Impacto de las Comunidades de Aprendizaje en estudiantes de preescolar*

■ IMPACT OF LEANING COMMUNITIES IN PRESCHOOL STUDENTS

■ IMPACTO DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NOS ALUNOS PRÉ-ESCOLARES

Ricardo Alonso Pulido Aguilar** / rpulido8@hotmail.com

Adriana Tabares Salazar*** / adrianatabares@yahoo.es

Cindy Castillo ****/ cindycastillohurtado@gmail.com

Resumen

Este artículo de investigación quiere mostrar el impacto que se produjo a través de la aplicación de la metodología de las comunidades a lo largo de los tres semestres que abarcó este trabajo con estudiantes del programa de preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate, que permitió de una manera sistemática recolectar datos que dieran la posibilidad de rastrear y analizar cómo aprenden las Estudiantes, y cómo la metodología de la clase comunidad de aprendizaje impacta en sus procesos de aprendizaje.

Palabras clave

Monitoria, aprendizaje cooperativo, comunidad de aprendizaje, metacognición, zona de desarrollo próximo.

Summary

This article aims to show the impact that occurred through the application of the methodology of the communities along the three semesters that lasted this work with students of the program of preschool of the University Foundation Monserrate, which allowed, in a systematic way, to collect data that gave us the possibility to track and analyze how Students learn and also know how the methodology of the class Learning Community impacts on their learning processes.

Key words

Monitorial experience, learning community, cooperative learning, metacognition, reciprocal teaching.

Resumo

Esta pesquisa pretende mostrar o impacto que ocorreu através da aplicação da metodologia das comunidades ao longo dos três semestres cobrindo esse trabalho com alunos de pré-escolar da Fundação Universidade de Monserrate, permitindo uma forma sistemática de coleta de dados que dão a capacidade de acompanhar e analisar como os alunos aprendem e como a metodologia da classe comunidade de aprendizagem impacta em seus processos de aprendizagem.

Palavras chave

Prática de monitoramento, aprendizagem cooperativa, comunidade de aprendizagem, metacognição, zona de desenvolvimento proximal.

* Esta investigación se realizó con la colaboración de las licenciadas Marcela Ariza, Catherine Méndez, Diana Perilla y Cindy Castillo. Este proyecto fue coordinado por el Doctor Ricardo Pulido como investigador principal y por la Magister Adriana Tabares co-investigadora.

** Profesor – investigador del programa de Licenciatura en educación Preescolar. Doctor en ciencias de la educación y magister en filosofía.

*** Profesora – Co- investigadora del programa de Licenciatura en educación Preescolar. Magister en ciencias de la educación.

**** Estudiante de VIII Semestre de Educación preescolar – participante en la investigación.

Fecha de recepción: 14 de mayo de 2010 / Fecha de aprobación: 14 de octubre de 2010

Introducción

Siguiendo los parámetros de la sistematización de una experiencia monitorial desde el aprendizaje cooperativo[1] que se realizó en la Fundación Universitaria Monserrate, entre el segundo semestre de 2007 y primer semestre de 2008, se ha querido continuar la experiencia teniendo en cuenta la particularidad y la incidencia de esta estrategia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario y de manera particular en las estudiantes de la jornada nocturna de preescolar. Como consecuencia de esta experiencia se ha visto la necesidad de desarrollar una investigación en lo referente al impacto de la metodología de las comunidades[2] en las prácticas de aprendizaje de las estudiantes, con las cuales se viene desarrollando la experiencia (V y VI semestre de la jornada nocturna que cursan las asignaturas con el profesor Ricardo Pulido)[3].

Esta investigación busca explorar las formas de aprender de las estudiantes y cómo el trabajo a partir de comunidades de aprendizaje las lleva a repensar sobre su construcción de conocimiento y en el manejo de estrategias que les permitieran llegar a un saber crítico sobre sí mismas, los otros, el mundo y el conocimiento. Para el desarrollo de esta propuesta se trabajó con 14 estudiantes de los semestres antes mencionados, quienes se ofrecieron voluntariamente para realizar cada uno de los ejercicios planteados y a través de los cuales se desarrolló un itinerario de seguimiento que permitió un redescubrimiento de las estrategias que ellas utilizan para la construcción del saber, una contrastación con la propuesta de las CA y un proceso paulatino de reconstrucción de las maneras de aprender. Por consiguiente, la razón de esta investigación ha sido ya explicitada en los párrafos anteriores y la ruta que se escogió es la propuesta por la investigación etnográfica[4], con un elemento transversal que da sentido a las estrategias de las CA y las proyecta, la metacognición[5], entendida como un proceso de autorregulación, que se desarrolló a través del acompañamiento y de los instrumentos que se utilizaron para esta investigación.

Todo lo anterior nos lleva a afirmar que esta investigación no consiste solamente en aplicar instrumentos o recoger datos ajenos al sentir de los investigadores, sino en una vivencia de las comunidades de aprendizaje, donde la experiencia vital de las estudiantes se ha tratado de recoger en todos los instrumentos[6] aplicados, de modo que la opción por una investigación etnográfica, se concrete y se cumpla.

En búsqueda del impacto…

El punto de llegada de esta investigación es la posibilidad de concretar el impacto de la propuesta metodológica de las CA en las estrategias de aprendizaje

1 El aprendizaje cooperativo consiste en el uso de pequeños grupos, caracterizados por una fuerte interdependencia "positiva" entre los miembros. Éste "les proporciona el apoyo social y el andamiaje que necesitan para avanzar en el aprendizaje". Para hacer eficaz lo anterior, los equipos de trabajo tienen que ser cooperativos, es decir, todos y cada uno de los estudiantes tendrán que participar para lograr una auténtica cooperación, por lo cual, la integración es total y se enriquece con la colaboración de los demás. algunos elementos de los grupos de aprendizaje cooperativo que han descubierto profesionales en psicología educativa son: 1) trato cara a cara, 2) interdependencia positiva, 3) responsabilidad individual, 4) destrezas colaborativas, 5) procesamiento grupal (Comoglio M. y Cardozo M, 1996).

2 El término "comunidad de aprendizaje" (*learning community*) se ha extendido en los últimos años, con acepciones diversas que han dado lugar también a políticas y programas igualmente diversos en todo el mundo, tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo. La diversidad de usos de la noción *comunidad de aprendizaje* (en adelante CA) está atravesada por tres ejes fundamentales: el eje escolar/no-escolar o extra-escolar, el eje real/virtual, y el eje que es dado por la gran diversidad de objetivos y sentidos atribuidos a dicha CA. Así, la CA remite, en unos casos, al contexto escolar y, más específicamente, a la escuela o incluso al aula de clase; en otros, a un ámbito geográfico (la ciudad, el barrio, la localidad); en otros, a una realidad virtual y a la conectividad mediada por el uso de las modernas tecnologías de la información y la comunicación (redes de personas, de escuelas, de instituciones educativas, de comunidades profesionales, etc.) (Brown y Campione, 1994).

