

EL IMPACTO DE LA METODOLOGÍA DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DESDE LA OPINIÓN DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN

JIHAN RUTH GARCÍA-POYATO FALCÓN / JOSÉ MANUEL GARCÍA HERNÁNDEZ

Benemérita Escuela Normal Estatal, “Profr. Jesús Prado Luna”

RESUMEN: Se presenta el informe de la investigación en torno al proyecto de Comunidades de Aprendizaje (CA) que se ha venido realizando en la BENEPJPL desde el 2010. En esta oportunidad se difunden las opiniones de los estudiantes participantes en el ciclo escolar 2012-2013 acerca del impacto que ellos perciben de la experiencia de trabajar en CA durante el último año de su formación inicial como docentes de educación básica. Periodo que demanda la aplicación de diversas estrategias didácticas para cumplir con la ejecución, el análisis y la reflexión de la práctica docente de los docentes en formación.

Bajo la orientación de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el

impacto de la metodología de CA en la formación de docentes de educación básica?, se decidió utilizar el enfoque metodológico mixto al elaborar un cuestionario compuesto por diez reactivos de escala Lickert y cuatro preguntas de respuesta breve, aplicando el instrumento de forma censal a los dos grupos de la generación. La primera parte fue analizada a través del conteo de frecuencias y la segunda sección fue por medio del análisis de contenido.

En las conclusiones se refleja que el ejercicio de CA tiene amplias posibilidades de ofrecer la oportunidad a los estudiantes de resignificar el trabajo en equipo y la colaboración inherente para atender, con responsabilidad, un aprendizaje común.

PALABRAS CLAVE: Comunidad de aprendizaje, educación normal, formación inicial.

Introducción

En vista de la revaloración de la profesión docente dentro del ámbito social, es necesario tener en cuenta el impacto de la formación inicial de los mismos en el desempeño diario de los que son sus estudiantes, siendo evidente que “las escuelas Normales para elevar las competencias de sus egresados requieren voltear la mirada hacia su interior, revisar conscientemente lo que se enseña y más aún con mayor profundidad cómo se enseña” (Gastélum, López, Martínez y Figueroa, 2012, p. 39).

En este sentido y como parte de un esfuerzo institucional, se presenta el informe de la investigación en torno al proyecto de Comunidades de Aprendizaje (CA) que se ha venido realizando en la BENEJPL desde el 2010. En esta oportunidad se difunden las opiniones de los estudiantes participantes en el ciclo escolar 2012-2013 acerca del impacto que ellos perciben de la experiencia de trabajar en CA durante su formación inicial como docentes de educación básica.

De tal forma que en este documento se muestran las características generales de la metodología de CA como estrategia didáctica dentro del último grado de formación, los instrumentos de recogida de información utilizados para dar seguimiento a dicho proyecto y los resultados obtenidos. Asimismo, se enlistan algunas propuestas de mejora surgidas a raíz del análisis de las respuestas de los participantes.

Contenido

Las instituciones de educación superior tienen como tarea principal la formación de profesionistas que se integrarán a diversas áreas del mundo laboral, para lograrlo satisfactoriamente, deben contar con las competencias teóricas y técnicas pertinentes para el desempeño de su trabajo cotidiano. Sin embargo, “la profesionalidad incluye, además de competencias (teóricas y técnicas), una integridad personal y una conducta profesional ética” (Traver y García, 2006, p.2), aspectos que difícilmente se aprenderán a través de una lección magistral, por lo que se hace necesario el aprendizaje vivencial.

Esta característica se refleja en los planes de estudio para la formación de docentes de educación básica, los cuales contemplan cuatro años de formación inicial, en vista del desarrollo de las distintas competencias necesarias para ejercer la profesión al egresar; las cuales “se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela” (SEP, 1997, s/p). Como eje rector de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria, se plantea una serie de asignaturas que conforman la línea de Acercamiento a la Práctica Docente, el cual se va dando gradualmente, hasta que en séptimo semestre los estudiantes son ubicados en escuelas públicas de educación básica donde viven el trabajo docente en condiciones reales (SEP, 1997).

Es en este espacio, al final de su carrera, que los estudiantes son orientados por un asesor de la misma institución que los acompaña en la reconstrucción de los conocimientos edificados hasta el momento, con la intención de encauzarlos durante su trabajo docente con el grupo al que son asignados. Dicha asesoría contempla el acompañamiento al estudiante durante las tres actividades sustanciales que conforman su último ciclo escolar:

a) el trabajo docente con un grupo de alumnos ..., b) el análisis y la reflexión sistemática acerca de su desempeño con el grupo de alumnos que atienden, así como sobre el conjunto de experiencias obtenidas ..., y c) la elaboración del documento recepcional (SEP, 2002, p.7).

