

# Comunidades de Aprendizaje: una alternativa viable para la formación docente universitaria en un periodo pospandémico

---

## Learning Communities: A Viable Alternative for University Teacher Training in a Post-Pandemic Period

Adriana Rangel-Baca

### Resumen

El objetivo de este artículo es presentar un programa de intervención para el desarrollo de una comunidad de aprendizaje (CA) como una alternativa viable para la formación docente en una universidad pública del Estado de México, México. Se trata de una propuesta que pretende dar voz a los distintos actores educativos, con la intención de que sean expresadas sus experiencias, intereses, preocupaciones y sueños en torno a la universidad y, muy particularmente, en torno al papel que toca desempeñar al docente universitario en el contexto educativo actual. Se espera que a partir de la construcción crítica, dialógica y participativa de este perfil se formule, de igual manera, un

### Abstract

*The objective of this article is to present an intervention program for the development of a Learning Community (LC) as a viable alternative for teacher training at a public university in the State of Mexico, Mexico. The proposal intends to give voice to the different educational actors, with the intention of expressing their experiences, interests, worries and wishes around the University, and specially, about the role that the university's teachers played in the current educational context. It is expected that from the critical, dialogical and participatory construction of this profile, a teacher training program will be formulated, in the same way, that favors its application and appropria-*

ADRIANA RANGEL-BACA. Investigadora independiente. Contacto: [adrianna.rangel@hotmail.com]

*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 24, núm. 2, julio-diciembre 2022, pp. 95-118.  
Fecha de recepción: 08 de marzo de 2023 | Fecha de aceptación: 23 de mayo de 2023.

programa de formación docente que favorezca su aplicación y apropiación y que, además, comporte nuevas e innovadoras formas de hacer docencia.

**PALABRAS CLAVE:** Comunidades de aprendizaje, docentes universitarios, educación superior, formación docente

*tion and that, in addition, involves new and innovative ways of teaching.*

**KEYWORDS:** *Learning community, university teachers, higher education, teacher training*

---

**L**a educación en línea, el teletrabajo y el distanciamiento social fueron algunas de las medidas adoptadas en todo el mundo para tratar de contener la pandemia provocada por el virus de la Covid-19; por tanto, la normalidad, tal como se conocía, ha quedado en el pasado. Sin embargo, estas acciones vinieron a evidenciar y, en algunos casos, a exacerbar los problemas y desafíos sistémicos todavía pendientes en muchos ámbitos de la vida humana, y el educativo no fue la excepción.

Por lo que se refiere a la educación superior:

La necesaria respuesta instrumental de pasar prácticamente de la noche a la mañana a un trabajo docente mediado exclusivamente por tecnologías digitales, ha sido el espacio para evidenciar con mayor crudeza una crisis institucional de la universidad. Una crisis con respecto a sus finalidades, con respecto a la forma como responde a las condiciones que la sociedad le demanda, así como una crisis en el modelo didáctico que orienta su quehacer en las aulas. (Díaz-Barriga, 2021: 5)

La aparición y el desarrollo de la pandemia ha magnificado cuatro brechas claramente identificables (Moreno-Rodríguez, 2020; Ortega *et al.*, 2021; Zubillaga y Gortazar, 2020):

1. La brecha de acceso, relacionada con la escasa universalización de la posesión de dispositivos electrónicos o la conectividad a Internet.
2. La de uso, vinculada a la calidad, disponibilidad y tiempo de uso de dispositivos e Internet.
3. La brecha de competencias, relacionada con las competencias digitales de profesores y estudiantes para usar efectivamente los recursos tecnológicos con fines educativos.
4. La de género, que tiene que ver con las desigualdades que históricamente sufren las mujeres, quienes durante este periodo tuvieron que redoblar esfuerzos para conciliar sus responsabilidades familiares con las laborales.

Para atender las consecuencias de la pandemia, las Instituciones de Educación Superior (IES) crearon distintos recursos educativos y plataformas digitales con tres propósitos: 1) hacer más sencilla y accesible la transición de estudiantes, profesores y personal administrativo a la educación en línea; 2) compartir experiencias y lecciones aprendidas ante la contingencia y 3) monitorear el avance de la pandemia (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [Iesalc], 2020).

Evidentemente, la crisis sanitaria provocó el replanteamiento de la prestación de servicios educativos e hizo “un claro llamamiento para que las universidades estén a la vanguardia de las transformaciones necesarias para volver a construir sobre cimientos más resistentes y cooperativos” (Unesco e Iesalc, 2020: 6).

En este contexto, la definición de “una nueva agenda de transformaciones para las IES exige una reflexión profunda sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, los modelos pedagógicos y el uso de tecnologías” (Ordorika, 2020: 6). Reflexiones que, al mismo tiempo, habrán de ser compaginadas con los desafíos sistémicos que estaban siendo atendidos antes de la pandemia y que siguen estando vigentes en este nivel educativo: financiamiento y atención a las universidades en situación de

crisis; obligatoriedad y gratuidad; creación de instituciones y ampliación de la matrícula; mejoramiento de las condiciones laborales y salariales de los profesores por horas; violencia y paridad de género, entre otros (Ordorika, 2020).