3 Epistemología del discurso pedagógico V y Construcción historica del discurso pedagógico VI.

4 El término Etnografía proviene de la Antropología en cuyo contexto ha sido definido como la rama de la Antropología que trata de la descripción científica de culturas individuales. Desde esta perspectiva se distingue a la etnografía como "una teoría de la descripción", concepción ésta que ha conducido a formar la idea de que la etnografía es sólo un reflejo de la realidad concreta, un dato empírico, absoluto y relativo de acuerdo con categorías arbitrarias. En el campo de la investigación socio-educativa la Etnografía constituye una alternativa metodológica que se diferencia de los métodos tradicionalmente empleados en este campo y de los métodos convencionales que por mucho tiempo fueron exclusivamente aceptados y recomendados para la investigación educativa.

5 La metacognición puede definirse como el grado de consciencia o conocimiento de los individuos sobre sus formas de pensar (procesos y eventos cognoscitivos), los contenidos (estructuras) y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos, en función de los progresos y los resultados del aprendizaje (Flavell, 1979, Duell, 1986, Mayor Suengas y Gonzales, 1993).

6 Diarios de Campo, encuestas, entrevistas, seguimiento a trabajos realizados.

de las estudiantes de quinto y sexto semestre nocturno del programa de preescolar de la FUM, en las asignaturas antes mencionadas. Para llegar a determinar el posible impacto, se hizo un trabajo de recolección de información, (diarios de campo, entrevistas, encuestas, seguimiento a estudiantes en el proceso a través de sus trabajos), sobre los cuales se realizó un análisis exhaustivo del cual surgieron 6 categorías: estudiante, docente, metodología, proceso, enseñanza y aprendizaje sobre las cuales se rastreó el posible impacto de la propuesta de investigación.

Para poder evidenciar si hubo o no impacto en las estudiantes es necesario no perder de vista el recorrido que se realizó con ellas a lo largo de dos semestre en dos asignaturas diferentes, de modo que al poder observar detenidamente este proceso en el tiempo y con la reflexión cualitativa sobre lo que vino produciendo la aplicación concreta de las comunidades de aprendizaje en las estudiantes, tenga el sustento del testimonio de ellas mismas que se refleja en todos los documentos que se anexaron como soporte de esta investigación (diarios de campo, entrevistas, encuestas, seguimientos a procesos en la elaboración de los trabajos).

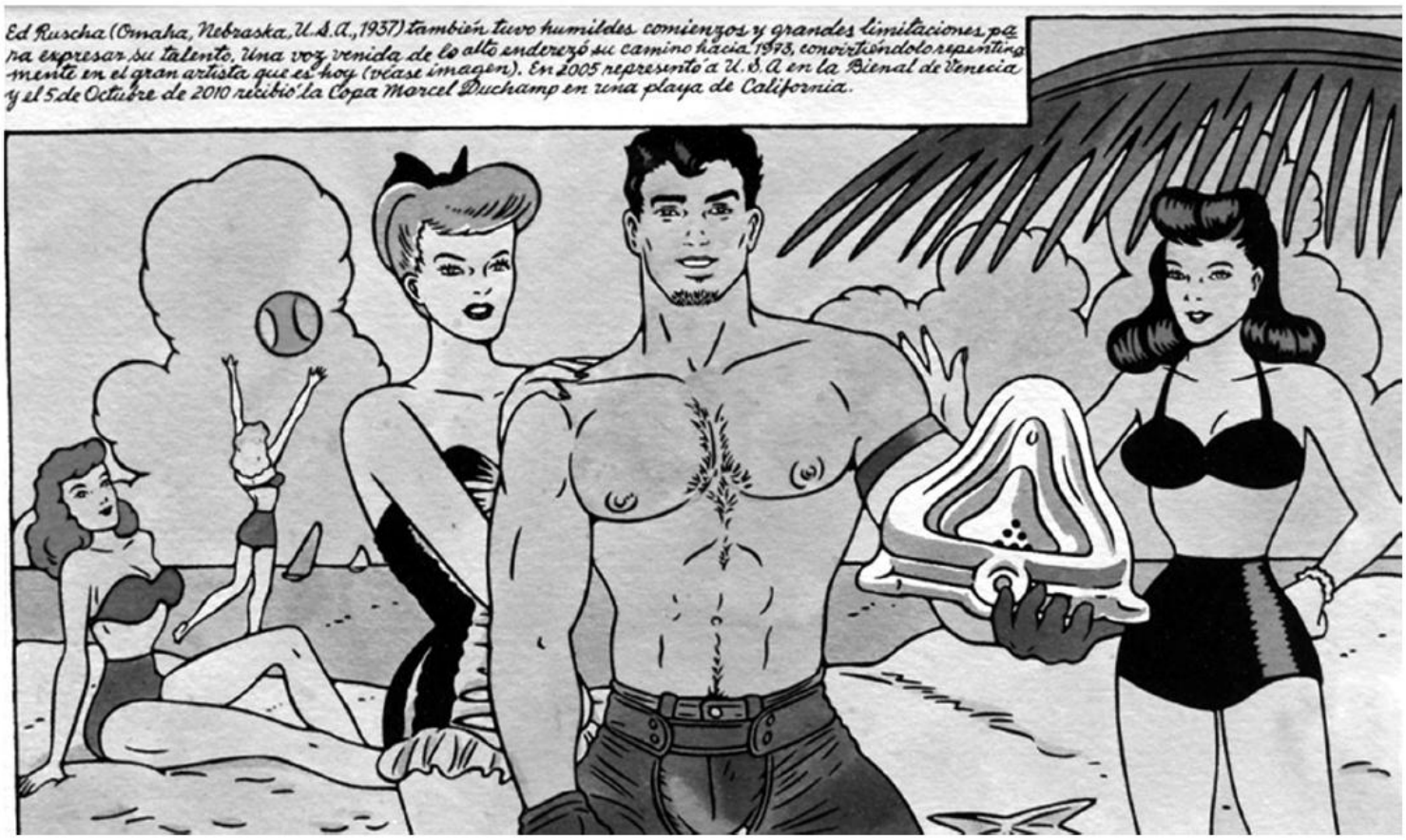
Al observar detenidamente el análisis de las categorías que emergieron a lo largo del proceso de acompañamiento y gracias a la misma propuesta metodológica de las comunidades de aprendizaje se evidencia un impacto en las estudiantes, impacto que se va modificando y comprendiendo a lo largo de la experiencia (diarios de campo de las estudiantes V y VI semestre). Dicho impacto se concreta en la confrontación que las estudiantes sufren, en un primer momento, frente a esta nueva estrategia pedagógica que las involucra, las cuestiona y las reorienta. En los diarios de campo de las estudiantes se afirma:

