

# Círculos de Enseñanza: ¿cómo funcionan?

Teaching Circles: How do they work?

Círculos de Ensino: como funcionam?

Jose Ignacio Garcia-Pinilla<sup>1</sup>  
Olga Rosalba Rodríguez-Jiménez<sup>2</sup>

## Resumen

Este artículo presenta y reflexiona sobre los recientes análisis teóricos y empíricos que permiten responder a la pregunta sobre el funcionamiento de la estrategia de diálogo estructurado denominada *Círculos de Enseñanza*. Considerando sus bases teóricas desde los planteamientos andragógicos y el aprendizaje experiencial, se detalla su metodología de aplicación tanto en el nivel del macroesquema de la estrategia como del microproceso de cada sesión de diálogo. Finalmente, se describe el modelo explicativo que integra los elementos teóricos con la propuesta metodológica y se detallan los resultados a los que puede conducir su aplicación en el contexto de la educación básica.

**Palabras clave:** Educación de adultos, formación de docentes, innovación pedagógica, método de formación, práctica pedagógica.

## Abstract

This paper presents and reflects on the recent theoretical and empirical analyzes that allow us to answer the question about the functioning of the structured dialogue strategy called *Teaching*

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Colombia. Profesor Adjunto. Maestrando en Psicología. Correo electrónico: jigarciap@unal.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7018-3776>

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Colombia. Profesora Asociada. Doctora en Desarrollo psicológico, aprendizaje y educación: perspectivas contemporáneas de la Universidad Autónoma de Madrid. Correo electrónico: orrodriguezj@unal.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4099-5535>



TEMÁTICA LIBRE

[HTTPS://DOI.ORG/10.36737/01230425.N45.2023.2774](https://doi.org/10.36737/01230425.N45.2023.2774)

*Circles*. Considering its theoretical bases from andragogic approach and experiential learning, its application methodology is detailed both at the level of the macro-scheme of the strategy and the micro-process of each dialogue session. Finally, the explanatory model that integrates the theoretical elements with the methodological proposal is described and the results to which its application can lead in the context of basic education are detailed.

**Keywords:** Adult education, Teacher education, Teaching method innovations, Teaching practice, Training methods.

### Resumo

Este artigo apresenta e reflete sobre as recentes análises teóricas e empíricas que nos permitem responder à questão sobre o funcionamento da estratégia de diálogo estruturado denominada *Círculos de Ensino*. Considerando as suas bases teóricas de abordagens andragógicas e aprendizagem experiencial, a sua metodologia de aplicação é detalhada tanto ao nível do macro-esquema da estratégia como do micro-processo de cada sessão de diálogo. Por fim, descreve-se o modelo explicativo que integra os elementos teóricos com a proposta metodológica e detalham-se os resultados a que a sua aplicação pode conduzir no contexto da educação básica.

**Palavras-chave:** Educação de adultos, Formação de professores, Inovação pedagógica, Método de formação, Prática pedagógica.

## Introducción

Según Mulally (2013), a finales del siglo XIX los docentes comenzaron a reunirse en grupos pequeños conocidos como «círculos docentes» para discutir sobre su trabajo al interior del aula y ampliar su conocimiento pedagógico. Comprendiendo el potencial del diálogo entre maestros, diversas propuestas surgieron desde entonces con nombre diferentes: comunidades de aprendizaje, círculos de conversación, círculos de reflexión, círculos de acción docente (Martínez, 2022), círculos de lectura (Hessling *et al.*, 2018), colectivos pedagógicos (Piñas *et al.*, 2022), círculos de estudio (Moore *et al.*, 2010), círculos de cultura (Anchieta, 2019), círculos de autoeducación docente (Chiroque, 2015), círculos de interaprendizaje (Paniora, 2018), grupos de evaluación mediante portafolio (Mulally, 2021), entre otros.

Los círculos de enseñanza hacen parte de esta familia de estrategias. Aun cuando han sido tratadas de forma ecléctica, lo que dificulta establecer su origen exacto (Blackwell *et al.*, 2001), el término *Teaching Circle* fue acuñado por Daniel Bernstein (1996) en un escrito donde explica-

ba su experiencia de diálogo pionera con un grupo de profesores universitarios de la Universidad de Nebraska-Lincoln.

Scharff (2003) afirma que un Círculo de Enseñanza es un grupo de personas que se reúnen a hablar sobre enseñanza y temas relacionados. Esta definición simplificada resalta los elementos centrales de la propuesta: el encuentro, el diálogo y la reflexión sobre la enseñanza, que responden a una necesidad sentida por los docentes (Hjalmarson *et al.*, 2021). Los círculos de enseñanza son una estrategia de diálogo estructurado sobre distintas temáticas del quehacer docente, con el cual los docentes ponen en juego y reflexión sus saberes (Dorfman y Kenney, 2020; García, 2016).

Originalmente, Bernstein (1996) indicaba que intentaron crear un clima en el que obtener retroalimentación entre pares sobre la enseñanza generara solo consecuencias formales positivas, y las consecuencias naturales de la interacción entre pares ayudaran a desarrollar habilidades de enseñanza más fuertes. Así, se daba por supuesto que una consecuencia necesaria de la interacción entre docentes era la mejora de las prácticas pedagógicas. Esta suposición fue analizada por García (2016), por lo que este artículo presenta y actualiza aquella explicación del funcionamiento de la estrategia teniendo como esquema general la propuesta desarrollada por García-Pinilla *et al.* (2014), quienes fueron los primeros en implementar esta estrategia entre profesores de bachillerato en Bogotá, desarrollando y consolidando su metodología con base en elementos teóricos y pragmáticos de otras estrategias de diálogo y trabajo colaborativo emparentadas, reuniendo lo mejor de cada una de ellas para el contexto educativo colombiano.

