemáticas y lenguaje, haciendo una lectura y seguimiento a los procesos al interior del aula.

El programa Todos a Aprender (PTA), tiene su razón en dicho ejercicio de acompañamiento, en la sistematización de experiencias y las oportunidades educativas intencionadas que los tutores hacen junto a los docentes de aula regular, con la convicción de hacer un

ejercicio pedagógico y didáctico en la búsqueda de nuevas alternativas, que le permitan a las instituciones encontrar espacios de encuentro democráticos en la construcción de una educación de calidad, equitativa y que responda a los retos del nuevo milenio.

Es en este ejercicio de acompañamiento situado, que los docentes tutores del programa “Todos a Aprender” (PTA) de las 4387 Instituciones focalizadas de los municipios de Colombia, se dan a la tarea de cualificarse y asumir el reto de trabajar en pares académicos, con los docentes acompañados, para establecer un dialogo reflexivo frente a las prácticas de aula.

La formación continua y sistemática de los tutores les ha permitido acercarse a sus pares académicos para hacer una lectura crítica del quehacer pedagógico, dándole a su rol un sentido ético político, articulado a la praxis educativa de sí mismos y de otros docentes, apoyándose en la observación de la tradición pedagógica, pues la mayoría de docentes que participan en la puesta del programa, son licenciados en básica primaria, que siguen este modelo y cuyos indicadores de formación trascienden la experiencia laboral de más de 25 años y otros que a pesar de pertenecer a programas contemporáneos siguen esta línea de trabajo.

Al respecto, resulta interesante señalar, que los procesos de formación docente en relación a las nuevas aperturas y transformaciones curriculares emprendidas por expertos y teóricos llegan de forma tardía a contextos rurales y de difícil acceso. El papel que

La formación continua y sistemática de los tutores les ha permitido acercarse a sus pares académicos para hacer una lectura crítica del quehacer pedagógico, dándole a su rol un sentido ético político, articulado a la praxis educativa de sí mismos y de otros docentes



juega las universidades e instituciones de formación posgradual tiene alcance y limitaciones de acción, ya que los docentes una vez están dedicados al contexto laboral en áreas rurales o urbanas se mantienen al margen de materiales, perspectivas y paradigmas educativos del siglo XXI, en especial por el tipo de desplazamientos y desmotivación pos-gradual dada la centralización de universidades y poca oferta de formación situada (Buitrago, 2016).

Correlativamente, la mayoría de docentes del departamento de Boyacá, ejercen su profesión en contextos rurales, en zonas de difícil acceso; con presencia de escuelas unitarias con la metodología de escuela nueva o telesecundaria, distribuidas en sedes, con atención de un currículo integrador de áreas y un docente que responde a todas ellas, con limitaciones en el uso de las tecnologías y las conexión a internet, escasa infraestructura o deterioro de las mismas, y con administración de centros educativos de mayor envergadura, en especial caracterizadas por contar con limitados acompañamientos frente a metodologías, didácticas y evaluación reflexiva de la práctica pedagógica, y en algunos casos el desconocimiento y abandono por parte del estado (Plata, 2016).

Por su parte, la realidad de las sedes urbanas no es diferente a la de maestros rurales, aunque los docentes se desempeñan en áreas específicas y dedican su labor a varios grupos de estudiantes de diferentes grados, comparten con pares académicos de diferentes áreas y proyectos de gestión,

no disfrutan de la administración consensuada de tiempos, recursos, y espacios para apoyarse de una visión colectiva, paradójicamente la mayoría de los docentes, no cuentan con espacios diferentes a las semanas de evaluación escolar o la de planeación estratégica para realizar ejercicios de reflexión colectiva de la práctica pedagógica, el diálogo metodológico y la revisión de prácticas tradicionales y repetitivas que sin razonamiento y retrospcción se analizan u observan en las aulas, apenas se hacen lecturas externas del bajo desempeño en el aprendizaje de los estudiantes.

Por ello, una de las características más visibles del PTA, han sido consolidar las comunidades de aprendizaje como estrategia de construcción colectiva para transformar las prácticas pedagógicas en la básica primaria del sector rural y urbano en dos aspectos particulares: el fracaso escolar y los problemas de convivencia, a partir de la observación de la realidad, la participación activa de los docentes y la articulación institucional,

La presente investigación indaga por el saber construido precisamente por los docentes frente a las comunidades de aprendizaje, tomando como referencia dos instituciones educativas públicas de los municipios de Belén y Cuitiva, partiendo de la tesis ¿Cómo consolidar las comunidades de aprendizaje en las instituciones educativas para favorecer las prácticas pedagógicas en básica primaria?