> *durante el primer encuentro, la experiencia de trabajo realizada en cada una de las diferentes sesiones era algo desalentador, desde dos perspectivas: 1) el contenido y 2) la estructura de trabajo, ya que la temática se trabaja mediante el trabajo cooperativo o enseñanza recíproca, la cual se fundamenta en la construcción colectiva del objeto de conocimiento, ya que al inicio del semestre se dice que cada persona se encarga de construir su propio conocimiento, pero en la que dicho conocimiento sólo se puede construir o elaborar cuando en el proceso de enseñanza-aprendizaje las personas que interactúan tienen toda la disposición para realizar el mismo; de lo contrario, esto es un total fracaso, situación que personalmente se ha evidenciado. Por tanto, esta actividad, en muchas ocasiones, se ha tornado como algo de rutina y aburridor, por el simple hecho de que aún no se conoce el verdadero valor, sentido y significado de esta forma de trabajo. De esta manera, el mismo se ha convertido en algo que hay que hacer para cumplirle al maestro y obtener una nota, mas no por preguntarnos y ser conscientes de qué es lo que se está aprendiendo. Por eso, cuando el maestro nos hace las observaciones pertinentes, nos estrellamos contra la pared, porque sabemos que tiene toda la razón, puesto que nos hemos limitado a copiar y pegar mas no por generar todo un proceso de pensamiento e intentar ir más allá de nuestras narices simplemente porque nos da pereza o no queremos, porque estamos acostumbradas a que todo nos lo sirvan en bandeja de plata. (D1E1-P1-SVN-M2)[7]. El seminario de epistemología del discurso pedagógico se desarrolla con una metodología nueva para mí y para mis compañeras, porque si bien, en algunas oportunidades, trabajando en grupo, lo que hacemos es dividirnos los temas y cada una trata de comprender una parte del tema, pero con la metodología de trabajo cooperativo de esta clase es diferente porque todas debemos conocer el tema tratado para así poder socializar. Para mí es algo novedoso, puesto que siento que los conocimientos que hemos adquirido en este seminario los hemos construido nosotras mismas en las socializaciones donde discutimos y analizamos las preguntas que cada una plantea porque, por lo general, son las mismas, lo que nos permite observar críticamente el punto de vista de las demás para ampliar o complementar nuestro conocimiento (D1E2-P1 y 2SVN-M2)[8].*

A partir de estas afirmaciones se puede explicitar el choque que las estudiantes sufrieron en su manera de ver la clase, de verse a sí mismas y de ver la construcción del conocimiento, lo cual se manifestó en diferentes tipos de actitudes.

7 Diario 1, estudiante 1, página 1, semestre V nocturno, monitora 2.

8 Diario 1, estudiante 2, página 1, semestre V nocturno, monitora 2.



Alvaro Barrios » Serie aunque ud. no lo crea » Tinta/acuarela » 20 x 33cm

Me parece importante analizar y resaltar de este seminario la metodología que se emplea porque consiste en la construcción colectiva de conocimientos y, en realidad, siento que he aprendido y aclarado bastantes conceptos que son importantes en nuestra formación como maestras. Por eso debo decir que, aunque los comentarios de mis compañeras también son positivos en cuanto a la metodología, no están de acuerdo con la carga académica que este seminario implica puesto que este semestre se redujo a esta sola materia a causa de su complejidad, por tanto, siento un poco desmotivadas a mis compañeras con este seminario porque dicen que se esfuerzan toda la semana haciendo los trabajos y la mayoría de veces los resultados son pesimistas (D2E2-P4 y SVN-M2)[9]*. En esta primera unidad se realizaron nueve mapas de los siguientes temas: Pedagogía, el objeto de la ciencia pedagógica, presentación general del discurso, presentación de los temas sometidos a estudio, la epistemología como lógica de la producción de conocimiento, la epistemología como función filosófica o bien, como función intrínseca, la epistemología como función científica, la epistemología como estudio del método y el objeto de conocimiento. En los primeros temas se realizaron los mapas en forma de ejercicio en donde fuimos practicando. Estos temas el docente Ricardo los explicó en clase para todo el grupo; en los siguientes dos temas se realizaron mapas que cada estudiante compartió y analizó con dos compañeras: leíamos cada mapa y se explicaba de tal forma que la otra compañera lo entendiera de comienzo a fin. En este proceso recíproco no nos fue tan bien puesto que algunas alumnas no entendían bien los conceptos o no teníamos total claridad del tema y en el momento en que el profesor nos preguntaba no sabíamos nada. En mi caso particular se me dificultó un poco realizar estos mapas puesto que no los entendía con facilidad y me tomaba tiempo entenderlo porque lo tenía que leer varias veces y en algunas ocasiones no tenía el tiempo suficiente (1DE1-P1-SVN-M1)*[10]*. La verdad, no quería continuar haciendo mapas porque no sabía cómo hacerlos, no tenía claridad en cuáles eran las preguntas primarias y cómo debía desarrollar el mapa, además hacer las preguntas primarias para mí era muy complicado, porque no sabía qué hacer. Este es un ejercicio que requiere bastante compromiso, por ello debía basarme en otro tipo de investigación para poder comprender un poco más. (1DE5-P2-SVN-M1)*[11].