Sin lugar a dudas, las IES enfrentan hoy uno de sus más grandes retos: deben ser capaces de adaptarse a contextos de total incertidumbre y comprometerse a ofrecer una educación equitativa y de calidad y, en este escenario, la formación docente constituye un pilar fundamental de las políticas educativas pospandemia (Aguilar *et al.*, 2022).

La formación de las nuevas generaciones deberá plantearse con base en las necesidades actuales y deberá educarlas para vivir plenamente en una sociedad global, cambiante y diversa, marcada por relaciones interpersonales sustentadas en valores que promueven la convivencia y la cohesión social —la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia, por ejemplo—, con visión para asumir nuevos retos orientados al logro de una educación basada en el respeto a los derechos humanos, y construir de manera colectiva un mundo más justo y más humano (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal] y Unesco, 2020; Fernández de Ruiz, 2017).

Sin embargo, es posible que las nuevas demandas encuentren al profesorado “con una formación y una disponibilidad de recursos que tienden a ser insuficientes para los retos que supone adecuar la oferta y los formatos pedagógicos” (Cepal y Unesco, 2020: 10) a la nueva realidad pospandémica; y debido a que las políticas habituales en materia de formación docente han mostrado sobradamente su ineficacia, resulta necesario atreverse a experimentar con propuestas innovadoras para enfrentar con éxito contextos educativos cada vez más complejos (Martínez-Rizo, 2021).

De acuerdo con Vaillant y Díaz-Fouz (2018):

La innovación en este ámbito debe estar orientada al diseño de iniciativas que, más allá de cambios epidérmicos, promuevan la modificación de creencias, prácticas y actitudes, y apunten a la mejora de la calidad de la educa-

ción. Para ello, es necesario repensar la formación en sus diferentes etapas: desde la construcción de destrezas y habilidades prácticas propias de la etapa de formación inicial hasta la renovación y el desarrollo de competencias expertas vinculadas a un periodo de madurez profesional. (p. 9)

En este sentido, las iniciativas que parecen tener más éxito en América Latina comparten el objetivo central de promover la colaboración para el aprendizaje docente, puesto que este tipo de prácticas propician que las autoridades educativas y los profesores “trabajen juntos con el fin de lograr prácticas efectivas de enseñanza a partir de lo que acontece realmente en las aulas, prestando atención a los elementos que constituyen las buenas prácticas y teniendo como meta el aprendizaje [ya que existe evidencia] de que los individuos aprenden mejor cuando interactúan con los colegas y relacionan las nuevas ideas con el conocimiento compartido común existente”. (Calvo, 2014: 128)

Siguiendo a Vaillant (2019), el aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de formación docente “y su esencia es que los profesores estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado” (p. 92), ya que de esta manera se busca contrarrestar el carácter individual que caracteriza a los enfoques tradicionales de formación docente (Vaillant y Marcelo, 2021), los cuales tienden a situar dichos procesos fuera del ámbito escolar y a invisibilizar al profesor como sujeto capaz de definir sus itinerarios formativos (Chiquilin, 2016).

Las experiencias que promueven este tipo de aprendizaje son bastante diversas y entre las más representativas se encuentran las redes, las pasantías, las prácticas colaborativas (observación de clases, redes de apoyo, mentorazgo, talleres comunales o colaborativos), el aprendizaje a través de proyectos y el aprendizaje en procesos de inserción (modelamiento de clases, análisis de problemas, reflexión sobre la práctica, parejas pedagógicas, historias de vida, expediciones, estudio de casos) (Calvo, 2014).

En resumen, la premisa es que los saberes del profesorado “se desarrollan en el marco de experiencias apoyadas en comunidades de aprendizaje que operan en contextos escolares específicos que condicionan las prácticas profesionales” (Vaillant, 2016: 11).

### **Comunidades de Aprendizaje: Aspectos conceptuales**

Torres (2001) sostiene que una CA “es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias, sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar sus debilidades” (p. 1).

En un sentido más amplio, Valls (2000) la concibe como un proyecto de transformación social y cultural de toda la comunidad, ya que implica la posibilidad de un cambio en las personas y en las estructuras educativas de las escuelas o de los sistemas educativos actuales. De acuerdo con esta autora, este tipo de comunidades está basado en el aprendizaje dialógico, ya que la construcción de significados se sustenta en la participación y en las interacciones que resultan de un diálogo igualitario entre alumnos, familias, voluntarios y profesorado, el cual ha de materializarse en todos sus espacios, particularmente, en el aula porque es ahí donde todas las personas pueden enseñar y aprender, independientemente de su cultura, sus saberes y su visión del mundo (Valls, 2000).

A diferencia de Torres (2001) y Valls (2000), Pace (1998) sostiene que las comunidades de aprendizaje (CCAA) son espacios que permiten potenciar las aptitudes humanas en toda su plenitud y diversidad, mediante la transformación del paradigma mecanicista de la enseñanza hacia una visión integrada, holística y sistémica de ésta y hacia una concepción menos estática de la escuela, donde se concibe como “un organismo dinámico, adaptable y autoorganizado, no sólo capaz de renovarse, crecer y cambiar, sino además diseñada para ello” (pp. 254-255).