## Fundamentos teóricos

Hutchings (1996), quién popularizó los círculos de enseñanza, señala dos aspectos fundamentales que se configuran en paralelo cuando se implementa la estrategia. El primero es la transformación de la enseñanza en una cuestión pública. Implica que los saberes pedagógicos individuales son reconocidos como una construcción colectiva que no pertenece a un individuo por cuanto es el resultado de la transmisión de historias, experiencias y discursos de una comunidad docente previa.

El segundo es la construcción de una comunidad (Hutchings, 1996), es decir, la percepción de todos los participantes de sentirse parte de algo superior a sí mismos a nivel profesional pero especialmente a nivel pedagógico (Blackwell *et al.*, 2001). La comunidad, los pares, son validadores del conocimiento, de los saberes, por cuanto evalúa la adecuación de las prácticas a un contexto particular, pero apoya de forma horizontal su mejora, respetando la individualidad

y el aprendizaje desde la experiencia de los docentes, en tanto agentes del saber pedagógico (Mulally, 2013).

## Planteamientos andragógicos

Reconocer la importancia del saber público y de la comunidad conduce al enfoque del aprendizaje colaborativo (Macchione, 2014), el cual debe ser abordado en el contexto de la enseñanza para adultos atendiendo a las características particulares de esta etapa de la vida.

Tal como ha argumentado Knowles (1980), en la edad adulta la educación y el aprendizaje son procesos cuantitativa y cualitativamente diferentes a las etapas previas. Su postura se enmarca en el enfoque denominado andragogía, a través del cual enuncia las condiciones que deben darse en un proceso de aprendizaje adulto, a saber: los aprendices sienten la necesidad de aprender; el ambiente de aprendizaje está caracterizado por el confort físico, la confianza, el respeto y la ayuda mutua, la libertad de expresión y la aceptación de la diferencia; los aprendices sienten como propios los objetivos de la experiencia de aprendizaje; los aprendices aceptan una parte de la responsabilidad para planificar y hacer funcionar una experiencia de aprendizaje por lo que tienen un sentimiento de compromiso con ella; los aprendices participan activamente en el proceso de aprendizaje; el proceso de aprendizaje está relacionado con y hace uso de las experiencias de los aprendices; y los aprendices tienen la sensación de progresar hacia sus objetivos.

Los planteamientos andragógicos de Knowles (1980) sirvieron de base para la construcción teórica de otros investigadores que desarrollaron sus modelos en los años subsiguientes (Rieg-nell y Bulhuis, 2022), entre ellos David Kolb (1984), quien enunció su teoría del aprendizaje experiencial basado en sus investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y al interior de la cual maduró su explicación sobre el proceso de aprendizaje como un ciclo holístico.

## Ciclo de aprendizaje de Kolb

La teoría experiencial explica el aprendizaje como el proceso mediante el cual el conocimiento es creado a través de la transformación de la experiencia (Kolb, 1984), basada en los planteamientos previos de la psicología social de Kurt Lewin (1988), la filosofía pragmática de John Dewey (1938) y la epistemología genética para el desarrollo cognitivo de Jean Piaget (1964/1991). Este conjunto de teorías experienciales, según Kolb, al ser integradas constituyen una sola explicación del aprendizaje y el desarrollo (Ünlühisarcıklı, 2022).

Lewin es muy conocido por su trabajo sobre la investigación acción (Dege, 2019), para la cual desarrolló una metodología de trabajo con cuatro momentos organizados de forma cíclica,

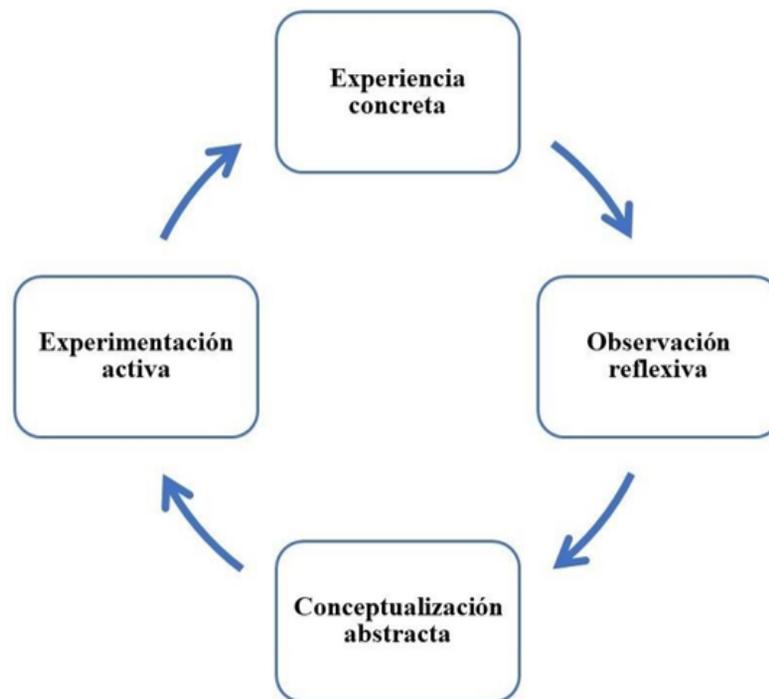
iniciando con la experiencia actual, continuando con la recolección de datos sobre la experiencia en cuestión, siguiendo con el análisis de los datos y la consolidación de conclusiones, que finalmente son entregadas a los actores de la experiencia concreta, para el cambio de su comportamiento y la selección de nuevas experiencias retroalimentando el primer momento del ciclo (Kolb, 1984). A los ojos de Kolb, las características más notables de la metodología propuesta por Lewin son su énfasis en el hoy y el ahora para contrastar cualquier hipótesis y el proceso de retroalimentación que tiene lugar de forma permanente, por medio del cual se informa a la comunidad o a los miembros del proceso sobre sus propios objetivos, evaluando así las consecuencias de la acción.