Aunque la investigación apunta al proceso y desempeño de las comunidades docentes, también busca impactar el

---

La presente investigación indaga por el saber construido precisamente por los docentes frente a las comunidades de aprendizaje, tomando como referencia dos instituciones educativas públicas de los municipios de Belén y Cuitiva,

---

quehacer del docente en aula de clase, para la formación y seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes, a partir de acciones pedagógicas que propician los docentes como investigadores en las aulas, la dinamización y transformación de las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas asistidas, mediante el acompañamiento in situ.

De este modo, es preciso documentar y sistematizar la experiencia que tienen los docentes de básica primaria y el impacto en el aprendizaje de los estudiantes con la implementación de las comunidades de aprendizaje, caracterizar las comunidades existentes en cada una de las instituciones educativas, y valorar las prácticas educativas exitosas, que sirvan de modelo y ejemplo para enriquecer el ejercicio profesional en las comunidades.

Por otro lado, fortalecer el conocimiento didáctico del contenido en las áreas de lenguaje y matemáticas apoyados en la estrategia de trabajo cooperativo, cuyo enfoque organiza las actividades de clase, convirtiéndolas en una experiencia social, académica y de aprendizaje. Incluso, abordar los elementos presentes en el marco para la enseñanza, planeación, ejecución y reflexión de la práctica docente en los acompañamientos realizados en el aula.

La investigación es de corte cualitativo con enfoque crítico social, enmarcado en la investigación acción educativa, fundamentada en una perspectiva interpretativa de las acciones y vivencias de los participantes en forma particular o colectiva. Para la presente investigación dicho enfoque

permite que en las Comunidades de aprendizaje se reconozcan a los participantes en un continuo diálogo de saberes y construcción de posibilidades pedagógicas mediadas por el investigador.

En este sentido, la investigación se fortalece en la construcción social de la práctica docente; por cuanto se observa la cotidianidad del quehacer pedagógico, el rol del docente y su capacidad para abordar las dificultades en el aula, su disposición al cambio y el manejo de estrategias para la construcción de ambientes de aprendizaje, que le permita a los estudiantes aprender significativamente, después de implementar la Comunidad de aprendizaje.

## Metodología

Para tal fin, se programan con los y las docentes sesiones de trabajo situado y acompañamientos que se llevaron a cabo en diez (10) visitas en el año 2016 y para este año se tiene previsto realizar dieciocho (18) encuentros.

En una primera etapa de la investigación se priorizó la problemática en cada una de las instituciones educativas para posteriormente, conformar las comunidades de aprendizaje y así fortalecer el trabajo entre pares.

En el desarrollo de las sesiones de trabajo situado se fortaleció, principalmente el conocimiento didáctico del contenido (cdc) o pck (siglas en inglés) en las asignaturas de matemáticas y lenguaje, reforzando en cada una de ellas: el trabajo cooperativo, habilidades sociales y la evaluación formativa.



En los acompañamientos de aula se fortaleció el marco para la enseñanza, sus cuatro (4) dominios: planeación y preparación de clases, ambientes para el aprendizaje, práctica pedagógica y responsabilidades profesionales; identificando en cada uno de ellos las características o elementos que hacen a un maestro excelente.

La propuesta de investigación se encuentra en la fase de ejecución, por tal motivo los resultados obtenidos a la fecha indican que en las instituciones educativas solo existen comunidades de aprendizaje no estructuradas, reglamentadas por el componente directivo y administrativo de la institución, por otra parte, se evidencian vacíos conceptuales y didácticos en las áreas de lenguaje y matemáticas, así como falta de apropiación de los referentes nacionales en las planeaciones de clase.

La experiencia con las Comunidades de aprendizaje, hasta aquí descritas, reflejan el esfuerzo de un equipo de docentes tutores y docentes acompañados que le apuestan a una formación in situ, venciendo en ocasiones la incredulidad de los mismos directivos y docentes, la resistencia a salir de la zona de confort y el escepticismo de quienes siempre ven en los programas del Estado, el oportunismo y una nueva forma de corrupción.