Estas acciones asumen la puesta en práctica de los contenidos teóricos revisados durante los semestres anteriores, implicando entonces la necesidad de establecer niveles altos de exigencia en función de que cada estudiante logre los mencionados rasgos del perfil de egreso. Es así como la experiencia de aprendizaje que significa este periodo demanda la aplicación de diversas estrategias didácticas para cumplir con la ejecución, el análisis y la reflexión de la práctica docente de los estudiantes; por lo tanto, desde el año 2010 se consideró pertinente en la BENEPJPL, específicamente en los grupos de séptimo semestre de ambas licenciaturas, la conformación de *COMUNIDADES DE APRENDIZAJE (CA)*, entendidas como el espacio en donde:

...profesor y alumnos aprenden a propósito de los contenidos escolares mediante su implicación y participación en actividades auténticas, y gracias a la construcción de conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayuda que se prestan mutuamente (Onrubia, 2004, p.38).

Se sabe que las CA “representan un marco de referencia para entender y abordar la formación del profesorado y la mejora de la educación” (Escudero, 2008, p.1), pero en el ciclo escolar 2012-2013 se buscó conocer además la opinión directa de los estudiantes luego de vivir la experiencia, con la intención de documentarla, analizarla y generar conocimiento al respecto, que pueda ser de utilidad para otras escuelas normales o instituciones de educación superior con características contextuales semejantes.

Esto bajo la orientación de la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuál es el impacto de la metodología de CA en la formación de docentes de educación básica?*

Para, luego de sistematizar los resultados obtenidos, estar en posición de plantear propuestas para la última aplicación de las CA en el plan de estudios 1997, de la Licenciatura en Educación Primaria, y 1999, de la Licenciatura en Educación Preescolar. Asimismo, se busca ubicar posibilidades para su aplicación en el plan 2012. En este contexto, el objetivo de investigación planteado radica en conocer la opinión de los estudiantes respecto al impacto de la CA en su formación docente.

En la experiencia de la BENEPJPL las funciones del asesor corresponden al diseño de las actividades, definiéndose a sí mismo como parte del grupo, el cual co-construye los aprendizajes esperados para el grupo y procura la generación de “un ambiente de trabajo creado de común acuerdo entre los participantes para que todos aporten y todos aprendan” (Gastélum *et al*, 2012, p. 37); lo anterior, debido a que se reconoce como una forma de integración grupal en donde se desarrollan los siguientes rasgos esenciales:

- a) *Acción autónoma*: tener un mayor control sobre su propia actividad mental.
- b) *Reflexión*: que lo aprendido tenga sentido.
- c) *Colaboración*: compartir los recursos del conjunto de seres humanos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje.
- d) *Cultura*: la forma de vida y pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos y terminamos por llamar ‘realidad’ (Brown, 1997, p. 1).

De tal suerte que se insiste en que el séptimo semestre es el punto ideal para concentrar los esfuerzos para desarrollar los rasgos esenciales promovidos por la CA, de forma que los futuros docentes egresen con la concepción de integrarlas en las escuelas de educación básica en donde se desenvuelvan laboralmente.

La metodología de CA integra una serie de estrategias para aplicar luego de la construcción de un ambiente propicio para el aprendizaje, entre ellas, la enseñanza recíproca y el ciclo de indagación (Onrubia, 2004); sin embargo, la que concentra la mayor parte de las actividades durante el ciclo escolar es el **Método de rompecabezas**, mejor conocido como *la Técnica Puzzle de Aronson (TAP)*, que consiste en:

...dividir el grupo-clase en equipos de trabajo, responsabilizando a cada miembro del equipo de una parte diferente de la tarea a realizar, de la que llegará a convertirse en un "experto". Los estudiantes de los diferentes equipos que tienen asignada la misma parte del tema se juntan para discutirlo en grupos de especialistas. Después, regresan a sus equipos originarios para enseñar a sus compañeros aquello que han aprendido. La realización de la totalidad del trabajo está condicionada por la cooperación y la responsabilidad recíprocas entre el alumnado (Traver y García, 2006, p. 5 y 6).

Con este método se trabajan distintos temas, como los fundamentos del plan de estudios de educación básica y sus campos formativos, información sumamente necesaria para los alumnos durante sus estancias bajo condiciones reales de trabajo docente. Cabe aclarar que es una condicionante que los temas elegidos sean un desafío intelectual, provocando así que su solución se convierta en una desestabilización que los motive a integrarse a la dinámica descrita.