Estas actitudes manifiestan una serie de concepciones y de imaginarios sobre las clases, el docente, el aprendizaje, la metodología y el proceso, de modo que para entender la actitud y la disposición de las estudiantes, es necesario no reducir la explicación a lo meramente conductual sino entender que la manera como se piensa y se actúa en los procesos educativos es fruto de concepciones y de prácticas de enseñanza y aprendizaje que se han concretado a lo largo de la vida y que, por obvias razones, se reproducen en el tiempo. Tales concepciones y prácticas explican la manera de aprender que ha venido siendo marcada por la escuela tradicional sobre todo por el método de reproducción de contenidos que ha reducido el proceso educativo a una mera repetición de información. Por ello, al ser cuestionada esta manera de aprender las estudiantes reaccionaron de diferentes maneras: unas se sintieron interrogadas:

Por otra parte, uno trataba de entender las cosas construyendo una serie de párrafos desde su propio lenguaje con el fin de poder comprender las ideas que en los textos se postulan, pero frente a ello todos los intentos que se hacían eran fallidos porque uno creía haber entendido y cuando le explicaba al docente éste expresaba lo que sabía frente a…. De ahí que lo poco que se había creído entender daba un giro de 180 grados, quedando nuevamente con dudas y nuevas preguntas acerca del tema (D1E1-P3-SVN-M2)[12]*. Otras se sintieron motivadas… Esta fue la temática que más duro me dio ya que era con la que debía comenzar el proceso de adaptación y aprendizaje de una nueva metodología de enseñanza. A pesar de ser la parte más dura fue la que me permitió poder entender que por muy difícil que las cosas sean no hay nada impo-*

9 Diario 2, estudiante 2, página 4, semestre V nocturno, monitora 2.

10 Estudiante 1, diario 1, pagina 1 semestre V nocturno, monitora 1.

11 Diario 1, estudiante 5, página 2, semestre v nocturno, monitora 1.

12 Diario 1, estudiante 1, página 3, semestre V nocturno, monitora 2.

sible de lograr cuando tengo las ganas y fuerzas de trabajo. A pesar de ser una forma nueva de enseñar me llenó de retos que pude alcanzar y sé que lo que aprendí siempre estará conmigo porque encontré y comprendí el significado que tenía para un docente el poder enseñar a niños no sólo actividades divertidas sino aquellas que les permitan aprender y tener una verdadera transformación intelectual (1DE2-P1-SVN-M1)[13]. *Otras se sintieron amenazadas: En esta unidad se desarrolló la mayoría de temas del libro que se trabajó en el semestre. Al inicio, en la realización de los mapas me sentí muy confundida porque los textos eran un poco complejos y no sabía escoger las preguntas principales y los sintetizaba demasiado, al momento del trabajo en grupo yo explicaba bien y mis compañeras lo entendían a pesar que era corto y lo que estaba escrito era tomado textualmente de los libros, lo cual me dificultó escribir ideas no textuales en los mapas, pero a pesar de esto entendía lo que realizaba y lo hacía a conciencia y con tiempo, analizando el texto. Muy pocas veces el profesor me preguntó sobre los temas y en algunas ocasiones él juzgaba a todas las estudiantes por igual sin tener en cuenta el esfuerzo, el tiempo y la dedicación que poníamos al realizar los mapas. Poco a poco fui mejorando en la realización de los mismos puesto que al inicio no comprendía muy bien los textos porque eran complejos, pero después los entendía rápidamente y realizaba más fácilmente los mapas (1DE1-P3-SVN-M1)*[14]. *En cuanto hacer referencia a la realización de este tipo de trabajo (categorías), puedo manifestar que fue algo duro y difícil de emprender, simple y llanamente porque uno no está al tanto de las cosas, pues cuando se plantea el trabajo, éste se ve sencillo, pero al momento de ponerlo en práctica este no es claro. ¿Por qué?, se piensa haber entendido todo, y aquí me cuestiono, entonces; ¿por qué no se pregunta? Simplemente porque existe un grado de temor hacia el maestro, pues en algunas ocasiones las estudiantes nos sentimos intimidadas y maltratadas por la forma como él mismo se expresa (Ignorantes…) (D2E1-P1-SVIN-M2)*[15]. *Finalmente, otras se sintieron confundidas: Las situaciones que se presentaron durante esta sesión fueron bastante complicadas, debido a que al realizar cualquier tipo de lecturas, normalmente no se tiene la costumbre de leer conscientemente y por ende no se realiza comprensión de lectura. Al querer realizar los mapas de preguntas solicitados por el profesor Ricardo Pulido, pudimos ver que la gran mayoría de las estudiantes de 5to. semestre de Educación Preescolar realizaba una especie de resúmenes y al momento de realizar el trabajo en grupo no podíamos demostrar el aprendizaje interiorizado, porque se escribía respecto al tema haciendo un resumen, pero no se tenía la capacidad de explicarlo o comentarlo con palabras propias o se hacían los comentarios de acuerdo con lo que se creía, los cuales, en muchas ocasiones, eran errados (1DE3-P2- SVN-M1)*[16].

Todas estas reacciones han permitido entender cómo las prácticas de aprendizaje van insertas en lo profundo del ser y del hacer del estudiante, que no pueden ser modificadas simplemente con propuestas teóricas o con actividades esporádicas sino que se necesita un replanteamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que conlleve a un ejercicio de des-aprendizaje y aprendizaje de nuevas estrategias que les permita ser conscientes de lo que conocen, de cómo lo conocen y para qué lo conocen.

Aunque los textos siguen siendo algo complejos me siento muy bien al terminar las lecturas porque sé que entendí de qué se trataban, pero me sigue pareciendo bastante difícil la elaboración del análisis escrito que se desarrolla con base en las preguntas que nosotras mismas planteamos porque, debido a la complejidad de las lecturas, se hace necesario leer tres y hasta más veces, por lo cual resulto utilizando la mayoría de la terminología allí descrita y a pesar de que hago el escrito sin mirar el texto resulto haciendo un resumen y esto me desanima bastante, no solo por las notas, porque creo que una nota no me mide como maestra y, además, en los colegios aún no se pide el informe de notas para trabajar, sino que mi decepción es que entiendo el tema

13 Diario 1, estudiante 2, página 1, semestre V nocturno, monitora 1.

14 Diario 1, estudiante 1, página 3, semestre V nocturno, monitora 1.

15 Diario 2, estudiante 1, página 1, VI semestre, monitora 2.

16 Diario 1, estudiante 3, página 2, V semestre nocturno, monitora 1.

y me gusta hablar con mis compañeras sobre lo que escribimos y tratar de construir nuestros conocimientos entre todas, pero no tengo la capacidad de análisis para plasmarlo en un papel. Ahora bien, esto tiene su lado bueno y es que me exige más como estudiante porque puedo dar más y tal vez sin esta exigencia de pensamiento no me habría dado cuenta de mi falencia (D2E2-P2-SVN-M2)[17]*. Pienso que la metodología de enseñanza del profesor es buena, puesto que trabajar de esta forma me permite desmenuzar más el texto. Al principio fue duro, pero ahora lo entiendo mejor pues un tema me lleva a otro. Este proceso ha sido significativo porque al planear ya lo hago pensando más en qué voy a enseñar, para qué, cómo lo voy a hacer y a quién le voy a enseñar y tener en cuenta los pre saberes de los niños y la importancia de no sólo darles conceptos que más adelante no podrán aplicar porque para ellos no significan nada y que sólo fue la clase de ese día y allí quedó todo (2DE2-P3-SVN-M1)*[18].

