

# COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LAS AULAS DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL ESTATAL JESÚS PRADO LUNA: UN ESTUDIO DE CASO

---

GUADALUPE GASTÉLUM GUTIÉRREZ / VERÓNICA MAGAÑA VÁZQUEZ / SILVIA ALMARAZ NÚÑEZ  
Benemérita Escuela Normal Estatal “Profesor Jesús Prado Luna”

**RESUMEN:** En el presente documento se expone un reporte parcial de un estudio de caso desarrollado en la Benemérita Escuela Normal Estatal “Jesús Prado Luna” (BENE), con el propósito de implementar las Comunidades de Aprendizaje como una estrategia que promueve el trabajo autónomo de las estudiantes normalistas durante las actividades esenciales del 7mo. Y 8vo. semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar y analizar la propuesta con el fin de determinar su impacto en los aprendizajes de las normalistas. La principal preocupación de los docentes responsables de este proceso radicó en la posibilidad de que los estudiantes lograran desempeñarse autónomamente tanto en las escuelas de educación básica como en las aulas de

la escuela normal. Para estudiar el caso se analizaron los registros de notas de campo, documentos de aula, diarios, conferencias de colegas y debates estudiantiles a través de cuatro categorías: autonomía, reflexión, colaboración y cultura del aprendizaje que corresponden a las características esenciales del trabajo en comunidades de aprendizaje. Los resultados evidenciaron que a través de esta metodología se puede formar docentes competentes que asuman su carrera y formación profesional, propiciando el trabajo autónomo con responsabilidad.

**PALABRAS CLAVE:** Comunidades de aprendizaje, autonomía, reflexión, colaboración, cultura del aprendizaje.

## Planteamiento del problema

El mundo actual exige transformaciones políticas, económicas y sociales cada vez más complejas. Estudios recientes afirman que en la medida que la complejidad del mundo va en aumento, los alumnos se sienten cada vez menos preparados para enfrentarse a los desafíos... necesitan desarrollar estrategias para abordar asuntos de gran complejidad y problemas que requieren diferentes tipos de aptitudes y conocimientos (Bielaczyc, & Collins, 2000). Así pues, en las discusiones del ámbito educativo se aborda la necesidad de centrar el proceso educativo en el desarrollo de competencias y la generación de sociedades del conocimiento. En México, estas discusiones llegan a las escuelas normales.

Actualmente la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación planteó la necesidad de reformular los planes y programas de estudio de formación docente para responder a las exigencias de este contexto; Fundamentando su propuesta en las tendencias sobre innovación curricular y formación docente en la Sociedad del Conocimiento.

No obstante, los docentes normalistas enfrentan día a día el desafío de buscar nuevas estrategias didácticas que permitan a los estudiantes poner en juego sus competencias y logren alcanzar los rasgos del perfil de egreso planteados en el Plan de estudio vigente de las licenciaturas que atienden. Tal es el caso específico de quienes participan como asesores de los normalistas en su último año de formación de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar de la Benemérita Escuela Normal "Prof. Jesús Prado Luna".

Si bien, los rasgos del perfil de egreso no corresponden de manera específica a alguna asignatura, algunos se identifican en espacios delimitados en el plan de estudios; pero otros, como la consolidación de habilidades intelectuales o formación valoral, corresponden a estilos y prácticas escolares promovidos en los cursos.

Sin embargo, cuando el normalista llega a su último año de formación enfrenta la necesidad de desempeñar un trabajo docente en condiciones reales y poner en juego las competencias adquiridas. En él, deberá conjugar tres actividades esenciales: trabajo docente, seminario de análisis del trabajo docente y la elaboración del documento recepcional. Aun cuando se encuentra bajo la responsabilidad de un asesor que lo oriente en el desarrollo de éstas, la elaboración del documento recepcional es una actividad formativa fundamental, que implica utilizar los conocimientos adquiridos en el transcurso de la formación inicial, las experiencias de trabajo docente y la indagación autónoma (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2002).

La principal preocupación de los asesores del proceso radica en la posibilidad de que los estudiantes logren desempeñarse autónomamente tanto en las escuelas de educación básica como en las aulas de la escuela normal, por tanto la pregunta de investigación planteada es ¿cómo lograr que los estudiantes de 7mo. Y 8vo. Semestres desarrollen un trabajo autónomo durante su práctica docente en condiciones de reales de trabajo? Para ello, nos proponemos implementar las CA como una estrategia que promueva el trabajo autónomo de las estudiantes normalistas durante su último año de formación y analizar la propuesta con el fin de determinar su impacto en los aprendizajes de las normalistas.