Como se mencionó antes, las actividades centrales del último año de formación inicial recaen en el trabajo docente, el análisis del mismo y la elaboración de un documento recepcional surgido de este proceso de análisis y reflexión. Sobre estas actividades centrales y con la intención de recuperar información sobre la implementación de la CA, se decidió utilizar el enfoque metodológico mixto al elaborar un cuestionario compuesto por diez reactivos de escala Lickert y cuatro preguntas de respuesta breve, aplicando el instrumento de forma censal a los dos grupos (para su identificación: grupo A, Licenciatura en Educación Preescolar; grupo B, Licenciatura en Educación Primaria) que conformaron la generación 2012-2013.

La primera parte fue analizada a través del conteo de frecuencias y determinación de porcentajes; el tratamiento de la segunda sección fue a través del análisis de contenido, definido como una "técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto" (Krippendorff, 1980, p. 28 citado en Porta y Silva, 2003). Las preguntas abiertas estuvieron relacionadas a los cuatro rasgos fundamentales de la CA destacados por Brown (1997): autonomía, colaboración, responsabilidad y cultura de aprendizaje, con la intención de que los mismos estudiantes autoevaluaran su progreso en cada uno de éstos. Para efectos de la presente ponencia, se presentan los hallazgos de cinco de dichos reactivos y de las

preguntas abiertas, por enfocarse directamente al tema en cuestión: el impacto de la CA en la formación inicial de docentes de educación básica. A continuación se presentan los resultados obtenidos.

La aplicación de CA como metodología de trabajo en el aula, se refleja en “grupos de personas que deciden aprender en un ambiente de colaboración y solidaridad, responsabilizándose de sus propios procesos de formación” (Moreno, 2002, p. 19), ante lo cual el 74% del grupo A opina que se logró ampliamente su conformación durante la experiencia vivida, coincidiendo con el 64% del grupo B.

Específicamente al cuestionar a los participantes sobre el beneficio que detectaron en su desempeño docente a partir de las actividades realizadas en CA, el 89% del grupo A se ubica en el rango favorable, abarcando las opciones de respuesta: ampliamente y medianamente; situación similar se detecta en el grupo B, con el 82%. Respecto al impacto en el dominio de contenido, el 100% del grupo A consideró favorable la experiencia en CA, mientras que el 71% del grupo B calificó en medianamente el impacto que dicha experiencia tuvo en este ámbito. Estos resultados resultan significativos al considerar que la formación docente debe prever “el establecimiento de relaciones estrechas y dinámicas entre la teoría y la práctica, así como su anclaje en contextos, tareas y actividades representativas (auténticas) del quehacer profesional” (Escudero, 2008, p. 7).

Dentro de estas actividades auténticas, la estancia en condiciones reales de trabajo permiten la elaboración del documento recepcional, como resultado del análisis y reflexión de la práctica docente; al respecto, el 81% del grupo A indicó que la CA lo favoreció medianamente, lo cual indica que aun siendo una opinión positiva, puede mejorarse. En cambio, las respuestas del grupo B indican que solamente el 36% de los encuestados consideraron que la CA favoreció medianamente, con otro 36% en la opción de respuesta escasamente. La tendencia se repite al cuestionar a los encuestados respecto al mejoramiento general de su aprendizaje durante la experiencia vivida, con el 92% del grupo A en el rango favorable frente al 89% del grupo B. Por lo tanto, se reconoce que se deben reorientar los esfuerzos realizados en la Licenciatura en Educación Primaria, tomando en cuenta las opiniones expresadas por el grupo en cuestión para futuras decisiones.

Por otra parte, en las respuestas a los cuestionamientos abiertos, de forma general se rescata que la experiencia en CA posibilita la toma de decisiones conjuntas y pone en juego las habilidades para la comunicación, para la organización de los tiempos disponibles y para el desarrollo de estrategias que permitan la búsqueda y sistematización de la información. Siendo entonces favorables las respuestas obtenidas a través del instrumento aplicado, reconociendo que la CA propicia las condiciones para la formación de "... profesionistas no sólo capaces de enfrentar los problemas laborales con eficiencia, sino también como ciudadanos que ejerzan una profesión para el beneficio de la sociedad en la que viven" (López, 2011, p. 2).

Consistentemente con los resultados de la encuesta, la mayoría de los estudiantes aseguraron en las respuestas breves haberse visto fortalecidos en el desarrollo de los rasgos de la CA. Agregan que ya los poseían, pero que notaron un incremento; en otros casos, los identifican como valores descubiertos a partir de la discusión colectiva. Sin embargo, llama la atención en algunos comentarios la imprecisión para distinguir el significado de cada rasgo.