En este contexto de aprender y des-aprender, las estudiantes se sintieron cuestionadas ante todo por este concepto nuevo de clase y de la manera como se desarrollaba. Esta nueva manera de concebir y vivir la clase como espacio de construcción del conocimiento las dejó desconcertadas y profundamente interrogadas sobre las maneras de enseñar y aprender:

Al llegar a clase para cada sesión experimentaba distintas cosas, entre ellas nervios al pensar que, tal vez, se me preguntara algo que no podría responder acertadamente; también, al realizar el ejercicio de aprendizaje recíproco, me desanimaba al ver que lo que había creído entender, estaba lejos de la realidad o que no me había quedado claro, e inconformidad, porque sé que yo puedo hacer mejores trabajos, solo que debo cambiar algunas estrategias de estudio personal, para sacarle más provecho a las siguientes lecturas (D2E5-P2-SVIN-M2)[19].

En este ámbito emergieron dificultades en los procesos de análisis, de apropiación y de construcción de textos, se evidenciaron problemas en su manera de leer y de construir un aparato crítico para abordar los diferentes textos, por ello la complejidad de los textos que se utilizaron agudizaron esta situación.

Me pareció muy buena la forma como se trabajaron en la clase estas dos lecturas aunque se podría tornar un poco aburrido, para mí es bueno porque hace que comprenda más las lecturas realizadas y analice las categorías y sobre todo cómo era la enseñanza en las anteriores épocas; esto no quiere decir que siempre quisiera la clase así, pero todo esto ayuda para que aclaremos dudas que surgen frente a diferentes aspectos de las lecturas que algunas veces no son muy comprensibles (5DE1-P2-SVIN-M1)[20].

Este primer momento del impacto deja en claro cómo los procesos de construcción del conocimiento están frágilmente fundamentados y desarrollados en las estudiantes y cómo sus inconsistencias en la construcción autónoma y autorreguladora[21] del conocimiento son evidentes y preocupantes, lo que hace que la propuesta metodológica sea válida en cuanto a que cuestiona y hace repensar las concepciones y las prácticas y a la vez complejiza la aplicación y el desarrollo de la misma propuesta.

Junto a estas primeras manifestaciones del impacto de la propuesta metodológica de las CA en las maneras de aprender de las estudiantes, se dan cita otros elementos que ayudan a comprender y a valorar la propuesta. El trabajo en grupo como espacio de construcción colectiva del conocimiento es propuesto por las comunidades de aprendizaje como una estrategia insustituible en la producción del saber, para lo cual, se realizó, desde el

17 Diario 2, estudiante 2, página 2, V semestre nocturno, monitora 2.

18 Diario 2, estudiante 2, página 3, V semestre nocturno, monitora 1.

19 Diario 2, estudiante 5, página 2, VI semestre nocturno, monitora 1.

20 Diario 5, estudiante 1, página 2, VI semestre nocturno, Monitora 1.

21 La autorregulación en el aprendizaje debe ser entendida como la capacidad de la persona para dirigir su propia conducta. Un aprendiz autorregulado tiene capacidad para formular o asumir metas, proyectar su actuación, observarla con mirada crítica, y evaluarla a la luz de ciertos criterios. Esta revisión le permitirá valorar su eficacia para conseguir las metas y reaccionar, dependiendo del grado de correspondencia entre las demandas de las metas que se ha fijado y la actuación que, efectivamente, ha alcanzado. La autorregulación es un proceso sumamente complejo, con matices diversos y estrechamente ligado a muchos de los procesos psicológicos. Un aprendizaje autorregulado se identificará con un proceso activo, independiente, crítico y reflexivo; aquel que corresponde a las aspiraciones para alcanzar un desarrollo pleno, una continua superación personal y un sentido de autodeterminación en sintonía con la necesidad de educarse permanentemente.

inicio de la experiencia, la enseñanza recíproca[22]. Esta estrategia chocó con la manera como las estudiantes están acostumbradas a trabajar en grupo y a construir conocimiento.

> *La enseñanza recíproca juega un papel muy importante en nosotras; de cada una depende que se le dé la importancia que tiene, puesto que es el espacio para compartir un texto trabajado con otra compañera y me permite dar mi punto de vista y conocer el de mi pareja; pienso que, en ocasiones, uno ya conoce a la otra compañera y el trabajo se hace más fácil, pero, por lo mismo, algunas compañeras deciden trabajar con las amigas sin pensar que también de la diferencia se aprende algo (5DE2-P3-SVIN-M1)*[23].

Frente a esta estrategia se dieron diversas reacciones: por una parte, a algunas les pareció interesante la estrategia en cuanto que sentían que construían algo con las otras:

> *En cuanto a lo que concierne con la enseñanza recíproca, para Yina Arévalo continúa siendo una forma muy enriquecedora y genera puntos de vista o controversias con terceros frente a un objeto de conocimiento y a partir de la socialización que se hace, nosotras mismas somos las que nos encargamos de construir nuestro saber, por tanto, pienso que es una forma de trabajo donde el estudiante, como se dice vulgarmente, no traga entero ni espera a que todo se lo den en bandeja de plata sino que constantemente la persona debe estar trabajando, preguntándose, investigando para llegar a la clarificación de algo y, por consiguiente, puede tener la capacidad de hablar con propiedad, para así mismo contribuir de manera positiva en el aprendizaje del otro. (D1E1-P2-SVIN-M2)*[24].

Por otra parte, otras estudiantes manifestaban su rechazo en cuanto a que sentían que estaban perdiendo el tiempo con compañeras que no les aportaban o que simplemente repetían lo mismo del texto.

> *Además, en varias ocasiones, el trabajo se inclinaba por lo más facilista, debido a que elaborar preguntas con respuesta no es tarea fácil, cuando en su totalidad el texto no se comprende, pues en éstos se utiliza una terminología con la que casi nunca se interactúa; por tal razón, se tenía que leer más de una vez el documento e ir a otras fuentes que permitieran obtener un mejor entendimiento; sin embargo, el trabajo se quedaba bloqueado sin saber qué hacer; de esta manera se elaboraban preguntas obvias que estuvieran dentro del texto con su pertinente respuesta, ya que existía una preocupación frente a qué le voy a presentar al maestro, mas no por el qué estoy aprendiendo verdaderamente y para qué X o Y tema me va a servir. Por tal razón, no se sabía si lo que se hacía estaba bien o mal, pero al llegar al aula de clase se tenía la expectativa que al realizar un contraste de información con alguna compañera, ésta haría aportes valiosos que le permitieran al otro corregir, modificar, complementar y estructurar aquel aprendizaje que se estaba dando en el momento, pero, lastimosamente, este tipo de aprendizaje se da sólo cuando el maestro o las monitoras hacen su aporte, de lo contrario siempre se pronosticaba aburrimiento y pérdida de tiempo, porque al momento de preguntarle al otro acerca del tema, me encuentro con que si yo estaba enredada, el otro estaba peor y así se generaba un ambiente de tensión por no saber si lo que hacía estaba bien hasta el momento en que los trabajos son calificados por el docente o las monitoras, mas no por el proceso de la enseñanza colectiva, pues, lastimosamente, detrás de esto viene una nota que preocupa (D1E1-P2-SVN-M2)*[25].