De otra parte, el modelo de aprendizaje de Dewey (1938) resulta notablemente similar al de Lewin, en el que se agrega el énfasis en la naturaleza progresiva del aprendizaje y la comprensión de la retroalimentación como el proceso mediante el cual los impulsos, sentimientos y deseos se transforman en una acción decidida de orden mayor. Para lograr este propósito se desarrolla la observación de las condiciones en las que tiene lugar la acción, que en conjunto con el conocimiento que se tiene sobre lo que ha ocurrido bajo las mismas condiciones en situaciones anteriores, permite juzgar el significado de la situación, con lo cual se utiliza tanto la información personal de lo que se recuerda, como de lo que se ha observado. En todo caso, la pretensión del método es lograr el paso de un anhelo impulsivo hacia la sofisticación de un propósito maduro basado en el desarrollo de un plan (Kolb, 1984).

Para el caso de Piaget (1964/1991), el proceso de aprendizaje o de adaptación inteligente, ocurre como consecuencia de la interacción del individuo con el medio en el que se encuentra, a partir de una estructura de conocimiento que va incrementando su complejidad, funcionando bajo unas reglas estructurantes de adaptación llamadas asimilación y acomodación. En el proceso se parte de un estadio en el que el aprendizaje es puramente activo y se progresa hacia fases en las que el aprendizaje se torna primero icónico luego inductivo y finalmente hipotético-deductivo llegando de este modo a las abstracciones de la realidad.

A partir de las tres propuestas presentadas, Kolb enuncia las características comunes que definen al aprendizaje experiencial: concibe al aprendizaje como un proceso más que un resultado, entiende que el aprendizaje es un continuo proceso fundamentado en la experiencia, requiere la resolución de conflictos entre modos dialécticamente opuestos de adaptación al mundo, comprende el aprendizaje como un proceso holístico de adaptación al mundo, implica transacciones entre la persona y el ambiente y consiste en la creación de conocimiento (Kolb, 1984). De este modo, la combinación conduce al esquema general de aprendizaje que se ilustra más adelante, en la Figura 1.

Figura 1  
Ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb



Fuente: elaboración propia a partir de Kolb (1984).

Ciertamente el ciclo de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (1984) más que proporcionar una nueva forma de entender el aprendizaje, es la comprensión psicológica de que todas las formas de adaptación humana se aproximan a la indagación científica y en este sentido provee una base teórica para la investigación y un modelo práctico para la aplicación del aprendizaje experiencial (Knowles *et al.*, 2020).

El modelo de Kolb permite articular en la realidad distintos procedimientos con los que lograr un aprendizaje adulto (Ünlühisarcıklı, 2022) y para el caso de los círculos de enseñanza justifica la propuesta metodológica de García-Pinilla *et al.*, (2014). Bajo estos planteamientos, la estrategia puede entenderse como un plan de trabajo por sesiones de diálogo que se compone fundamentalmente de dos procesos relativamente independientes, donde el primero es el macroesquema que organiza las sesiones de diálogo en periodos amplios de tiempo como meses o años teniendo en cuenta el número total de sesiones y la periodicidad de los encuentros; y

donde el segundo es el microproceso que estructura internamente cada una de las sesiones de diálogo mediante seis fases secuenciales (García, 2016).

## Funcionamiento típico de los círculos de enseñanza

Aunque no existe homogeneidad en su aplicación, se retoman los elementos centrales de la propuesta metodológica de García (2016) para abordar el sentido de sus componentes y condiciones.

### Macrosquemata de los círculos de enseñanza

Aunque no existe un número exacto definido de sesiones de diálogo (Marshall, 2008), un promedio de seis a ocho sesiones se considera adecuado para permitirle a los docentes contribuir de forma eficaz a solucionar una problemática particular (Hutchings, 1996). Adicionalmente, los círculos de enseñanza pueden realizarse con una periodicidad mensual (Hjalmarson *et al.*, 2021; Scharff, 2003; Strom y Dunlap, 2004), quincenal (Marshall, 2008; Rodríguez y García, 2021) o semanal (García-Pinilla *et al.*, 2014). Una vez definida, se debe avisar previa, amplia y frecuentemente a los docentes sobre las sesiones (Scharff, 2003), para asegurar su participación (Strom y Dunlap, 2004).

Sumado a lo anterior, el espacio físico debe permitir la reunión de los docentes con el mayor grado de privacidad posible (Hjalmarson *et al.*, 2021), pues no se puede llevar a cabo adecuadamente si se adolece que constantes interrupciones y distracciones (Strom y Dunlap, 2004), a pesar de que algunas experiencias previas mostraron que espacios abiertos o compartidos también pueden funcionar (Scharff, 2003). En este sentido, debe preferirse la sala de profesores o un aula para reuniones para realizar una conversación tranquila (García-Pinilla *et al.*, 2014).

### Microproceso de las sesiones de los círculos de enseñanza

Una sesión de un círculo de enseñanza consta de seis fases (García, 2016), cada una de las cuales tiene preestablecido un tiempo y unos objetivos, lo que permite evaluar su pertinencia para cada sesión en particular. Se han sugerido diferentes temporalidades para la duración de las sesiones, así a nivel teórico, Roberts (2006) recomienda una duración menor a 30 minutos, aunque en la práctica se han desarrollado sesiones de 60 minutos (Berg, 2020), 90 minutos (Strom y Dunlap, 2004; Finelli *et al.*, 2014) y hasta 120 minutos (Macchione, 2014), por lo que García (2016) recomienda una duración de 60 minutos para desarrollar las seis fases.