De acuerdo con Pace, la participación en una CA aumenta el “compromiso intelectual, social y afectivo [hacia] los demás [...] [y fomenta] la búsqueda de enfoques cooperativos y dinámicos del aprendizaje que les permitan desarrollar métodos de adquisición de conocimientos reflexivos e integradores” (1998: 253).

En resumen, las CCAA tienen como fin último lograr la mejora educativa, aunque también buscan favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades; dotar al profesorado de una mayor autonomía para innovar, experimentar y aprender en las aulas; aumentar el aprendizaje y superar el fracaso escolar; generalizar una enseñanza de calidad para todos; orientar la planificación y organización de proyectos de cambio educativo y promover la creación de ambientes significativos de aprendizaje (Folgueiras, 2015; Molina, 2005; Valls, 2000).

Se ha demostrado que en el ámbito universitario el desarrollo de las CCAA ayuda “a crear las condiciones óptimas para el aprendizaje, o bien [...] a superar los obstáculos a una enseñanza universitaria eficaz” (Molina, 2005: 237). Asimismo, son consideradas un factor clave para el aprendizaje a lo largo de toda la vida; un medio que permite “aplicar con éxito modelos de integración curricular [...] [o] como estrategia para superar la separación entre prácticos e investigadores” (Molina, 2005: 237).

En cuanto a la participación del profesorado en una CA, se dice que ésta permite reducir el aislamiento, incrementar su compromiso, generar responsabilidad compartida y comprender mejor el contenido de la actuación y el rol del profesor. También permite establecer nuevas conexiones entre teoría y práctica, observar múltiples y variadas prácticas de enseñanza, reflexionar sobre sus creencias, reducir su absentismo; pero, sobre todo, enaltece la moral del profesorado y genera una mayor satisfacción hacia su trabajo docente (Molina, 2005). Se dice que la creación de una comunidad puede favorecer el tránsito de una estructura organizativa burocrática hacia una organización donde “adultos y estudiantes aprenden juntos, la planificación se descentraliza, las familias son parte de la experiencia educativa, se estiman las perspectivas múltiples, y ocurre aprendizaje todo el tiempo” (Brown, 1997, citado en Molina, 2005: 237).

No obstante, para que las CCAA cumplan su fin último, los participantes deben estar “convencidos y decididos a contribuir en los procesos de querer, conocer y hacer algo para aprender [...] [convencidos, también, de que en el contexto en el que] se desarrollan estas comunidades es posible transformar las dificultades en oportunidades aprovechables” (Barojas y Martínez, 2021).

La composición de las CCAA puede ser variada, es decir, pueden estar integradas por miembros pertenecientes al contexto escolar en el que se desarrollan o por personas ajenas a éste, aunque es posible que se presente una amplia gama de variaciones en ambos casos (Molina, 2005). En este sentido, Coll (2001) ofrece una clasificación donde identifica cuatro grandes categorías: 1) comunidades de aprendizaje referidas al aula, 2) comunidades de aprendizaje referidas a la escuela, 3) comunidades de aprendizaje referidas a una ciudad, y 4) comunidades de aprendizaje virtuales.

El tipo de comunidad que se propone desarrollar en este trabajo es la referida a la escuela. De acuerdo con Coll (2001), estas comunidades se distinguen por ser espacios donde se promueve la cultura del aprendizaje, ya que todas las instancias y miembros de la escuela se comprometen con la construcción y adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. Son espacios donde profesores y estudiantes realizan de manera conjunta tareas de indagación e investigación relevantes para su contexto escolar y social, y donde se promueve el trabajo colaborativo, el liderazgo compartido, la participación y la coordinación (Coll, 2001).

Es importante señalar que independientemente de su composición las CCAA son grupos “de individuos autónomos e independientes que, partiendo de una serie de ideas e ideales compartidos” (Molina, 2005: 235), se comprometen a aprender, a trabajar juntos y a apoyarse mutuamente dentro de cualquier proceso de aprendizaje; por tanto, la participación en estos espacios se da de manera abierta y horizontal y el acceso ocurre en igualdad de condiciones (Coll, 2001).

Una revisión de la literatura aporta información empírica en este sentido. Núñez-Hernández *et al.* (2022), por ejemplo, señalan que los docentes con objetivos e intereses comunes buscan espacios de interacción y pre-

sentan un alto grado de compromiso, involucramiento y empoderamiento en su trabajo docente, lo cual fomenta una cultura de aprendizaje colaborativo y aporta propuestas interesantes al proceso de evaluación y análisis de las acciones educativas.

Sánchez-Buitrago y Suárez-Fajardo (2019), por su parte, sostienen que las CCAA “son una propuesta viable, donde cada participante 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” (p. 80).