La idea de trabajar en grupo era simplemente aligerar y hacer más fácil el trabajo lo cual contrasta rotundamente con el trabajo de las pequeñas comunidades a través de la enseñanza recíproca. Esta vivencia de la enseñanza recíproca pasó del rechazo a la apropiación, por lo menos en su significado aunque a lo largo de los

22 La estrategia pedagógica de enseñanza recíproca es propuesta por Palincsar y Brown (1984) cuya finalidad consiste en facilitar la comprensión, el control cognitivo mientras se lee, la solución de problemas y el aprendizaje de las diferentes disciplinas. El desarrollo de la enseñanza recíproca se da en pequeños grupos de trabajo en los que se contemplan las siguientes fases: la formulación de las preguntas, el reasumir, el clarificar y el prever.

23 Diario 5, estudiante 2, página 3, VI semestre nocturno, monitora 1.

24 Diario 1, estudiante 1, página 2, VI semestre nocturno, página 2.

25 Diario 1, estudiante 1, página 2, V semestre nocturno, monitora 2.

semestres se evidenció la falta de consciencia frente al sentido y a la eficacia de ésta.

> *Llegado el martes 3 de febrero por fin se aclararon todos los rumores acerca de la metodología de trabajo y del profesor; la clase inició a las 6:20 p.m.; el profesor se presentó, nos comentó su metodología de trabajo basada en Vigostky la cual consiste en un aprendizaje recíproco, nos explicó la importancia del trabajo individual para hacer de este tipo de metodología un verdadero crecimiento a nivel personal y cognitivo; luego nos mostró el módulo de trabajo que comprendía temas como la pedagogía, la epistemología, objeto de estudio, discurso pedagógico, etc. Se presentó el cronograma de trabajo y las unidades que se verían en cada mes. Referente al trabajo individual destacó la importancia de ser responsable y comprometido (D1E7-P3-SVN-M2)*[26]*. A nivel personal creo que esta clase nos invita a analizar y reflexionar sobre todo lo que hacemos como docentes. En las primeras lecturas no se encontraba ninguna relación, pero en la segunda sesión de esta unidad, al realizar una mesa redonda donde cada una autoevaluaba su proceso, definitivamente entendí que este seminario influye significativamente en mis concepciones sobre la labor docente; como dice el profesor, este es un proceso individual y autónomo donde cada quien sabe qué aprendió y, lo más importante, comprender que el acto pedagógico debe ser significativo y producir una auto transformación intelectual en el niño (D1E7-P10-SVIN-M2)*[27].

Resultado de esto fue observar cómo el trabajo de la enseñanza recíproca promovió una serie de cambios metodológicos que favorecieron un aprendizaje más eficaz, en la manera como las estudiantes se acercaban y adquirían el conocimiento y en el rol que asumían en la construcción de dicho saber, reflejado esto en la dinámica de los pequeños grupos de trabajo (comunidades de aprendizaje).

> *Por otro lado, en el aprendizaje colectivo también lograba completar algunas ideas que de pronto estaban un poco sueltas y al realizar un contraste con mi trabajo y el de mis compañeras logramos identificar ideas importantes que alguna de nosotras no había logrado identificar, haciendo que cada uno de los cuadros se nutriera cada vez más, llegando a resultados óptimos en este proceso de aprendizaje (D2E3-P7-SVIN-M2)*[28].

La vivencia de esta estrategia a través de la pedagogía de la pregunta, propició que el impacto de las comunidades se sintiera de una manera más intensa en el proceso de aprendizaje de las estudiantes.

> *La didáctica que acompaña al proceso de enseñanza recíproca (Mapas conceptuales), para mí, fue una cosa totalmente nueva, y la verdad, sentía un poco temor a la hora de realizarlo ya que era una persona novata que no tenía ni idea de cómo empezar a elaborar este proceso: lo único que pude hacer fue pedirle la colaboración a mis compañeras y ver qué aportes significativos podían hacer; y la verdad, me estrellé contra el muro de una manera, que me sentía desilusionada y me preguntaba cuál era el rol, la concepción o idea, que ellas tenían acerca de la temática propuesta por el docente. Porque los aportes que las compañeras hicieron no fueron realmente valiosos, ya que se encaminaron hacia lo más facilista y mediocre a mi modo de ver, al decir que "al maestro le gusta la cantidad". Frente a esto no tuve otra salida que optar por quedarme con el conocimiento novato que tenía y quedar a la espera de una respuesta positiva o negativa pero consciente de lo que estaba haciendo porque creo que las "las cosas, por pequeñas que sean, pueden tener mejores frutos y ser más sustanciosas, si se hacen con calidad" que otras que solamente se hacen por hacer (D1E1-P1-SVIN-M2)*[29].

Esta herramienta, utilizada para desarrollar la enseñanza recíproca cuestionó profundamente la manera de acercarse a los textos y, por ende, la forma de producir sobre el texto, esto sacudió a las estudiantes en cuanto a sus productos intelectuales, evidenciaron que la mayoría de sus productos eran repetición o copia de lo que ya estaba sin ningún esfuerzo por crear o apropiarse de una manera creativa de los conocimientos.