Trabajar bajo el modelo de CA implica cuatro rasgos esenciales: *a) acción autónoma, b) reflexión, c) colaboración y d) cultura del aprendizaje*. En este sentido, se favorece que los alumnos adquieran mayor control sobre su propia actividad mental, creen conciencia de cómo se aprende, para qué se aprende y comprendan lo aprendido en un ambiente en donde todos se involucran, comparten y construyen los saberes, negociando y renegociando constantemente el conocimiento (Brown, A. 1997). Así pues las categorías de análisis de este trabajo se centran en identificar de qué manera se evidencian estos rasgos durante el desarrollo, lo que permitirá reconocer el impacto de la propuesta metodológica en el último año de formación de las normalistas.

## Metodología

La investigación se realiza en la Benemérita Escuela Normal Estatal "Profesor Jesús Prado Luna" (BENE), en Ensenada Baja California, México. Comienza a partir del ciclo escolar 2010-2011, en un grupo integrado por 26 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, de séptimo semestre.

La investigación activa, es "un enfoque del desarrollo profesional donde, típicamente, los maestros pasan uno o más años trabajando en proyectos de investigación en el salón de clases" (Bransford, Brown & Cocking, 2000, p.12), constituye una herramienta importante para que los maestros mejoren su enseñanza y programas, ésta supone que lo que aprenden durante este proceso se comparta.

Este estudio se considera investigación empírica, en su tipo, estudios de aula. Éstos ejemplifican el potencial de la investigación docente para el cambio en las prácticas didácticas (Cochran-Smith & Lytle, 2003). La documentación y el análisis se hicieron a través de notas de campo, documentos de aula, diarios, conferencias de colegas y debates estudiantiles.

## Discusión

Generar ambientes de aprendizaje para promover la autonomía resulta una tarea difícil. Implica una ruptura de esquemas conceptuales del que enseña y del que aprende. Un adecuado ambiente de aprendizaje en el aula, requiere centrar la atención al conjunto donde se realiza el proceso, contar con ciertas condiciones que promuevan el aprendizaje, creando situaciones donde todos los integrantes participen en la construcción del co-

nocimiento, se promueva el respeto y la confianza para discutir y compartir experiencias. Para Fuentes (2008) un ambiente de aprendizaje, es aquel en el que el grupo tiene claridad compartida sobre los objetivos, se revisan y priorizan contenidos, se atiende la diversidad y se promueve el trabajo colectivo.

Las exigencias actuales requieren de formadores de docentes capaces de modificar y transformar su práctica. Las escuelas normales para lograr egresados competentes requieren de aprender a aprender. Aunque no es una tarea fácil, mucho menos para aquel docente que con amplia trayectoria ha jugado un rol principal en la clase. Vale la pena revisar por qué a casi 12 años de distancia de la implementación del plan de estudios vigente seguimos cuestionándonos ¿cómo propiciar un trabajo autónomo en los estudiantes?

Resulta difícil pensar que las normales estamos preparando profesores competentes que asumirán su carrera y profesionalización continua con responsabilidad, cuando nuestros alumnos son dependientes de las disposiciones del profesor, ¿cómo entonces podemos afirmar que se alcanzan los rasgos deseables del profesor del siglo XXI, ¿será que los docentes normalistas hemos abordado los programas de las asignaturas impartidas, sin asegurarnos del dominio de las herramientas básicas para aprender?

Según Fuentes (2008), en el mundo las reformas y líneas de investigación educativa centran su debate en la necesidad de generar sociedades del conocimiento, situación que conlleva a discutir la comprensión del conocimiento y la construcción de redes de conocimiento. En este sentido, se considera como propuesta pedagógica las CA, entendida como un ambiente de trabajo entre los participantes del aula para que todos aporten y todos aprendan; en las que se generan condiciones para una formación profesional autónoma.

Onrubia (2003) define tres de las ideas centrales que reflejan los rasgos de las aulas como CA. La primera refiere

La responsabilidad compartida entre el docente y el alumno en el proceso enseñanza y aprendizaje, de manera que los alumnos son responsables de gestionar su propio aprendizaje y el profesor de guiarles en ese proceso....La segunda es la consideración del aprendizaje como un proceso intrínsecamente social, que se apoya en la interacción entre personas....La tercera es la afirmación de que el aprendizaje y la comprensión pasan necesariamente por la participación y la práctica en condiciones reales de actuación, y la consiguiente exigencia de relevancia y autenticidad para las actividades propuestas a los alumnos(p.39).