Asimismo, consideran que las CCAA constituyen una propuesta de formación *in situ*, que propicia el desarrollo de procesos de profesionalización docente en aspectos tan vitales “como el conocimiento didáctico del contenido, el diseño, contextualización y uso del material didáctico y el seguimiento a la evaluación para impactar las prácticas [del profesorado]” (Sánchez-Buitrago y Suárez-Fajardo, 2019: 80). De igual forma, sostienen que este tipo de comunidad permite desarrollar todas las estrategias del aprendizaje cooperativo que dinamiza y revitaliza la práctica docente desde una perspectiva crítica, y propicia el crecimiento personal mediante la construcción de espacios cada vez más democráticos (Sánchez-Buitrago y Suárez-Fajardo, 2019).

Al respecto, Eirín-Nemiña revela que un clima laboral basado en el respeto y la confianza mutua ayuda a mejorar las habilidades del profesorado “y favorece la construcción de una cultura colaborativa [por tanto] la participación en una comunidad de aprendizaje refuerza la identidad profesional de los docentes” (2018: 259).

Jáuregui (2022), en cambio, establece que las CCAA “son estrategias muy valiosas, necesarias para transformar en los docentes la práctica pedagógica durante el desarrollo de formación del aprendizaje [son] un espacio para reflexionar y tomar decisiones que debe mantenerse en el tiempo” (p. 1249).

Finalmente, Terán-Ccanre y Méndez-Vergaray (2022) reconocen que la implementación de una CA favorece el desarrollo profesional docente y que dicho proceso requiere el trabajo colaborativo y un liderazgo directivo; asimismo, sostienen que este tipo de comunidades se puede implementar siempre que el profesorado “asuma el compromiso y responsabilidad por lograr un mejor desempeño profesional en su práctica pedagógica [...] [y] por el incremento para potenciar el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes” (p. 75).

En gran medida, el éxito de dichas experiencias depende de que las instituciones promuevan y asignen tiempo y recursos para el aprendizaje colaborativo, que garanticen las condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo colectivo, que cuenten con sistemas de información y difusión que permitan recuperar y comunicar lecciones aprendidas, buenas prácticas docentes y buenos métodos de enseñanza, y logros alcanzados (Vaillant, 2016).

De igual forma, cabe destacar que en todas estas experiencias el profesorado es considerado el pilar fundamental para el logro de la innovación y el cambio educativo, el cual, de acuerdo con la revisión anterior, sólo es posible cuando prevalece un ambiente armónico de trabajo, y el profesorado se encuentra motivado, asume su protagonismo, y se involucra en dicho proceso de cambio (Pila *et al.*, 2020).

## **Propuesta de una comunidad de aprendizaje**

### **Objetivo**

Considerando que la diversidad y complejidad de situaciones que prevalecen hoy día en la educación superior han llevado a promover la adopción de nuevos esquemas formativos basados en la reflexión y sistematización crítica y colectiva de la enseñanza, el propósito de este trabajo consiste en presentar un programa de intervención para el desarrollo de una CA

como una alternativa viable para la formación docente en una universidad pública del Estado de México, México.

### **Justificación**

Esta propuesta se considera relevante por cuatro principales razones. 1) Porque busca recuperar la perspectiva de los profesores acerca de su propia formación, es decir, que sean ellos mismos quienes participen en la definición de los conocimientos y saberes que contribuyen a su desarrollo profesional. 2) Porque pretende transformar la visión homogeneizante que prevalece en los procesos de formación docente inicial y continua, la cual busca estandarizar los resultados, conductas y experiencias educativas. 3) Porque involucra a los distintos actores educativos en un diálogo, el cual permite descubrir las causas de las situaciones que se pretenden transformar, provocando que las acciones implementadas surjan de manera consensuada y reflejen los intereses y expectativas de todos los involucrados. 4) Y porque ofrece una opción de trabajo innovadora totalmente distinta de las acciones puestas en marcha en el ámbito de la educación superior mexicana.

### **MÉTODO**

#### **Diseño**

La intervención propuesta se desarrollará bajo el enfoque de investigación-acción, pues pretende transformar la práctica educativa a partir de una mejor comprensión de ésta y porque toma como protagonistas de la investigación al profesorado, de quien se espera la capacidad de reflexionar no sólo sobre la calidad de su enseñanza, sino también sobre los conceptos de valor que la configuran y moldean (Latorre, 2005). De igual modo, se desarrollará bajo la premisa de que una CA es un grupo de trabajo creado en el seno de una institución educativa que sabe aprovechar sus recursos, cuya comunidad deberá estar dispuesta y capacitada para: “1) establecer

comunicaciones y promover colaboraciones [...] 2) participar en la realización de actividades de transformación que requieran, propicien y utilicen diversos aprendizajes, y 3) obtener, generar y aplicar aprendizajes que fortalezcan y enriquezcan a la comunidad” (Barojas y Martínez, 2021).

## **Descripción del caso**

El caso de estudio es un organismo público descentralizado del gobierno del Estado de México que pertenece al Subsistema de Universidades Tecnológicas. Se trata de una institución pública de educación superior tecnológica que ofrece formación profesional a través de un modelo educativo centrado en el aprendizaje, y con un enfoque por competencias. Esta institución ofrece carreras de Técnico Superior Universitario (TSU), con la posibilidad de continuar los estudios hasta obtener un título de licenciatura. Su oferta educativa se distingue por ser 70% práctica y 30% teórica; lo anterior, para asegurar la rápida inserción de los estudiantes al mercado laboral. La planta académica está compuesta por profesores de tiempo completo y de asignatura, los cuales están organizados en academias, según las asignaturas que imparten.