26 Diario 1, estudiante 7, página 3, V semestre nocturno, monitora 2.

27 Diario 1, estudiante 7, página 10, VI semestre nocturno, monitora 2.

28 Diario 2, estudiante 3, página 7, VI semestre nocturno, monitora 2.

29 Diario 1, estudiante 1, página 1, VI semestre nocturno, monitora 2.

La metodología de trabajo, insisto, fue excelente; si surgieron dificultades las atribuyo a la falta de compromiso por parte de nosotras como estudiantes y profesionales, pues estamos acostumbradas a un método en donde el profesor mastica minuciosamente el contenido temático y como zombis escuchamos sin preguntar, no nos gusta pensar y eso nos dificulta nuestro aprendizaje. Considero, sin demeritar el trabajo de las compañeras, que somos facilistas; además, estamos acostumbradas a dejar todo para el último minuto y esta forma de trabajo necesita de tiempo, espacio, concentración, calidad, desempeño y compromiso, lo que para muchas es difícil tener (1DE4-P5-SVIN-M1)[30]*. Si evaluar este proceso demanda asignar una calificación el resultado sería 10, pues esta metodología no tiene dificultades sino, por el contrario fortalezas, todo depende de la disposición que como seres humanos tengamos para enfrentarnos a la crítica, el análisis, y el conocimiento. Insisto, los problemas arrojados son el resultado de malos hábitos al estudiar y aprender (1DE4-P8-SVIN-M1)*[31]*".*

Este segundo momento del impacto se prolongó a lo largo de los dos semestres de experiencia en cuanto a que las estudiantes vivieron un drama en lo que se refiere a la comprensión de unas problemáticas y a la elaboración de productos analíticos y críticos sobre tales temáticas.

La apropiación de la pedagogía de la pregunta no ha sido una tarea fácil, es más, no se ha completado, ni siquiera se ha llegado a un punto donde se pueda decir que las estudiantes han asumido una estructura analítica en el acercamiento a los textos y a los fenómenos, pero sí se puede afirmar que se ha iniciado un proceso de apropiación, lento pero que ha tocado la manera de aprender.

Este esfuerzo por trabajar juntos en la construcción de un pensamiento analítico no fue un elemento fácil de hacer entender a las estudiantes; muchas de ellas rechazaban tanto la enseñanza recíproca como el desarrollo de los mapas conceptuales y no fueron pocas las veces en las que se tergiversaron la naturaleza de la estrategia (enseñanza recíproca) como del instrumento (mapa) y su desarrollo. Este recorrido se caracterizó por sentimiento de rabia, desconcierto, desesperación, pero también de motivación y de esperanza.

Después de un gran recorrido con la construcción de los mapas he podido comprender la gran importancia que tienen, aunque se me dificulta su realización puesto que para mí no es fácil comprender el texto. Hoy, al llegar al salón y leer mi mapa ante mi grupo me sentí más segura pues había comprendido mejor el tema del discurso pedagógico y sentí que las preguntas que elaboré estaban mejor que las anteriores. El profesor pasó por nuestro grupo y nos explicó lo de los postulados del discurso pedagógico, pues no lo teníamos muy claro, nos explicó qué significaba cada uno y que eran primordiales para la realización del discurso e hizo la respectiva explicación del tema. Para la clase siguiente debíamos desarrollar el ejemplo del discurso del estudiante o del profesor (2DE2-P1-SVN-M1)[32].

Este segundo momento del impacto del que hemos hablado nos remite directamente a la pregunta por los roles en el acto pedagógico y es aquí donde las estudiantes han recibido un fuerte impacto en cuanto a que la manera como se concebían como estudiantes fue interrogada y de alguna manera derrumbada; se sintieron acorraladas, y en algunos casos, atropelladas porque su manera de verse como estudiantes se quedó sin piso cuando fueron cuestionados sus niveles de autorregulación, autonomía, responsabilidad, profundización, manejo y de aplicación.

Sí, en un ciento por ciento, porque, independientemente, en que este semestre ha habido un cambio, no se pierde como el hilo donde tú puedes analizar, eres tú quien tiene que sacar sus propias conclusiones para compartir, aunque digamos, ese instrumento haya pasado de mapas conceptuales a análisis, se da uno cuenta que, independientemente del instrumento que se maneje, cuando tú lo haces con convicción, cuando tú lo haces con responsabilidad y honestidad, todo aquello que puedas elaborar y crear, obviamente va a favorecer mucho tu proceso de aprendizaje (2EN-P2-E4-SVIN-M1)[33]*, pues, como dicen por ahí, ya uno no come entero y a uno*

30 Diario 1, estudiante 4, página 5, VI semestre nocturno, monitora 1.

31 Diario 1, estudiante 4, página 8, VI semestre nocturno, monitora 1.

32 Diario 2, estudiante 2, página 1, V semestre nocturno, monitora 1.

33 Encuesta 2, página 2, estudiante 4, VI semestre nocturno, monitora 1.

no se lo dan todo sino que uno tiene que tratar de investigar, indagar, preguntarse uno mismo e ir construyendo su propio saber (EN1E1-P4-SVN-M2)[34].

Este proceso de ser conscientes de su ser y su hacer como estudiantes sufrió un momento dramático en cuanto a que, en cierto momento de la experiencia, casi desde el inicio, los elementos sobre los cuales se construía su idea de estudiante y su seguridad se vieron puestos en tela de juicio ya que aquello en lo que suponían eran fuertes, resultaron frágiles y que lo que sentían como fortaleza en el acercamiento a los textos y en la producción del conocimiento resultaba en algunos casos una falacia, sin fundamento y sin proyección.

Esta transición en la manera de verse y sentirse dentro del proceso de construcción del conocimiento no ha sido una transición fácil para ellas que, como ya se ha dicho, se han visto cuestionadas, interrogadas, desarmadas, pero a la vez, motivadas y orientadas a reconstruirse desde la perspectiva de las comunidades de aprendizaje. No se ha tratado, en ningún momento, de tomar todo aquello que las mismas estudiantes han construido en sus procesos de aprendizaje y desecharlo, sino redimensionar para transformar, lo cual ha sido explicitado por las mismas estudiantes. Junto a esta re-significación del ser y del hacer del estudiante como protagonista de la construcción del conocimiento, se encuentra una nueva manera de ser y de hacer del docente, lo cual también impactó en las estudiantes ya que de una concepción tradicional del docente (el que sabe la información y la comunica toda) se pasa a un docente facilitador, tutor, mediador que no da respuestas sino que propicia espacios.

Sé que el profesor no quiere que nosotras salgamos con vacíos, ni que alguien desaproveche el tiempo, nos plantea diferentes soluciones a todos los inconvenientes presentados, es un docente que permite el crecimiento de cada alumno y nos ha recalcado la importancia de leer, analizar y dar razón de los textos, de modo que fuese algo que nos quedara claro y, si quedaba alguna inquietud, él estaba allí para orientarnos (5DE2-P3y4-SVIN-M1)[35].