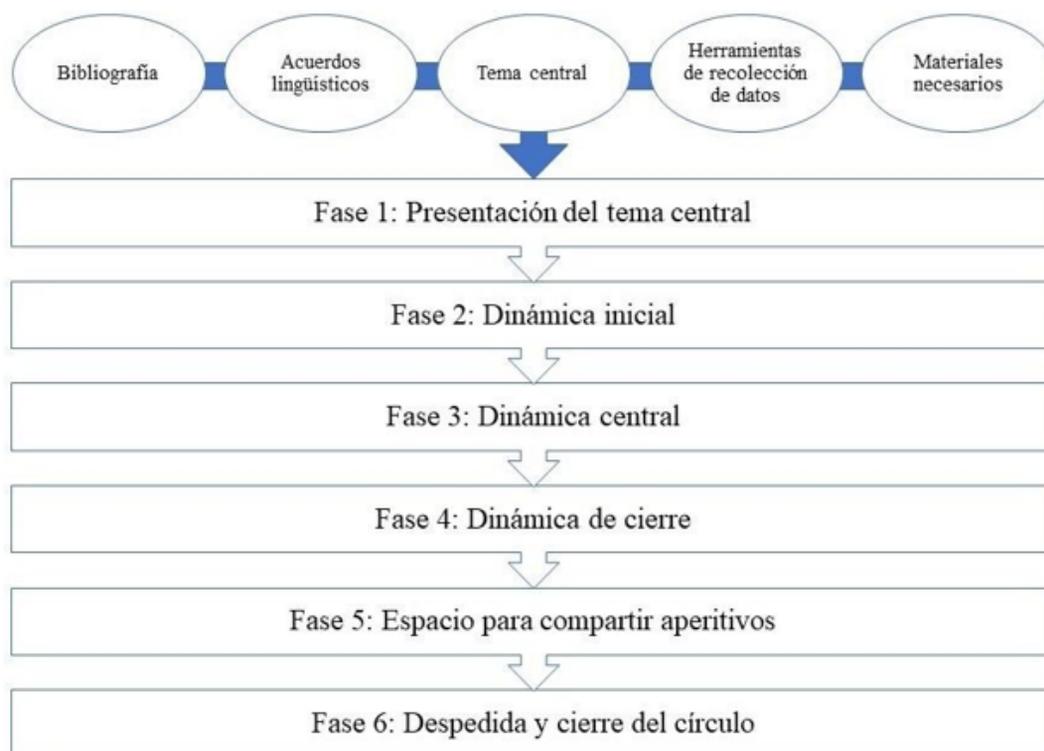
La Figura 2 ilustra analíticamente una típica sesión de un círculo de enseñanza donde se evidencian los dos componentes fundamentales: los elementos transversales y las fases secuenciales.

## Elementos transversales de la sesión

### Tema central

Es el horizonte de sentido o el objetivo de la sesión: es aquello de lo que interesa hablar y define los productos a los que se espera llegar (Roberts, 2006). El tema define unos límites virtuales al interior de los cuales se va a desarrollar la cuestión, dándole identidad a cada sesión y otorgándole una relativa independencia a la sesión. Frente a su selección, se recomienda que la institución establezca la problemática general del Círculo de Enseñanza (Strom y Dunlap, 2004) y que los temas puntuales a tratar en cada una de las sesiones sean definidos por los participantes, asegurando la interdisciplinariedad y la variedad (Marshall, 2008).

Figura 2  
Microproceso de un Círculo de Enseñanza



Fuente: adaptado del «Esquema general interno de los círculos de enseñanza» (García, 2016, p. 40).

## Bibliografía

Aunque puede existir un texto guía teórico general para todas las sesiones del círculo de enseñanza, debería existir uno o varios materiales de consulta que los participantes pudiesen revisar para cada una de las sesiones con el propósito de que comprendan los fines que persigue la sesión específica (Moore *et al.*, 2010; Nelson y Hjalmarson, 2020). Aun así, cuando típicamente la consulta de estos materiales no es obligatoria para los participantes, el moderador sí debe conocer su contenido con el fin de servir de facilitador en cuanto a la pertinencia del diálogo. Cuando sea necesario que los participantes revisen el material previo a la sesión, debe ser explícito y anticipado con suficiencia para evitar contratiempos (Hjalmarson *et al.*, 2021; García, 2016).

## Acuerdos lingüísticos

No toda expresión es válida en un contexto particular. Dado que el propósito del diálogo en los círculos de enseñanza no es la definición de términos, generalmente una definición de consenso debe introducirse de forma artificial en la sesión para avanzar sobre el tema central y evitar el estancamiento en discusiones ajenas al objetivo del espacio. Así, aunque la definición no sea la que manejen todos los participantes, permite un marco común de diálogo dentro del espacio (García, 2016).

## Herramientas de recolección de datos

La sistematización de lo realizado es constante en un círculo de enseñanza, por lo que es necesario contar con información suficiente acerca de los diálogos y resultados de cada sesión. Consecuentemente, debe establecerse la utilidad y tipo de registros a llevar, tanto para el seguimiento de los progresos en las conversaciones como de los resultados a los que se ha llegado, incluso proyectando un gran producto final a partir de lo desarrollado en el círculo de enseñanza (Hjalmarson *et al.*, 2021; Moore *et al.*, 2010).

## Materiales

El diálogo no es una tertulia, pues tiene como marco de trabajo un conjunto de dinámicas o técnicas pensadas para desarrollar de la forma más diligente las sesiones de conversación, de modo que se convierten en el vehículo para construir un diálogo productivo. Estas dinámicas pueden necesitar para su ejecución diversos materiales misceláneos (García-Pinilla *et al.*, 2014), por lo que su consecución y disponibilidad es prioritario para el desarrollo de la sesión.

## Fases particulares de la sesión

### Primera fase: presentación del tema central

Para iniciar la sesión solo hacen falta un par de minutos en donde el moderador de la sesión, una vez verificado el *quorum* y saludado a todos los presentes, indica el inicio del círculo enunciando el tema central u objetivo de la sesión (García, 2016).