## **Diagnóstico**

En 2006, Silva realizó una investigación cuyo objetivo fue analizar la correspondencia entre el modelo educativo de las universidades tecnológicas y su puesta en marcha, con especial atención en dos aspectos: las prácticas educativas y las innovaciones en materia de formación profesional. Los resultados de esta investigación revelaron que existe una notable diferencia entre el modelo educativo y lo que realmente ocurre en la práctica educativa cotidiana, la cual se caracteriza por la utilización de estrategias tradicionales de enseñanza que privilegian el conocimiento memorístico,

lo que deja entrever el poco interés de los profesores hacia la innovación educativa.

Si bien la universidad tecnológica sujeto de estudio ha implementado diversas estrategias para tratar de solventar esta situación, la realidad que prevalece en el ámbito universitario exige una mayor comprensión de las motivaciones y la naturaleza del saber y de los aprendizajes de los profesores, que les permita superar definitivamente las percepciones tradicionales respecto de la enseñanza y el aprendizaje. De ahí que se haya planteado la posibilidad de crear una CA en este espacio universitario.

#### PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

### **Desarrollo**

Como condición previa a la intervención metodológica, se convocará a alumnos, profesores y personal administrativo de la universidad para formar parte de la CA que se planea. La invitación se hará de manera formal por medios impresos o electrónicos. De esta manera se dará a conocer la razón de crear dicho espacio, y los resultados que se esperan obtener como consecuencia de su participación en él. Para comenzar a trabajar, se espera contar con la participación de 5 representantes del personal administrativo, 10 representantes de las academias y 15 representantes del sector estudiantil del nivel técnico superior. La organización y coordinación de dicha actividad será competencia de un facilitador.

Una vez que se haya reunido el grupo de trabajo, la primera etapa del proyecto consistirá en sensibilizar a los integrantes de la comunidad en temas relacionados con la educación superior y las CCAA. Para ello, se organizará una serie de debates sobre el futuro de la educación superior, con el propósito de analizar y entender la dinámica social actual y de identificar su influencia en la definición de los cambios que se han gestado en el ámbito educativo, en especial, en la educación a nivel superior.

Será la propia comunidad quien defina los temas que se tratarán, elija los materiales de consulta y establezca la duración y la dinámica de trabajo.

Asimismo, se organizará un ciclo de conferencias con dos propósitos: 1) presentar y analizar las ventajas, posibilidades de aplicación y los resultados de modelos alternativos de educación y 2) dar a conocer los objetivos, características, principios, condiciones y ventajas de crear una CA en una institución educativa. El facilitador será el encargado de organizar y coordinar dicha actividad, así como de promover en todo momento un espacio de diálogo y reflexión entre la comunidad y el grupo de expositores para que la primera exprese sus inquietudes y profundice en aquellos aspectos que sean de su interés.

Concluido el ciclo de conferencias, deberá decidirse la pertinencia, relevancia y oportunidad de constituir formalmente la CA. De manera individual y bajo los criterios y acciones que establezca, cada sector tendrá que determinar si participa o no en el proyecto. La decisión por sector permitirá sustentar la que se tome de manera conjunta, siempre que se cumplan los criterios establecidos para ello. En caso de que la decisión sea favorable, todos los sectores deberían definir los principios básicos que orientarán la dinámica de trabajo dentro de la comunidad.

Entonces, la siguiente etapa consistiría en caracterizar la realidad del centro e identificar los medios con los que cuenta la institución para establecer las prioridades. Con tal propósito, la comunidad se organizará en grupos de trabajo heterogéneos con el objeto de reunir y analizar la información para perfilar el tipo de universidad que desean construir. Los aspectos sobre los que habrán de debatir serán los siguientes: antecedentes, condiciones y entorno institucional, concepto de educación, tipo de persona que se desea formar, enfoque curricular, modelo de aprendizaje, metodología, rol del profesor, rol del alumno, trabajo dentro del aula y concepto de evaluación. La visión de cada grupo de trabajo sobre estos aspectos permitirá elaborar de manera conjunta un documento base donde se explicitará el tipo de institución deseada, incluido el perfil del profesorado.

Ahora bien, con una visión compartida sobre cuál debería ser el rol de los profesores para lograr los cambios esperados, se procederá a contrastar este perfil con la práctica docente que prevalece en la institución. Para tal efecto, se formará una comisión que se encargará de organizar un foro donde los integrantes de la CA podrán discutir y reflexionar sobre la práctica docente, e identificar las ideas, creencias y actitudes que la influyen o, hasta cierto punto, la condicionan. Al concluir las sesiones de trabajo, la comisión será la encargada de elaborar un informe que describa el perfil docente que prevalece en la institución, priorizando los siguientes aspectos:

1. Condiciones y motivos que los impulsaron a ser profesores universitarios.
2. Ideas, creencias y actitudes en las que se sustenta la práctica docente.
3. Contexto económico, político y social de la práctica docente.
4. Situaciones que han enfrentado al tratar de implementar el modelo educativo de la institución y las acciones que han puesto en marcha para lograrlo.
5. Impacto de todos los aspectos anteriores en la práctica docente.
6. Recursos personales y externos que deben fortalecerse para cumplir el nuevo perfil docente propuesto por la CA.