Esta manera de ver y de asumir el rol del docente fue también un camino lento de apropiación de la tutoría como estrategia de enseñanza. El tutor, como facilitador y acompañante del proceso de construcción del conocimiento, no da respuestas sino que crea espacios, confronta, orienta, es una figura realmente nueva para las estudiantes en su proceso pedagógico, no ha sido fácil que el maestro no hable en todas las clases, que no programe parciales para pedir lo que dijo en una sesión, que otras compañeras (pares) puedan ser orientadoras y acompañantes en este camino. Esta manera de ver al docente y de verse como docentes las ha cuestionado, pero al mismo tiempo, les ha ofrecido un elemento de apoyo cercano a la construcción de su conocimiento.

Finalmente, es necesario decir que esta investigación ha permitido al grupo explorar un horizonte rico en posibilidades de estudio y fundamental para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje de las estudiantes del programa de pre-escolar en los semestres de quinto y sexto de la jornada nocturna. El entrar en temas tan sensibles del acto pedagógico vistos desde la perspectiva del constructivismo social que se construye desde la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky[36]*, ha permitido que, al final de la investigación, se pueda comprender con mayor claridad el sentido que tiene la construcción del conocimiento y la perspectiva colectiva de esa construcción.*

Por otra parte, es un elemento muy positivo el haber profundizado en las categorías que la misma propuesta de las CA presenta como elementos fundamentales e indispensables en el desarrollo del proceso pedagógico. Tales elementos no solamente ayudan a entender el acto pedagógico desarrollado en las CA sino que lo configuran de una manera particular, lo desarrollan y lo proyectan. Haber tenido la posibilidad de sumergirse en el sentido de la enseñanza, del

34 Encuesta 1, estudiante 1, página 4, V semestre nocturno, monitora 2.

35 Diario 5, estudiante 2, pagina 3 y 4, VI semestre nocturno, monitora 1.

36 "La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel actual de desarrollo, que es determinado por la capacidad de resolver por sí solo un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la solución de un problema bajo la guía y la colaboración de compañeros más capaces. (...) Con la ayuda de la imitación, en la actividad colectiva o bajo la guía de los adultos, los niños pueden< hacer mucho más de lo que hacen por sí solos. Este hecho que parece de poco significado en sí mismo, es de importancia fundamental en cuanto que exige un cambio radical en toda la teoría que tiene que ver con la relación entre aprendizaje y desarrollo en los niños" (Vygotsky, 1978).

aprendizaje, del rol del docente, del rol del estudiante, de las estrategias pedagógicas y del proceso ha posibilitado un mayor conocimiento en las concepciones y un mejor manejo de las estrategias.

En últimas se ha comprendido que sin la auto-conciencia de las estudiantes en cuanto a su proceso pedagógico y a la apropiación de la auto-regulación toda propuesta se truncará ya que el proceso sólo éxito desde el querer del sujeto del aprendizaje.

Referencias

Brown, A. L., & Campione, J. C. (1994). "Guided discovery in a community of learners". In: K. McGilly (Ed.), *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.

Brown, A. L., Metz, K. E. y Campione, J. C. (1998). "Interazione sociale e comprensione individuale in una comunità di discenti", A. Triphon y J. Vonèche (editores), en *Piaget Vygotskij. La genesi sociale del pensiero*. Firenze, Giunti.

Flavell, J. H. (1979). "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry". En: *American Psychologist No. 34,* 906-911. New York: Academic.

Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw- Hill.

Díaz Barriga, Frida. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". *Revista Electrónica, 5, 2*.

Onrubia, J. (2003). "Las aulas como comunidades de aprendizaje: una propuesta de enseñanza basada| en la interacción, la cooperación y el trabajo en equipo". *Cooperación educativa Kikiriki, 68,37-46*.

Torres, R. M. (1998). "Comunidad de aprendizaje: Una iniciativa de la Fundación Kelloggs para América Latina y el Caribe". *Novedades Educativas, Nº 94*. Buenos Aires.

Vigostky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Alianza.

Vigostky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores,* Barcelona, Grijalbo.

Diálogo del conocimiento

Cuando los autores de este artículo nos proponen una investigación para "explorar las formas de aprender de las estudiantes y cómo el trabajo a partir de comunidades de aprendizaje las lleva a repensar en su construcción de conocimiento", permite a sus lectores situarse en tres elementos de la epistemología: el sujeto que conoce, las metodologías que emplea y los saberes que construye. Desde este horizonte el grupo se ocupa entonces de dar respuesta práctica y de sistematizar su experiencia como una forma de evidenciar el camino en la construcción del saber. Pero hay que centrar la atención en una unidad que ellos plantean, la de "comunidad de aprendizaje", que podrimos entender como unidades básicas que se anudan por intereses en diferentes espacios y temporalidades, bien sea dentro o fuera del aula escolar, en tiempo y espacio real o virtual, pero que permiten construir saberes particulares desde una perspectiva social. Así, y siguiendo la metodología de la etnografía, podríamos sintetizar de lo mucho que se percibe en las voces de las participantes de este trabajo de caso con las estudiantes de Educación Preescolar de la FUM, que la metodología de las "comunidades de aprendizaje" retoman el clásico principio dialéctico de la ironía y la mayéutica socrática, pues los estudiantes bajo los principios del aprendizaje cooperativo, la enseñanza recíproca y al construcción colectiva deben abordar un determinado tópico para comprenderlo e interpretarlo, pero luego, cuando ellas creen haberlo comprendido, son refutados por el maestro, generando nuevas dudas en los estudiantes, y de esta manera se produce una revuelta en el sujeto, cierta movilidad cognitiva, se revalúa lo comprendido y lo sabido, se entra en crisis que obliga nuevamente a la resignificación de lo sabido, o lo que los autores llaman "des-aprendizaje", como una forma de indicar la necesidad de desmontar ciertos patrones o imaginarios de aprendizaje que culturalmente concebimos como válidos sin que se exploren otras formas de construir el conocimiento. Los autores encuentran una debilidad en la metodología, en uno sus componentes "la enseñanza recíproca" al afirmar que: "la mayoría de sus productos eran repetición, copia de lo que ya estaba sin ningún esfuerzo por crear o apropiarse de una manera creativa de los conocimientos". Esto se daría en la media en que los estudiantes no logran pasar de la mera comprensión del texto a la fase argumentativa y propositiva en la cual se evidenciaría una apropiación real de los saberes, y el descubrimiento del para qué sirve y en qué contextos cobran valor. Finalmente se deja entrever la importancia de un sujeto activo en el conocimiento que usa estrategias de metacognición para su aprendizaje, frente a otros que prefieren la educación bancaria y tradicional, pero donde todo desplazamiento es difícil, tortuoso, doloroso en un inicio hasta que se descubre su importancia y el sujeto adquiere nuevos hábitos para aprehender.

Edilson Silva Liévano