De manera general las respuestas de ambas licenciaturas se orientan a la afirmación de que el ejercicio de CA favoreció en ellos el desarrollo de dichos rasgos, fundamentalmente al trabajar en colaboración con otros compañeros, al asumir la responsabilidad individual y colectiva de la generación del aprendizaje, y al organizar sus tiempos y estrategias para la búsqueda de información, lo que les condujo a una serie de negociaciones del conocimiento donde pusieron de manifiesto el respeto y tolerancia hacia las diferentes opiniones. En contraparte, se advierte que el 10% del grupo B menciona que la CA no tuvo el impacto que se esperaba, en virtud de estar más interesados en entregar los productos solicitados que en generar aprendizajes, agregando también la percepción de cierta desorganización de los asesores de este mismo grupo.

Conclusiones

Como puede observarse en la descripción de los hallazgos, el grupo A tiene una percepción más positiva de la experiencia vivida en CA, lo cual se infiere, se debe a que su grupo de asesores ha sido constante en dos de sus tres miembros desde el inicio del proyecto; en cambio, de los asesores del grupo B sólo uno ha estado durante los tres

años de aplicación. Las salidas de los miembros originales se han debido a necesidades institucionales surgidas, como ocupar distintos cargos que imposibilitan ser asesor.

Sin embargo, se asegura que el ejercicio de CA tiene amplias posibilidades de ofrecer la oportunidad a los estudiantes de resignificar el trabajo en equipo y la colaboración inherente para atender, con responsabilidad, un aprendizaje común. Lo que obviamente trae consigo desafíos para los asesores responsables, relacionados con la apropiación del significado de CA y los elementos que las constituyen, de tal forma que cuenten con un marco teórico que les permita impulsar la metodología en los grupos a su cargo. Esto difícilmente es posible al no tener continuidad en la figura del asesor.

Por otra parte, la institución tiene la responsabilidad de garantizar una pulcra organización de los procesos y establecer mecanismos de acompañamiento y sistematización de resultados que permitan la mejora constante de la experiencia en CA, ejemplo de lo anterior es este producto de investigación. Para lograrlo, es importante que desde la gestión de la escuela normal se asegure la estabilidad del grupo de asesores, situación que hasta la fecha ha resultado compleja debido a las condiciones institucionales que caracterizan a la BENEPJPL.

Ante este contexto, la institución generó un trayecto formativo voluntario a disposición de la totalidad de la planta docente con la intención de capacitar a los interesados en la metodología de CA, esperando así que más profesores normalistas conozcan los fundamentos, las características y los métodos de trabajo propuestos, de manera que cada vez más cursos de los planes de estudio se trabajen así, en vista de generar una CA en la totalidad de la institución y no exclusivamente en el séptimo y octavo semestre.

Finalmente, se reconoce que la apuesta por la CA como metodología de trabajo “brinda la posibilidad de crear espacios muy provechosos para que los aprendices se conozcan a sí mismos, para que identifiquen sus habilidades y fortalezas, y puedan operar con todos sus recursos” (García y Rodríguez, 2003, p.332); por lo tanto, generar espacios donde los alumnos vivan una experiencia diferente durante su formación inicial como docentes, es un motivador que impulsa la renovación de las concepciones de los roles pertenecientes al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

- Brown, A. (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, pp. 1-19.
- Escudero, J. (2008). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. En *Ágora. Revista electrónica*. Recuperado de: [http://www5.uva.es/agora/revista/10/agora10_escudero.pdf].
- García, I. y Rodríguez, M. (2003). El Aprendizaje para el cambio. Papel de la Educación. En *Redalyc Revista Electrónica*. Recuperado de: [http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10503212].
- Gastélum, G., López, G., Martínez, S. y Figueroa, K. (2012). Comunidades de aprendizaje: una propuesta para elevar las competencias docentes. *Educación 2001*, 201. Pp. 37-39.
- López, M. (2011). Educar al universitario de "ahorita". Los desafíos de la formación ética de los universitarios mexicanos en la cultura individualista posmoderna. En *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 37. Recuperado de: [http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=37&art=37_10].
- Moreno, M. (2002). Desaprender la escolarización para repensar la educación. En *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 20. Recuperado de: [http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_antteriores04/020].
- Onrubia, J. (2004). Las aulas como comunidades de aprendizaje. En *Revista Trabajadores de la Enseñanza*. 249. Recuperado de: [2011en:http://www.fe.ccoo.es/ensenanza/menu.do?Informacion:Revista_Trabajadores_de_la_Ensenanza].
- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. En *Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación*. Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: [http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf].
- SEP (1997). Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 1997. México. Recuperado de: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/lepri/perfil_egreso].
- Traver, J. y García, R. (2006). La técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia "compromiso ético" y la solidaridad en la enseñanza universitaria.

Revista Iberoamericana de Educación. 40 (4).

España: OEI.