Con todos los elementos anteriores, la comunidad elaborará un plan general donde se establecerán las prioridades a corto, mediano y largo plazo para orientar el proceso de cambio. En esta etapa se crearán tantas comisiones de trabajo como prioridades identificadas. Cada comisión se encargará de presentar un plan de acción y, de ser aprobado, de ejecutarlo. Para vigilar el buen desarrollo de las propuestas y coordinar el trabajo de las comisiones se creará un grupo especial de vigilancia.

## **Materiales y recursos**

Los recursos mínimos para poner en marcha este proyecto se enlistan a continuación:

1. Espacios físicos y tecnología: un auditorio, cuatro salones con capacidad mínima para 15 personas, con conexión a Internet, mesas y sillas, pantalla, *laptop* y cañón.
2. Material didáctico y recursos audiovisuales: incluye antología de lecturas sugeridas para el ciclo de conferencias y la serie de debates, así como el material audiovisual de apoyo requerido por los expositores.
3. Conferencistas y facilitadores que promuevan la integración de la CA: personas que formen parte activa o que hayan promovido la implementación de modelos alternativos o la creación de alguna CA, encargadas de promover, orientar y dar seguimiento al desarrollo de la comunidad; y personas reconocidas entre la comunidad universitaria, con conocimientos sólidos sobre pedagogía.

Es muy probable que la institución cuente con los espacios físicos y la tecnología solicitada, y que disponga también del material didáctico y audiovisual relacionado con las temáticas a desarrollar. Sin embargo, se contempla la posibilidad de ampliar estos recursos conforme lo solicite la comunidad; por lo tanto, es importante considerar recursos para solventar dicha inversión.

La Secretaría de Vinculación será la responsable de contactar e invitar a los especialistas en la implementación de nuevos modelos educativos o en la creación de CA y de reunir a los especialistas en los temas que necesite abordar cada comisión de trabajo (prioridades). Por lo tanto, la institución también deberá considerar un monto extra para cubrir el costo de estas actividades.

## **Resultados esperados**

Al concluir la implementación de la comunidad, el profesorado deberá haber incrementado su compromiso intelectual, social y afectivo hacia su labor docente, y fomentado la búsqueda de enfoques cooperativos y dinámicos que favorezcan el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje dirigidas a la adquisición natural de conocimiento y el desarrollo de sujetos sociales libres con capacidad de ejercer plenamente sus habilidades humanas.

## **Evaluación y seguimiento**

Con el fin de vigilar y asegurar la buena marcha del proyecto, se propone el siguiente plan de evaluación: por su temporalidad, la evaluación se llevará a cabo antes de comenzar la implementación de la comunidad, durante y al final de la ejecución de ésta.

La evaluación previa a la ejecución de la intervención se llevará a cabo con la intención de determinar su viabilidad (validez de apariencia) (Perea, 2017). Para ello, se diseñará una rúbrica ex profeso. A partir de los resultados que arroje dicho instrumento, se realizarán los ajustes necesarios al diseño para asegurar la viabilidad del programa.

Durante la ejecución se prevé recoger información sobre el desarrollo de la propuesta para determinar si lo realizado se ajusta a lo planificado. Como ya se mencionó, la ejecución de esta propuesta comporta la aplicación de un conjunto de principios teórico-prácticos. Para determinar si la puesta en marcha de la comunidad avanza conforme a estos principios, la comisión de evaluación elaborará una lista de cotejo. Puesto que la intención será recoger la información en el momento en el que se están llevando a cabo las actividades, los integrantes de la comisión serán los responsables de realizar dicha tarea mientras participan en las diferentes actividades. La comisión presentará mensualmente un informe a la comunidad para que todos acuerden qué acciones seguir para asegurar la buena marcha del proyecto y, en consecuencia, se cumpla lo establecido.

Asimismo, se promoverán distintas acciones evaluativas con el fin de conocer el nivel de satisfacción de los usuarios y, con base en ello, obtener información que permita ajustar el proceso a las necesidades reales de la comunidad.

Una vez concluida la puesta en marcha del programa, se analizarán los resultados alcanzados (Perea, 2017). Sobre todo, interesa conocer los cambios generados en la práctica educativa de los profesores como consecuencia de su participación en la CA. Con el fin de conocer tales cambios, se aplicará una escala actitudinal en dos momentos: antes y después de haber participado en la comunidad. Lo anterior permitirá conocer la postura del profesorado ante determinados aspectos que son representativos de los cambios que se esperan alcanzar al finalizar el proyecto. La diferencia entre ambas mediciones permitirá determinar si hubo cambios sustanciales en la práctica docente y si éstos tuvieron algún impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

## **Conclusiones**

Del análisis de la fundamentación teórica y del programa de intervención propuesto, se pueden obtener las siguientes conclusiones sobre la creación de una CA como una alternativa viable para la formación docente universitaria en un periodo pospandémico:

1. Favorece la revalorización de la profesión docente, lo que contribuye a sensibilizar a la comunidad educativa y a la sociedad sobre la importante labor que desempeña el profesorado en la formación profesional de las personas y también lo empodera, es decir, le permite conducirse a sí mismo tomando consciencia y responsabilidad de su propio proceso formativo, lo que aumenta su compromiso intelectual, social y afectivo (Coll, 2001; Eirín-Nemiña, 2018; Jiménez y Rodríguez, 2016; Núñez-Hernández *et al.*, 2022; Pace, 1998).