Una CA genera múltiples conocimientos negociando ideas, teorías y procesos que se construyen entre los miembros. Existen tres métodos para el trabajo en CA, ciclo de indagación, enseñanza recíproca y método de rompecabezas. El primero, se dedica a la investigación y enseñanza del ciclo cuando se requiere profundizar en un conocimiento (Brown, A. L., D. Ash, M. Rutherford, K. Nakagawa, A. Gordon & J. C. Campione, 1993). El segundo refiere aumentar la comprensión de la lectura. El docente y un grupo de estudiantes se turnan para dirigir la discusión textos (Brown *et al*, 1993). Por último el método de rompecabezas se caracteriza porque los estudiantes forman grupos de investigación, para el estudio de un tema. Éste se divide en subtemas en el que cada uno se convierte en experto y responsable de enseñar a los otros, combinando cada parte para formar la unidad completa.

Para fines de este reporte parcial, se presenta el análisis de los primeros resultados obtenidos durante el trabajo con el método de rompecabezas implementado en el seminario de análisis del análisis del trabajo docente. La planeación comprendió el periodo del 29 de noviembre al 21 de diciembre de 2010; pretendía que las alumnas estudiaran a profundidad por lo menos cinco aspectos en los que se organizan los campos formativos propuestos en el Programa de Educación Preescolar 2004 y analizaran su intervención docente en cada uno; así como propiciar el trabajo autónomo durante este proceso.

Trabajar la autonomía en CA significa que los alumnos adquieran mayor control sobre su propia actividad mental y toma de decisiones; situación complicada cuando la formación de los participantes se desprende de una enseñanza tradicional. No obstante las normalistas eligieron por convicción el aspecto en el que sintieron mayor debilidad, o considerando las debilidades de los niños del grupo a su cargo. No fue necesario que se les asignara.

Aun cuando a lo largo de su formación académica las estudiantes han estado acostumbradas a una enseñanza dirigida y controladora, en la que el docente es quien dice qué hacer y cómo hacerlo, durante el desarrollo, se dejó de manifiesto la acción autónoma en las normalistas, compilaron la bibliografía solicitada a través de diversos medios, acordaron designar responsabilidades así como tareas con la finalidad de lograr los propósitos planteados, establecieron reglas para el manejo del tiempo y espacios en los que trabajarían.

Se observó puntualidad por parte del 90% del grupo, no fue necesaria la presencia del asesor para iniciar el trabajo ya que lo asumieron de inmediato. Hubo momentos en que los temas requerían profundizar más y se observó la búsqueda de otros textos en biblioteca, dedicaron más tiempo tanto en las horas presenciales como en casa. Además de las actividades sugeridas, implementaron algunas exposiciones, mapas mentales, discusiones.

Las CA conduce a los alumnos por un camino distinto al de una pedagogía tradicional y, no es el docente el dueño del saber, sino que propicia que los estudiantes los descubran. Se observó que las estudiantes asumieron su rol y se responsabilizaron de las tareas a realizar poniéndose de manifiesto un arduo trabajo en todos los equipos, había discusión durante la lectura, se apoyaban con los registros o resúmenes o con el diseño de estrategias.

El segundo rasgo denominado reflexión, referido a saber cómo se aprende pero sobre todo que el aprendizaje tenga sentido y se comprenda lo aprendido, se observó que las estudiantes como equipo de expertas tuvieron que diseñar una secuencia didáctica para trabajar con un segundo equipo el tema estudiado. Colocándolas en situación de distinguir cómo aprendieron ellas y qué tuvieron que hacer para la comprensión del tema revisado. Lo anterior implicó hacer un recorrido intelectual sobre ¿cómo? Y ¿qué? aprendieron en el que concluyeran con la planeación de estrategias para que sus compañeras comprendieran mejor lo enseñado. Se hizo latente el proceso de metacognición que se buscaba.

El tercer rasgo que caracteriza una CA es la colaboración, implica compartir los recursos del conjunto de los seres humanos y en este sentido, todos se involucran, comparten y construyen los saberes (Brown,1997). En esta experiencia se hizo énfasis en la importancia de la participación de todos los miembros del equipo para que juntas trataran de construir significados a partir de lo que cada quien entendía sobre la parte del tema elegido y asimismo trataran de establecer acuerdos para plantear conclusiones ya que en la medida que lo logaran podrían convertirse en verdaderas expertas en él.

Tal es el caso que se muestra a continuación: El equipo que se preparaba en lenguaje oral, estaba discutiendo un texto, escuchamos un comentario: “oigan esta lectura seguramente las muchachas del lenguaje escrito la deben leer para que se den cuenta qué tan ligados están estos procesos”, de inmediato buscaron a sus compañeras, les explicaron y compartieron su texto. Lo que permitió comprender la complejidad del tema y la relación

entre los sub temas estudiados; así como experimentar la necesidad de compartir con otros lo aprendido.