A continuación, abordaremos varios aspectos que caracterizan esta experiencia, que aunque no es nueva, se ha ido resignificando y contextualizando.

### **Comunidades de aprendizaje, una experiencia de acompañamiento pedagógico en el aula.**

Desde los aportes internacionales se habla de las comunidades desde diferentes visiones como lo plantea Rodríguez (2012), que estas son un modelo de organización en las instituciones educativas que apuntan a mejorar el rendimiento académico y problemas de convivencia a través del diálogo participativo de toda la comunidad. Por otro lado en el ámbito nacional el Ministerio de Educación Nacional (2011), las define como comunidades de conocimiento y de práctica donde a través de la reflexión y el diálogo encuentran soluciones a problemáticas propias del quehacer docente convirtiéndose en un laboratorio investigativo en pro del mejoramiento académico. En este sentido, para el Programa Todos a Aprender 2.0 las considera como un colectivo docente que comparten una meta en común liderado por los directivos docentes de cada institución educativa, cuyo propósito es la reflexión y acción continua del mejoramiento de las prácticas de aula orientadas al fortalecimiento académico a través del reconocimiento autónomo del crecimiento formativo y el análisis de los momentos pedagógicos generando cambios de actitud, reflexión conceptual y didáctica, cubriendo toda la comunidad educativa.

Para Cardona (2013), las comunidades de aprendizaje en las aulas, podrían denominarse culturas de colaboración o colegialidad donde las relaciones que allí surgen espontáneamente de los



mismos docentes no por imposición directiva, orientadas a trabajar sus propias necesidades sin un espacio ni tiempo determinado cuyos resultados son inciertos.

### **El trabajo cooperativo un ejercicio de diálogo de discusión entre pares académicos.**

Cooperar significa trabajar juntos para lograr objetivos compartidos y en especial en las actividades cooperativas, los colectivos buscan resultados que resulten beneficiosos para sí mismos y, al mismo tiempo, para todos los integrantes del grupo. El aprendizaje cooperativo significa el uso educativo de pequeños grupos que permiten a los estudiantes trabajar juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson & Johnson, 2009).

Por su parte, Escudero (2012) cita que “La colaboración docente, una manera de aprender juntos sobre el trabajo cooperativo con el alumnado” (p.45) donde invita al maestro a aliarse con otros colegas para que el trabajo del aprendizaje cooperativo no se quede en el aula de cada quien, sino que traspase las fronteras de la asignatura, del grado y se centre en la profundización del proceso, para que la labor de enseñar sea una actividad de aprendizaje que tenga esa dimensión de hacer propio el conocimiento, de aprehender entre compañeros de profesión.

En definitiva, la obra aquí reseñada es un acopio de sugerentes reflexiones en cuanto al aprendizaje cooperativo, entendido como metodología de enseñanza y de aprendizaje, donde entra en juego la

planificación curricular, el contexto en el que se lleva a cabo su implantación, las condiciones para su efectividad, el procedimiento, las herramientas y recursos que facilitan su aplicación. Pero sobre todo, es una lectura que orienta y motiva al docente a incorporar nuevas estrategias que trascienden las paredes del aula como respuesta a las necesidades de una sociedad que demanda, no sólo un mayor rendimiento académico de nuestros estudiantes, sino el desarrollo de habilidades, actitudes y valores sociales que lo acompañen (Torrejo & Negro, 2012).

Con el aprendizaje colaborativo/cooperativo el rol del docente adquiere una nueva dimensión, en la cual la relación con el alumno se da en sentido horizontal, lo cual permite al maestro aprender en forma paralela con el alumno, apropiándose de las estrategias comunicacionales y sociales a fin de que “*la ayuda, el compartir y la cooperación lleguen a ser una norma en la sala de clases*” dentro de esta dinámica el maestro asume el papel de orientador y guía del proceso que desarrolla cada equipo de alumnos, por lo tanto, requiere focalizarse sobre el desarrollo de destrezas para organizar aprendizajes colaborativos/cooperativos tanto como habilidades para analizar y evaluar el desarrollo de las actividades de los alumnos y los aprendizajes obtenidos por estos.