2. Genera una actitud más abierta, positiva y crítica hacia los procesos de cambio e innovación educativa y permite reconocer la importancia de mantenerse actualizados en temas relacionados con la educación, la disciplina y el entorno para el ejercicio pleno de la profesión docente (Barojas y Martínez, 2021; Calvo, 2014; Jáuregui, 2022; Núñez-Hernández, *et al.*, 2022; Sánchez-Buitrago y Suárez-Fajardo (2019); Terán-Ccanre y Méndez-Vergaray, 2022).
3. Favorece la identificación individual y colectiva de los conocimientos, capacidades, valores y convicciones necesarios para ejercer con eficacia la docencia, lo que facilita la atención diversificada de los estudiantes, y, por ende, la mejora del rendimiento académico y la disminución del fracaso o abandono escolar (Coll, 2001; Eirín-Nemiña, 2018; Jáuregui, 2022; Molina, 2005; Pace, 1998; Sánchez-Buitrago y Suárez-Fajardo, 2019; Terán-Ccanre y Méndez-Vergaray, 2022; Vaillant, 2016; Valls, 2000).
4. Promueve entre la comunidad universitaria una nueva forma de concebir y abordar la formación docente: como un proceso de aprendizaje permanente, sistemático y organizado, orientado al cambio y a promover los reaprendizajes de los profesores. El entorno más favorable para estos procesos es el propio centro escolar, a partir de las dificultades y problemas detectados por los propios actores educativos (Folgueiras, 2015; Pace, 1998; Sánchez-Buitrago y Suárez-Fajardo, 2019; Vaillant y Marcelo, 2021).
5. Promueve y favorece la interacción entre pares, alumnos, personal administrativo y autoridades escolares, así como el establecimiento y fortalecimiento de redes de apoyo y de trabajo colaborativo. Con ello, da origen a un proyecto escolar que responde a las demandas y necesidades de los agentes intervinientes en dicho trabajo colaborativo y de la sociedad en general (Coll, 2001; Eirín-Nemiña, 2018; Molina, 2005; Núñez-Hernández *et al.*, 2022; Pace, 1998; Sánchez-Buitrago y Suárez-Fajardo, 2019; Torres, 2001; Valls, 2000).
6. Favorece la búsqueda, el diseño o la implementación de estrategias formativas que más tarde podrán ser transferidas a los procesos de

enseñanza aprendizaje, tales como el desarrollo del pensamiento crítico, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje por investigación (Barojas y Martínez, 2021; Sánchez-Buitrago y Suárez-Fajardo, 2019; Vaillant, 2016).

No obstante, existen algunos factores que pueden impedir o dificultar el desarrollo del programa propuesto. En este sentido, la latente cultura individualista que caracteriza a la profesión docente y el virtual rechazo del profesorado hacia la implementación de cualquier proceso de cambio, pueden actuar en detrimento del establecimiento de objetivos y metas comunes que buscan lograr una educación más justa e igualitaria, una educación transformadora, donde los aprendizajes de los estudiantes sean la prioridad y se promuevan valores como la solidaridad, el respeto, la igualdad de oportunidades, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, el autocuidado, entre otros (Cepal y Unesco, 2020; Fernández de Ruiz, 2017; Jiménez y Rodríguez, 2016).

Aunque la evidencia revela que el desarrollo de una CA beneficia no sólo a los profesores, sino a toda la comunidad universitaria y su contexto (Sánchez-Buitrago y Suárez-Fajardo, 2019; Valls, 2000), es importante señalar que el programa de intervención planteado puede ser considerado como una propuesta inicial, ya que sólo contempla la participación de un número reducido de la comunidad educativa; por tanto, se sugiere que en el futuro se incremente dicha participación o se involucre a toda la comunidad universitaria para que todos sus integrantes asuman el compromiso y se responsabilicen de los cambios que exigen las sociedades actuales.

En resumen, toda institución educativa que aspire a transformar la práctica pedagógica para potenciar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes debe estar dispuesta a considerar la implementación de estrategias innovadoras que despierten y motiven el interés de la comunidad en la consecución de metas comunes (Terán-Ccanre y Méndez-Vergaray, 2022) que, además de transformar las estructuras y procesos educativos, den sustento al cambio de estructuras mentales y formas de ser y hacer de los profesores.

Es precisamente en este contexto donde las CCAA se vislumbran como ese espacio de posibilidades.