### Segunda fase: dinámica inicial

Se trata del momento de introducción a la sesión y tiene como propósito generar un contexto propicio para el diálogo, es decir, responde a dos objetivos: lograr la disposición adecuada de todos los participantes de la sesión para iniciar el diálogo constructivo y propiciar un ambiente de confianza y compañerismo entre los participantes de la sesión. De este modo, la duración habitual de la dinámica inicial es de 10 minutos, cuidando siempre que el propósito se haya logrado en este tiempo. Esta primera dinámica al estar desconectada del tema central puede recurrir a estrategias mucho más variadas para lograr sus objetivos, tales como técnicas de presentación y conocimiento también llamadas *rompehielos*, como frecuentemente se las denomina en la literatura didáctica (Delgado, 2019).

### Tercera fase: dinámica central

Aquí es donde se abre el diálogo de saberes docentes con el propósito de responder al tema central, a la vez que se mejoran las prácticas pedagógicas de los docentes mediante el aprendizaje cooperativo (Mulally, 2013) y la evaluación de las mismas por parte de los pares (Strom y Dunlap, 2004; Marshall, 2008).

Dada la relevancia que denota esta fase y su dinámica para el cumplimiento de los objetivos tanto de la sesión como del círculo en general, es fundamental que el moderador de la sesión plantee de forma cuidadosa la actividad, coherentemente con el tema central de la sesión. En este sentido, debe propiciar el diálogo entre los miembros del círculo, ya que la interacción dialógica entre los docentes es lo que lleva a la transformación de las prácticas pedagógicas de todos los participantes (García, 2016). Es en este espacio donde se concentra la mayor carga de energía para los miembros del círculo, pues implica analizar, reflexionar y reconstruir sus estrategias pedagógicas a la luz de los comentarios, críticas, sugerencias y relatos de los demás miembros del encuentro. Por ser esta la dinámica de mayor extensión, debería durar alrededor de 30 minutos.

### Cuarta fase: dinámica de cierre

Los dos potenciales objetivos de esta fase son hacer la síntesis de aquello que se ha desarrollado en la sesión, especialmente en el marco de la dinámica central, haciendo énfasis en la estrategia, técnica o solución a la que se haya llegado, o hacer la retroalimentación de alguna de las sesiones previas o de los productos desarrollados a partir de los insumos obtenidos por conversaciones anteriores. Así, se permite la consolidación abstracta y metacognitiva de las conversaciones llevadas a cabo durante la dinámica central, por lo que su duración debería ser de 10 minutos.

### Quinta fase: espacio para compartir aperitivos

Los alimentos mejoran la asistencia a las sesiones y son un sello distintivo de los círculos de enseñanza, (Mezeske, 2006; Strom y Dunlap, 2004) pues catalizan su éxito (Roberts, 2006) y propician la aparición de camaradería y diálogos adicionales, con el objetivo de mejorar el reconocimiento de los demás miembros del círculo como iguales sujetos pedagógicos (García, 2016). Cuando el moderador de la sesión no sea un docente activo, es preferible que evite comer de los alimentos dispuestos para los docentes, en cuanto demuestra que han sido preparados especialmente para ellos, aquellas personas que portan el saber pedagógico. Aunque algunas experiencias han integrado esta fase con la dinámica central (Mezeske, 2006) utilizando la comida como una excusa para lograr el diálogo constructivo, a la luz de los planteamientos teóricos de aprendizaje experiencial y sobre todo basados en otras experiencias exitosas (García-Pinilla *et al.*, 2014; Rodríguez y García, 2021) se recomienda que esta fase sea independiente y articulada a las demás.

### Sexta fase: despedida y cierre del círculo

En el cierre de la sesión del círculo, se agradece a todos su participación en el espacio y se recuerdan los compromisos para las siguientes sesiones.

## Explicación andragógica de los círculos de enseñanza

El ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb inicia cuando la persona se encuentra con una experiencia concreta que se percibe como una situación de aprendizaje potencial. En el caso de los círculos de enseñanza, el proceso inicia cuando los docentes llevan a cabo sus prácticas pedagógicas en el aula encontrando en ellas el potencial de aprendizaje requerido para su desarrollo personal y profesional. Este primer momento solo requiere del docente y ocurre constantemente en su ejercicio profesional, de modo que se asume como un hecho dado por la

experiencia escolar y la interacción diaria de los docentes con sus estudiantes y la institución educativa (Knowles *et al.*, 2020).

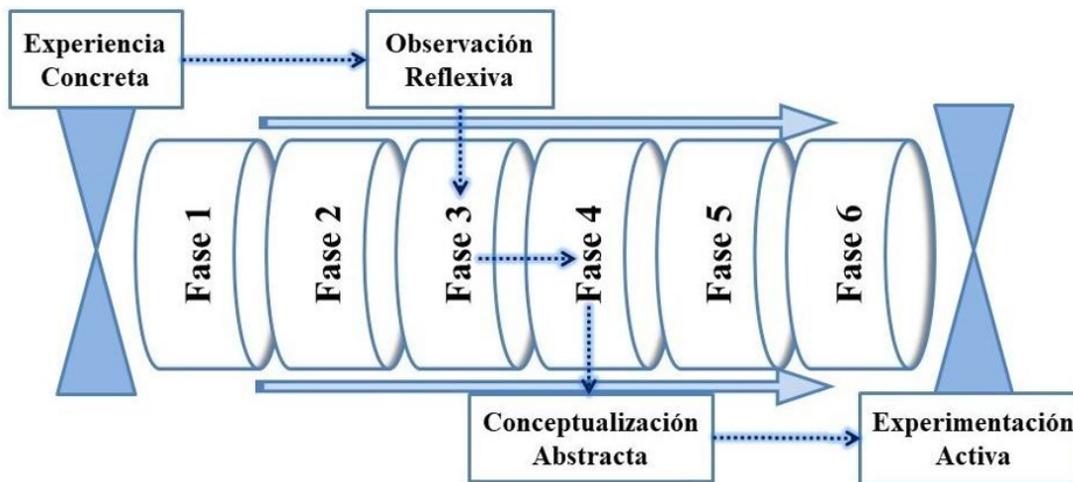
En la siguiente etapa del proceso de aprendizaje, es necesario realizar una observación reflexiva sobre la experiencia concreta escogida. En este punto es donde la estructura interna de las sesiones brinda un espacio adecuado para su realización. Concretamente en la tercera fase de la dinámica central, se permite la puesta en común de las experiencias docentes sobre un tema particular, que es escogido previamente por los docentes en colaboración con un moderador, potencialmente el docente orientador, lo que propicia el diálogo reflexivo según los principios andragógicos para el aprendizaje y se logra el reconocimiento de las experiencias individuales para la construcción del saber pedagógico colectivo y contextual.