El profesor debe establecer un equilibrio entre el trabajo individual y grupal, proveer de una serie de estrategias que favorezcan el logro de los objetivos propuestos tanto a nivel individual como grupal, dentro de los cuales se





observan el que cada individuo aprenda a relacionarse con otros, a expresar y a compartir sus ideas, respetar el turno, aceptar la diversidad y adquirir el conocimiento en torno al tema específico que los ocupa (Universidad EAFIT, 2000)

### **Prácticas pedagógicas un ejercicio reflexivo personal e interpersonal.**

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (Ley 115 de 1994) demanda de los programas de licenciatura, una intención manifiesta por dar relevancia a la necesidad de involucrar la comprensión reflexiva de la práctica pedagógica mediante escenarios de encuentro entre los procesos de formación con las realidades educativas y situaciones que se originan en el ambiente educativo. Para ello, se requiere diseñar espacios formativos que propendan por el desarrollo de las competencias necesarias para el efectivo desempeño del futuro licenciado buscando el desarrollo de su capacidad para aprehender y apropiarse el contenido disciplinar desde la perspectiva de interdependencia entre qué enseñar y cómo enseñar, como una unidad intencionalmente orientada a lograr más y mejores aprendizajes y una formación integral en sus estudiantes (MEN, 2015).

La práctica pedagógica en un primer momento fue entendida como medio de aplicación de los conocimientos adquiridos en el proceso de formación, con el correr de los tiempos, la indagación sistemática y los procesos de reflexión le han permitido una evolución a nivel teórico y de proyección práctica; los docentes desde su autorreflexión crítica, planeación y accionar estratégico han llegado a concientizarse de las fortalezas y necesidades de los estudiantes y de ellos mismos. A esto se añade que la práctica pedagógica en cuanto se vincula a un proceso de reflexión se pregunta por el ¿cómo enseñar?, ¿a quienes enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿por qué y para qué enseñar?, todo esto en procura de fortalecer la relación “consigo mismo a través de otro, para conocerse y cuidar de sí mismo (Guyot, 2000, p.18), conviene subrayar que la práctica pedagógica lleva a una relación humana de persona a persona.

El docente como profesional reflexiona sobre su práctica, constituyéndola como afirma Vasco (1990), en una praxis pedagógica que involucra procesos de reflexión sobre las relaciones maestro-alumno, maestro microentorno, alumno microentorno y todas estas relaciones con el macro entorno. La reflexión parte de una capacidad discursiva e interpretativa del docente que justifica el accionar pedagógico, la práctica pedagógica está fundamentada en el sentido del discurso teórico que se articula a un desarrollo práctico; en esta articulación se dan tres perspectivas: tradicional, técnica y radical que llevan a constituir el accionar pedagógico y el saber pedagógico.

Siguiendo los planteamientos de Vasco (1994), se comprende que no todas las acciones que el docente realiza dentro del aula, deben ser consideradas prácticas pedagógicas, puesto que no siempre son reflexionadas, son un hacer práctico; ahora bien, ¿Cómo el hacer práctico del docente se vuelve práctica pedagógica? En tanto la práctica es asistida por una reflexión sistemática, no sólo sobre los procesos de enseñanza, -que en gran medida contienen un componente metodológico.

Por su parte Elliott (1990), considera la práctica pedagógica como: las maneras de comprender el saber del docente; estas comprensiones se hacen desde la perspectiva racionalista, del mercado social y la perspectiva hermenéutica; donde la enseñanza es una ciencia práctica y el docente es un sujeto investigador de su propia práctica, desde allí comprende, interpreta y resignifica las situaciones particulares. De esto se desprende que el docente aprehende la realidad para el análisis y planeación situacional que lleva a la transformación de los escenarios, como consecuencia del mejoramiento de su propia práctica pedagógica (Chamorro, González, & Gómez, 2008).

Se considera de vital importancia que los maestros en formación y en ejercicio inicien y profundicen en procesos de reflexión permanente sobre su quehacer en el aula para generar praxis pedagógica, como acto cotidiano de construcción y reconstrucción del quehacer educativo, que permita ampliar las experiencias del momento, comprender los contextos y establecer un análisis crítico para

estructurar, reelaborar y organizar nuevos saberes, que a su vez, los convalida, consolida y transforma en su práctica pedagógica (Alvarado, 2013).