El cuarto rasgo de CA es cultura del aprendizaje, entendida como un trabajo colaborativo en el que se comparte, negocia y renegocia el conocimiento (Brown, A. 1997). Ésta se caracteriza por a) considerar la diversidad de capacidades y aptitudes técnicas entre los miembros de la comunidad, b) poseer un objetivo compartido, c) la importancia que se otorga a aprender a aprender y d) los mecanismos destinados a compartir los conocimientos adquiridos. Tal como se observó en el desarrollo del trabajo reconocieron y valoraron las aptitudes de cada quien, e hicieron uso de ellas. Una situación que llamó la atención fue observar a estudiantes que en pocas ocasiones participaban en clase por timidez o por comodidad, cuestionaban a sus compañeras y trataban de aclarar dudas porque decían “ no entendí y si yo no entiendo cómo es que voy a apoyar a mis compañeras del otro equipo”; lo que involucró a todas y dejaba ver la responsabilidad del grupo manifestando tolerancia al volver a discutir hasta que todas comprendieran el texto así como responsabilidad individual, que en el caso de algunas apenas iniciaba. Por lo que el trabajo colaborativo se constituyó en una forma de aprender generando un clima de responsabilidad individual unida a la participación colectiva, al fomentar una atmósfera de responsabilidad común y de respeto (Brown, A. L., D. Ash, M. Rutherford, K. Nakagawa, A. Gordon & J. C. Campione, 1993).

En resumen trabajar CA en el grupo de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Estatal de Ensenada, ha sido una experiencia verdaderamente significativa, tanto para las estudiantes como para el grupo de asesoras. Debido a que ellas durante el proceso valoraron la dinámica del trabajo, lo aprendido y reconocieron su utilidad para el su desempeño docente en condiciones reales de trabajo. Al término de la segunda fase del método de rompecabezas dieron cuenta de ello y realizaron una evaluación al proceso. Ponderando la autonomía como uno de los principales rasgos.

- “Esta forma de trabajo permite oportunidades de aprendizaje principalmente autónomo...”
- “... nos permite fortalecer todos y cada uno de los rasgo del perfil de egreso... pues se ponen en juego muchas competencias cognitivas, procedimentales, actitudinales y especialmente el trabajo autónomo que es algo a lo que no estábamos acostumbradas”.

- “Permite mayor autonomía y es lo que más me gusta, siento que hay más libertad en el sentido de que eso te hace ser más responsable”.

El análisis permite identificar el impacto que ha tenido la propuesta CA en la formación inicial de los normalistas. Los resultados evidencian que a través de esta metodología se puede formar docentes competentes que asuman su formación docente de manera autónoma y responsablemente. Después de esta experiencia el trabajo en CA continúa a través del ciclo de indagación por lo que este proceso de investigación queda abierto. Un factor determinante para innovar las prácticas educativas en las normales somos los docentes quienes debemos implementar un proyecto académico sostenido para tomar decisiones centradas en la mejora de los estudiantes. Se propone culminar con la investigación, recabar resultados por parte de todos los participantes, analizar los alcances así como las limitaciones.

## Referencias

- Bielaczyc, K. y Collins, A. (2000). “El aula como comunidad educativa: una reconceptualización de la práctica de la enseñanza”, en Ch. M. Reigeluth (ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Parte I, Madrid, Santillana, p.p. 279-304.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. y Cocking, R. R. (2000) *Teacher Learning. How People Learn: Brain Mind, Experience, and School, [El aprendizaje de los maestros] Expanded Edition* Washington, D.C.. National Academy Press, pp. 190-205.
- Brown, A. L. (1997) “Transformación de las escuelas en comunidades de reflexión y aprendizaje sobre temas importantes”, en *American Psychologist*, Vol. 52. No. 4, abril, pp. 399-413. Traducción de: Elvira Yáñez y Marta Gegúndez. Revisión técnica: Olac Fuentes.
- Campione, J. C., Brown, A. L. y Jay, M. 1992; Scardamalia y Bereiter, 1991, citado en Brown, A. L., D. Ash, M. Rutherford, K. Nakagawa, A. Gordon y J. C. Campione (1993), “Conocimiento especializado distribuido en el aula”, en Salomon, G (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 242-290.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2003), “Aprendiendo de la investigación de los profesores: una tipología funcional”, en *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*, Madrid, Akal, pp.53-75.
- Díaz-Barriga, F., y Lugo, 2003; Marcelo, 2007; OCDE, 2005, en Secretaría de Educación Pública (2009). *Modelo Integral para la Formación profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica*.
- Fuentes, M. O. (2008) “Ambiente de aprendizaje y comunidad en el aula”, texto de la conferencia impartida en el Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit, Tepic, Nay., 16 de diciembre de 2008.



Onrubia, J. (2003) "Las aulas como Comunidades de aprendizaje: una propuesta de enseñanza basada en la interacción, la cooperación y el trabajo en equipo". Kikiriki. Cooperación educativa. No. 68. Pp 37-46.