El acontecimiento del diálogo reflexivo realizado adecuadamente conduce a la cuarta fase de la dinámica de cierre, en la cual tiene lugar la identificación y conceptualización abstracta de los elementos comunes a las experiencias concretas de los docentes para articularlas en una estrategia planificada conjuntamente, con la cual se pueda responder a la cuestión inicial planteada. Este proceso de aprendizaje, aunque ocurre de forma colectiva, generalmente es enunciado por el moderador de la sesión llevando a su conclusión al espacio de conversación.

De manera sucesiva la experimentación activa tiene lugar fuera de las sesiones de diálogo, pues está basada en la planificación y el compromiso intersubjetivo de aplicar la estrategia a la que se ha llegado en el intercambio colectivo. Este ejercicio de aplicación en el aula implica la observación cuidadosa de las consecuencias de la acción, con el fin de retroalimentar, mediante la experiencia, a todos los miembros del Círculo de Enseñanza sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas planteadas, conduciendo a un nuevo ciclo de aprendizaje que debería continuar en las subsecuentes sesiones de diálogo.

Esta explicación acerca del proceso de aprendizaje que tiene lugar al interior de los círculos de enseñanza se ilustra en la Figura 3 en la cual se visualiza todo el proceso de aprendizaje experiencial del ciclo de Kolb en correspondencia con las fases típicas de una sesión de diálogo según la propuesta de García-Pinilla *et al.* (2014).

Figura 3  
Fases internas de una sesión de los círculos de enseñanza en concordancia con el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb



Fuente: adaptado de «Fases internas de una sesión de los círculos de enseñanza en concordancia con el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb» (García, 2016, p. 25).

Aunque la tercera y cuarta fases de toda sesión son las responsables principales del aprendizaje y la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes, las fases restantes cumplen otras funciones también importantes relacionadas con las condiciones andragógicas necesarias para que ocurra el aprendizaje adulto. Toda estrategia que pretenda ser un mecanismo para el aprendizaje en la vida adulta tiene que satisfacer un conjunto de condiciones iniciales con el único fin de crear el ambiente y disposición adecuados en el que pueda tener lugar un proceso de aprendizaje.

## Resultados esperables

### Estrategias de enseñanza

El principal producto de los círculos de enseñanza es el conjunto de estrategias construidas en su interior (Anderson y Finelli, 2014), las cuales pueden ser individuales e institucionales. En el primer caso se desarrollan metodologías para conducir la clase y mediar de forma efectiva el aprendizaje de los estudiantes (Martínez, 2022; Moore *et al.*, 2010). Uno de los elementos distintivos de los círculos de enseñanza es su interés por sistematizar y divulgar la experiencia y

sus resultados entre la comunidad docente (Clark, 2021; Hutchings, 1996), dándole el crédito a los participantes, quienes son los reconstructores vivos del saber pedagógico. Por esto también pueden conducir a la producción de publicaciones académicas, pedagógicas y divulgativas (Hessling *et al.*, 2018), así como a propuestas culturales y recreativas.

En el segundo caso, se desarrollan políticas o lineamientos generales de trabajo que comprometen a toda la comunidad educativa, por lo que las responsabilidades de ejecución de las proposiciones construidas se distribuyen entre los distintos actores educativos, lo que implica la participación comprometida de la comunidad en el proceso de cambio, que puede ocurrir en espacios diferentes al aula de clase.

### Mejora de las prácticas pedagógicas

Este es el resultado insignia al que apunta toda implementación de los círculos de enseñanza (Barr y Wright, 2019; Hjalmarson *et al.*, 2021). Anderson y Finelli (2014) indican mejorías en el entusiasmo, la claridad y los comportamientos de interacción con los estudiantes, así como en el enfoque de la enseñanza centrado en el estudiante (Finelli y Millunchick, 2013), esto último apoyado por los hallazgos de Dorfman y Kenney (2020) sobre la reflexividad y apertura a los puntos de vista de los estudiantes que emergen en los encuentros. Complementariamente, Rodríguez y García (2021) encontraron mejorías en la autoeficacia docente, en sus dimensiones de implicación, planificación, interacción y evaluación y una disminución del enfoque centrado en el docente.

### Mejora de los resultados de aprendizaje

Este resultado es uno de los que más interesa a quienes han teorizado y trabajado con los círculos de enseñanza (Macchione, 2014; Roberts, 2006). Sin embargo, tal como lo afirman Strom y Dunlap (2004) esta es una meta más distante que las anteriores y para medir su efectividad se requiere de un sofisticado proceso de evaluación. A pesar de esto, algunas investigaciones han demostrado un impacto en los aprendizajes en los estudiantes (Finelli *et al.*, 2014; Rodríguez y García, 2021).