## Referencias

- Aguilar, A., Rodríguez, J., Alcaraz, S., Castro, J., Huerta, C., Medina, L., Delgadillo, R. y Saucedo, K. (2022). Políticas de formación docente: una visión ante la pandemia provocada por la Covid-19. *South Florida Journal of Development*, 3(1), 167-176. <https://doi.org/10.46932/sfjdv3n1-013>
- Barojas, J. y Martínez, M. (2021). Evaluación del desarrollo de comunidades de aprendizaje. *Nueva Educación Latinoamericana*, (2), 25-35. <https://revista.ilce.edu.mx/index.php/ciencias-sociales/232-evaluacion-del-desarrollo-de-comunidades-de-aprendizaje>
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC], *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual* (pp. 112-152). Unesco.
- Chuquilin, J. (2016). *La formación continua de los docentes en México: problemas y perspectivas*. XI Seminario de la Red Estrado Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en Tiempos de Estandarización, México. [http://redeestrado.org/xi\\_seminario/](http://redeestrado.org/xi_seminario/)
- Coll, C. (2001). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum Universal de las Culturas*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19. Informe Covid-19*. Cepal-Unesco.
- Díaz-Barriga, A. (2021). Repensar la universidad: la didáctica, una opción para ir más allá de la inclusión de tecnologías digitales. *Revista Iberoame-*

- ricana de Educación Superior*, 12(34), 3-20. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.976>
- Eirín-Nemiña, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 259-278. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259>
- Fernández de Ruiz, K. (2017). La formación docente como garante de los derechos de los niños y niñas: un proyecto pedagógico-comunitario con enfoque de derechos. *Revista Educación Superior y Sociedad*, (19), 17-41. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/2/Formaci%C3%B3n%20Docente>
- Folgueiras, P. (2015). Las comunidades de aprendizaje. La escuela de adultos de la Verneda. Una experiencia de comunidades de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, (18), 251-267. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1995>
- Jáuregui, I. (2022). Las comunidades profesionales de aprendizaje para una práctica pedagógica de calidad. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24), 1249-1257. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.411>
- Jiménez, A. y Rodríguez, M. (2016). Comunidades de aprendizaje: propuesta de desarrollo y sostenibilidad desde la educación social en instituciones educativas. *Cuestiones Pedagógicas*, (25), 105-188. <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2016.i25.08>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Martínez-Rizo, F. (2021). *Lecciones de la pandemia para la educación*. Distancia por tiempos. <https://educacion.nexos.com.mx/lecciones-de-la-pandemia-para-la-educacion/>
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, (337), 235-250. [http://cmappublic2.ihmc.us/rid=1279042516328\\_433996408\\_20112/comunidades%20de%20aprendizaje.pdf](http://cmappublic2.ihmc.us/rid=1279042516328_433996408_20112/comunidades%20de%20aprendizaje.pdf)

- Moreno-Rodríguez, R. (2020). Reflexiones en torno al impacto del Covid-19 sobre la educación universitaria: Aspectos a considerar acerca de los estudiantes con discapacidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12227>
- Núñez-Hernández, C., Larco-Pullas, J. y Ayala-Jaramillo, K. (2022). Comunidades de aprendizaje y nuevas tecnologías. *Digital Publisher CEIT*, 7(4), 87-96. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4.1117>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1-8. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n194/0185-2760-resu-49-194-1.pdf> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC] (2020). *Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. Unesco-IESALC. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7502929>
- Ortega, D., Rodríguez, J. y Mateos, A. (2021). Educación Superior y la Covid-19: Adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1). [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-25162021000100006](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162021000100006)
- Pace, S. (1998). Creación de comunidades sustentables de aprendizaje para el siglo XXI. En F. Hesselbein, M. Goldsmith y R. Beckhard (comps.), *La organización del futuro* (pp. 245-260). Juan Granica.
- Perea, O. (coord.). (2017). *Guía de evaluación de programas y proyectos sociales*. Plataforma de ONG de Acción Social. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/js-pui/handle/123456789/989>
- Pila, J., Andagoya, W. y Fuertes, M. (2020). El profesorado: un factor clave en la innovación educativa. *Revista Educare. Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 212-232. <https://doi.org/10.46498/REDUIPB.V24I2.1327>
- Sánchez-Buitrago, M. y Suárez-Fajardo, M. (2019). Comunidad de aprendizaje, un espacio de formación para transformar las prácticas docentes. *Educación y Ciencia* (23), 69-81. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/10077/8353](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10077/8353)

- Silva, M. (2006). *La calidad educativa de las universidades tecnológicas. Su relevancia, su proceso de formación y sus resultados*. ANUIES.
- Terán-Ccanre, A. J. y Méndez-Vergaray, J. (2022). Innovación escolar y comunidades profesionales de aprendizaje. Revisión teórica. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 4(2), 67-78. <https://www.editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/76/126>
- Torres, R. (2001). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona, España.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia* (60), 5-13.
- (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106.
- Vaillant, D. y Díaz-Fouz, T. (2018). Presentación. Calidad de la formación docente: propuestas evaluativas innovadoras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 9-10. <https://doi.org/10.35362/rie7713148>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Valls, M. (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* (tesis de posgrado). Universidad de Barcelona.
- Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). *Covid-19 y educación: problemas, respuestas y escenarios*. Fundación Cotec para la Innovación.