Según Danielson (2015), autora del Marco profesoral; instrumento de seguimiento y mejoramiento de la práctica pedagógica,

“Un buen profesor es aquel que es capaz de atender un número de cosas. Maneja la materia que exige el currículum, sabe conectarse con sus alumnos, tiene una cultura creativa en la sala de clases y confía en el potencial de sus estudiantes. Es además, una persona que sabe relacionarse con otros miembros de la comunidad en la que está inserto: colabora con sus colegas y sabe comunicarse con sus familias”.

## Resultados

A continuación se presenta un avance parcial de los hallazgos en el proceso de investigación; con respecto al primer objetivo, la caracterización de las comunidades existentes en las Instituciones Educativas, se encuentra que en las dos instituciones coincidieron las características que conforman las comunidades, docentes rurales y urbanos que se desempeñan en el sector rural con la metodología Escuela Nueva y en el sector urbano con metodología Escuela Graduada, la mayoría son Licenciados, trabajan en Jornada Única, y se reúnen por citación del directivo docente, las distancias de las sedes rurales dificultan optimizar el tiempo para los encuentros de las comunidades de aprendizaje.

“Un buen profesor es aquel que es capaz de atender un número de cosas. Maneja la materia que exige el currículum, sabe conectarse con sus alumnos, tiene una cultura creativa en la sala de clases y confía en el potencial de sus estudiantes. Es además, una persona que sabe relacionarse con otros miembros de la comunidad en la que está inserto: colabora con sus colegas y sabe comunicarse con sus familias”.



Es de resaltar que la experiencia dialógica en el aula arroja la importancia de intencionar espacios e interacciones de confianza y cohesión social, dado a que aspectos sociales de la comunicación, escuchar y dialogar no hacen presencia en las aulas y especialmente entre los colectivos de maestros, y es la base para que se pueda dar la construcción social del conocimiento. La participación de los maestros para acompañar, orientar, guiar, animar la discusión en las aulas debe ser aprehendida, dando la posibilidad a registros de bitácoras y diarios personales donde se registren experiencias personales, pero también se extraigan opiniones, es decir haya una promoción abierta al debate, la negociación y los acuerdos.

Además, al ser un ejercicio de acompañamiento situado y dialogado entre las instituciones es importante darles lugar a ejercicios territoriales diversificados, de forma que llegue a diferentes zonas educativas dada la diversa tipología de los centros de educativos.

En el caso del segundo objetivo, la falta de conceptualización sobre el aprendizaje cooperativo, el fortalecimiento de habilidades sociales y competencias propias de su profesión fue evidente en los docentes, la ausencia de dicha estrategia en las prácticas de aula con los estudiante o su tergiversación, pues en la gran mayoría de casos el aprendizaje cooperativo se limitaba a la reunión de grupos para desarrollar una actividad, que en el mejor de los casos era realizada por uno o dos estudiantes.

Esta realidad nos llevó a pensar que antes de implementar las estrategias de

trabajo cooperativo con estudiantes, había la necesidad de realizar encuentros de cualificación con docentes, en comunidades de aprendizaje, donde se fundamentara y fortaleciera esta estrategia

El tercer objetivo sobre transformar las practicas pedagógicas, se requiere en primer lugar, de la toma de conciencia por parte del docente y de acciones puntuales, concretas y contextualizadas que se evidencien en el aula de clase y que involucren a todos los actores del proceso enseñanza aprendizaje, para que pueda hablarse de transformaciones y cambios reales en la educación.

Ahora bien, esta responsabilidad individual debe ser el reflejo de un consenso por parte de la comunidad de aprendizaje, para que se hable un lenguaje común, para que sea una misma mirada, una meta en común, sin olvidar, desde luego, los estilos de enseñanza y la manera particular como cada maestro enseña, que no va en ningún momento en contravía con las metas de una educación de calidad.

El marco profesoral fue una valiosa herramienta en esa construcción colectiva de las comunidades de aprendizaje, que requieren de un derrotero a seguir, de unas pautas para el desempeño profesional de los docentes y de otras miradas frente a la profesionalización.

Los acompañamientos en estos temas arrojaron fuertes cuestionamientos y reflexiones pedagógicas, que permitieron el crecimiento de las comunidades de aprendizaje para mejorar la comunicación inter e intra personal,

el reconocimiento por el saber del otro, las necesidades y prioridades de los docentes, los ambientes de aula, la comunicación con los estudiantes, el uso de resultados y evaluar de manera crítica el papel fundamental del docente frente a la formación de una generación en tiempos de profundos cambios, transformaciones y crisis.