### Resultados adicionales

Sumado a los principales resultados anteriores, se ha reconocido que los círculos de enseñanza generan otros beneficios entre la comunidad educativa como: el reconocimiento de que la enseñanza como práctica es valorada en su complejidad por la institución; la generación de un espacio para lograr acuerdos entre los docentes y directivos docentes; la normalización de desafíos y problemas permitiendo la búsqueda de soluciones mediante el apoyo mutuo y la

comunicación (Ma *et al.*, 2018; Macchione, 2014; Nelson y Hjalmarson, 2018); la socialización de nuevos miembros del cuerpo docente en las competencias de la enseñanza (Berg, 2020); la comunicación constructiva entre los docentes sobre el plan de estudios, permitiendo una articulación más eficiente de las asignaturas (Strom y Dunlap, 2004); la ganancia de perspectiva interdisciplinaria sobre la base de la amistad y la participación; la creación de una comunidad docente con un sentido institucional global (Scharff, 2003); el soporte explícito para innovar, probar y adoptar nuevos métodos (Hjalmarson *et al.*, 2021; Moore *et al.*, 2010); la mejora en la satisfacción laboral de los docentes (Mulally, 2013); y el desarrollo de las carreras profesionales tanto de los participantes como de los moderadores (Himelein y Anderson, 2020; Marshall, 2008).

Se puede concluir que la organización y mantenimiento de los círculos de enseñanza en una institución es barato en contraste con los resultados que puede ofrecer (Mezeske, 2006; Scharff, 2003) por lo que resulta muy prometedor para escuelas con distinta capacidad económica.

Los círculos de enseñanza tienen como propósito mejorar las prácticas pedagógicas, oxigenando el abordaje de las problemáticas escolares; posibilita el desarrollo profesional de los docentes y el reconocimiento institucional del valor de los conocimientos pedagógicos del magisterio como colectivo portador y productor de un saber indispensable para el desarrollo de toda la sociedad en su conjunto.

## Referencias

- Anchieta, T. (2019). *Círculo de Cultura enquanto espaço de formação permanente de professores*. [Tesis de Maestría, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214814>
- Anderson, O. y Finelli, C. (15-18 de junio de 2014). *A Faculty Learning Community to improve teaching practices in large engineering courses: Lasting impacts* [Ponencia]. Proceedings of the 121st American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition. Indianapolis, Indiana, United States. <https://peer.asee.org/19938>
- Barr, M. y Wright, P. (2019). Training graduate teaching assistants: What can the discipline offer? *European Political Science*, 18(1), 143-156. <https://doi.org/10.1057/s41304-018-0175-6>

- Berg, C. (2020). Updating learning outcomes and engaging library faculty with the ACRL Framework. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(2), 102040. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2019.05.008>
- Bernstein, D. (1996). A departmental system for balancing the development and evaluation of college teaching: A commentary on Cavanagh. *Innovative Higher Education*, 20(4), 241-248. <https://doi.org/10.1007/BF01185799>
- Blackwell, R., Channell, J. y Williams, J. (2001). Teaching circles: a way forward for part-time teachers in higher education? *The International Journal for Academic Development*, 6(1), 40-53. <https://doi.org/10.1080/13601440110033652>
- Chiroque, S. (2015). Organización de los docentes y recreación del saber. *Educación y Ciudad*, (29), 49-60. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n29.2015.4>
- Clark, T. (2021). Stipends Successfully Swell Circle. *Journal of Math Circles*, 2(1), 221-231. <https://digitalcommons.cwu.edu/mathcirclesjournal/vol2/iss1/8>
- Dege, M. (2019). Rethinking Generalization with Kurt Lewin and Action Research. En C. Højlholt y E. Schraube (Eds.), *Subjectivity and Knowledge. Generalization in the Psychological Study of Everyday Life* (pp. 41-60). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-29977-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-29977-4_3)
- Delgado, I. (2019). *Dinamización grupal*. Paraninfo.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Dorfman, A. y Kenney, C. (2020). Flint, Michigan through children's eyes: Using a Teaching Circle and projects to re-envision a city. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 573-584. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01031-x>
- Finelli, C., Daly, S. y Richardson, K. (2014). Bridging the research-to-practice gap: Designing an institutional change plan using local evidence. *Journal of Engineering Education*, 103(2), 331-361. <https://doi.org/10.1002/jee.20042>

- Finelli, C. y Millunchick, J. (23-26 de junio de 2013). *The Teaching Circle for Large Engineering Courses: Clearing the activation barrier* [Ponencia]. Proceedings of the 120th American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition. Atlanta, Georgia, United States. <https://peer.asee.org/22624>
- García, J. (2016). *Círculos de Enseñanza: Los saberes docentes en diálogo: Planteamientos teóricos y elecciones pragmáticas de una estrategia para la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes*. [Tesis de Pregrado no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- García-Pinilla, J., García, C., Álvarez, L. y Fonseca, M. (2014). *Escenarios de diálogo entre profesores de bachillerato de colegios oficiales de la localidad de Engativá para la identificación de factores que influyen en la calidad de la educación*. [Manuscrito inédito]. Alcaldía Local de Engativá.
- Hjalmarson, M., Nelson, J., Huettel, L., Wage, K., Buck, J. y Padgett, W. (2021). Practices for Implementing Interactive Teaching Development Groups. *Advances in Engineering Education*, 9(4). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1324581.pdf>
- Hessling, P., Robinson, E., Capps, J. y Gallardo-Williams, M. (2018). Cross-Disciplinary Reading Circles: Community Building, Collaboration and Professional Growth. *The Journal of Faculty Development*, 32(3), 19-24. <https://www.ingentaconnect.com/contentone/magna/jfd/2018/00000032/00000003/art00003>
- Himelein, M. y Anderson, H. (2020). Developing community among faculty: Can Learning Circles provide psycho-social benefits? *The Journal of Faculty Development*, 34(1), 23-29. <https://www.ingentaconnect.com/contentone/magna/jfd/2020/00000034/00000001/art00003>
- Hutchings, P. (1996). *Making teaching community property*. AAHE.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge.
- Knowles, M., Holton, E., Swanson, R. y Robinson, P. (2020). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. (9 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429299612>

- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lewin, K. (1988). Acción-investigación y problemas de las minorías. *International Journal of Social Psychology*, 3(2), 229-240. <https://doi.org/10.1080/02134748.1988.10821586>
- Ma, S., Herman, G., Tomkin, J., Mestre, J. y West, M. (2018). Spreading teaching innovations in social networks: The bridging role of mentors. *Journal for STEM Education Research*, 1(1-2), 60-84. <https://doi.org/10.1007/s41979-018-0002-6>
- Macchione, J. (2014). *Searching out loud together: Reflections from a teaching circle*. [Tesis de maestría], Universidad de Toronto. <https://hdl.handle.net/1807/67878>
- Marshall, M. (2008). Teaching Circles: Supporting shared work and professional development. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 8(3), 413-431. <https://doi.org/10.1215/15314200-2008-003>
- Martínez, M. (2022). Análisis e identificación de las modalidades de formación de mayor impacto en el aprendizaje de los profesores universitarios. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(3), 87-102. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.03.007>
- Mezeske, B. (2006). Teaching Circles: Low-cost, high-impact faculty development. *Academic Leader*, 22(1), 9. <https://drjoe.ca/EDU655GBC2010/Readings/Tips%20Faculty%20Development%20Plan.pdf#page=9>
- Moore, S., Wallace, S., Schack, G., Thomas, M., Lewis, L., Wilson, L., Miller, S. y D'Antoni, J. (2010). Inclusive Teaching Circles: Mechanisms for creating welcoming classrooms. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), 14-27. <http://josotl.indiana.edu/article/view/1730/1728>
- Mulally, D. (2013). *English faculty community building: Writing portfolio assessment groups as teaching circles*. [Tesis de Doctorado, Indiana University of Pennsylvania].
- Mulally, D. (2021). Faculty community building: Portfolio-Assessment Groups as Teaching Circles. En J. Edwards, M. Mcguire y R. Sanchez (Eds.), *Speaking Up, Speaking Out: Lived Experiences of Non-Tenure-Track Faculty in Writing Studies* (pp. 221-234). Utah State University Press. <https://doi.org/10.7330/9781646420759.c015>

- Nelson, J. y Hjalmarson, M. (2018). *Moving Toward Student-centered Learning: Motivation and the Nature of Teaching Changes Among Faculty in an Ongoing Teaching Development Group* [Ponencia]. 2018 ASEE Annual Conference & Exposition, Salt Palace Convention Center, Salt Lake City, Utah, United States. <https://peer.asee.org/30828>
- Nelson, J. y Hjalmarson, M. (2020). Discipline-based teaching development groups: The SIMPLE framework for change from within. En K. White, A. Beach, N. Finkelstein, C. Henderson, S. Simkins, L. Slakey, M. Stains, G. Weaver y L. Whitehead (Eds.), *Transforming Institutions: Accelerating Systemic Change in Higher Education* (cap. 18). Pressbooks. <http://openbooks.library.umass.edu/ascnti2020/chapter/nelson-hjalmarson/>
- Paniora, Y. (2018). *Círculos de interaprendizaje docente para mejorar aprendizajes en el área de matemática en la Institución Educativa Pública N° 112, Callao*. [Tesis de Especialización, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/6986>
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología* (J. Marfá, trad.). Labor (Trabajo original publicado en 1964).
- Piñas, L., Asencios, L., Asencios, L. y Fuertes, M. (2022). La entrega pedagógica. Una propuesta para perfeccionar el aprendizaje de los estudiantes peruanos. *Revista Inclusiones*, 9(2), 391-402 <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/3263>
- Riegnell, J. y Bulthuis, S. (2022). *Successful Adult Learning Principles in Non-Academic Articles, Organizations, and Academic Theory*. [Tesis de Maestría, Lund University]. <http://lup.lub.lu.se/student-papers/record/9082476>
- Roberts, M. (2006). *Peer review of teaching: A multifaceted approach to improving student learning* [Ponencia]. 2006 Annual Conference & Exposition. Chicago, Illinois. <https://peer.asee.org/1141>
- Rodríguez, O. y García, J. (2021). Círculos de Enseñanza como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Educación y Educadores*, 24(2), 267-286. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.5>
- Scharff, L. (2003). Organizing and maintaining university-wide teaching circles. En W. Buskist, V. Hevern y W. Hill (Eds.), *Essays from Excellence in Teaching: 2002* (vol. 2, pp. 30-33). Society for the Teaching of Psychology.

- Strom, K. y Dunlap, K. (2004). Talking about teaching: curricula for improving instructors' classroom performance. *Journal of Teaching in Social Work*, 24(3/4), 65-78. [https://doi.org/10.1300/J067v24n03\\_05](https://doi.org/10.1300/J067v24n03_05)
- Ünlühisarcıklı, Ö. (2022). Adult learning theories and VPL. En E. Anslinger, B. Husted, F. Laudénbach, A. Lis y Ö. Ünlühisarcıklı (Eds.), *Dimensions of validation of prior learning in Europe. Empirical insights from Denmark, Poland, Turkey and Germany* (pp. 97-109). Wbv.

**Citar artículo como:**

García-Pinilla, J. I. y Rodríguez-Jiménez, O. R. (2023). Círculos de Enseñanza: ¿cómo funcionan? *Educación y Ciudad*, (45). e2774. <https://doi.org/10.36737/01230425.n45.2023.2774>

**Fecha de recepción:** 6 de julio de 2022

**Fecha de aprobación:** 14 de junio de 2023