## Conclusiones

A partir de los acompañamientos in situ se propiciaron espacios y tiempos con regularidad para el encuentro y seguimiento de las comunidades de aprendizaje, las cuales se fueron consolidando alrededor de la estrategia del trabajo cooperativo el cual permitió poco a poco entre docentes vivenciar el sentido y utilidad de la estrategia, reconociendo el avance en sus habilidades sociales, así como el fortalecimiento disciplinar en Lenguaje y Matemáticas, motivando su réplica en el aula y convirtiéndola a su vez en un escenario de investigación permanente.

El ejercicio de Acompañamiento propiciado por el PTA se relaciona con las prácticas de comunicación y diálogo que deben existir en la institución educativa y que no se dan por situaciones de calendario académico y compromiso profesional, se debe pensar entonces en la estrategia que permita la permanencia en el tiempo de este tipo de estrategias en pro del mejoramiento educativo.

Las comunidades de aprendizaje son una propuesta viable, donde cada uno pone en juego su ser humano, social

y profesional, para la consecución de una meta en común, aceptando la posibilidad del error como otra forma de construcción y el respeto por el otro como la única posibilidad de encontrar en el diálogo consensos, que les permita a las instituciones alcanzar sobresalientes niveles de calidad humana y académica.

Las instituciones acompañadas tuvieron la oportunidad de intercambiar experiencias significativas y mejorarlas, documentarse sobre los cambios en los lineamientos curriculares, así como aplicar nuevas heurísticas tanto en lenguaje como en Matemáticas, renovando su práctica pedagógica.

Las comunidades de Aprendizaje constituyen una propuesta de formación in situ, que replantea y actualizan el concepto de formación en cascada, propiciando espacios de cualificación de maestros en aspectos tan vitales para la profesionalización como el conocimiento didáctico del contenido CDC, el diseño, contextualización y uso del material didáctico y el seguimiento a la evaluación para impactar las prácticas de los maestros.

Por otra parte, permite desarrollar todas las estrategias del aprendizaje cooperativo que dinamiza la práctica docente, la revitaliza y construye espacios democráticos de crecimiento personal y disciplinar con el objetivo de mejorar las prácticas en aula de clase e impactar los ambientes escolares, para la formación de maestros críticos, comprometidos con los cambios de una sociedad en constante transformación y avance.



## Referencias

- Alvarado, C. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. UNIMAR, Nariño, Colombia.
- Buitrago, R. (2016). Editorial: la formación de maestros como alternativa para una educación de calidad. *Praxis & Saber*, 7(15), 9-16. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5720>
- Danielson, C. (2013). *A Framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R., (2006). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. España. Editorial Imprimix.
- Flores, M., Perea, I., & Pérez, A., (2013). Comunidades de práctica de profesores de escuelas primaria públicas: un estudio de caso colombiano. *Actualidades pedagógicas*, (62), 69-84.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. & Saavedra, J., (2014). *Tras la excelencia docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Fundación Compartir, Bogotá, Colombia.
- Hernández, R., Orjuela, C., Cabrera, J. & Cabrera, L. (2015). Sistematización trabajos de grado: propuesta investigativa para la reconstrucción de rutas de conocimiento. *Actividades investigativas en educación*, 15(2), 1-20.
- Johnson & Johnson, (2009). *Los nuevos círculos del Aprendizaje*, Editorial Aique.
- Lacariere, J., (2008). *La formación docente como factor de mejora escolar*. Universidad autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Ministerio de Educación Nacional, (2015). Práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. MEN. Bogotá, Colombia. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf)
- Molina, S., (2007). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Ospina, Y. (2014). Rescatar lo antropológico... una necesidad de la educación. *Praxis & Saber*, 5(10), 193 - 218. <https://doi.org/10.19053/22160159.3029>.
- Plata, M. (2016). Formación en investigación en el departamento de Boyacá: aportes del programa Ondas - Colciencias. *Praxis & Saber*, 7(15), 103-125. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5725>
- Rodríguez, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. Consultado en: [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012\\_19\\_06.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_19_06.pdf)
- Torrejo, J., & Negro, A, (2012). *Aprendizaje Cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza editorial. 289