

Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2020”

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”

VIII Taller Internacional sobre la Formación Universitaria de Profesionales de la Educación

Título: La comunidad de aprendizaje: un reto en la formación de maestros.

Autor:

- MSc. Yeran León Morejón, Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”, 2do Jefe Departamento de Formación Pedagógica General, yeran.leon@upr.edu.cu

Resumen.

Este trabajo se inserta en un área específica del amplio campo de la formación profesional: el aprendizaje de las personas en su contexto de práctica cotidiana. Toma en cuenta problemáticas actuales de los procesos de formación y aprendizaje en la universidad contemporánea, que demandan importantes cambios tanto en los enfoques teóricos como en las metodologías y modos prácticos de su abordaje.

La sociedad contemporánea, catalogada indistintamente “sociedad de la información” (Naisbitt, 1982), “sociedad del conocimiento” (Drucker, 1995), “sociedad del aprendizaje” (Pozo, 1996), está generando nuevas necesidades en los campos de la formación y el aprendizaje a nivel social, institucional, grupal e individual. De manera que la formación y el aprendizaje, de procesos meramente reproductivos, han pasado a ser concebidos como instrumentos estratégicos para la innovación y el cambio en todos los niveles señalados; imprescindibles a la hora de desarrollar el capital intelectual e intangible; y piezas clave en la configuración de la universidad como una organización con capacidad de autodesarrollo, donde la autogestión de los procesos, entre ellos los que producen conocimiento y valores organizacionales compartidos, así como la capacidad proactiva, crítica y creativa, resultan ingredientes indispensables.

Palabras claves:

Comunidades de aprendizaje, cambio social, desarrollo psíquico.

Summary.

This work is inserted in a specific area of the broad field of professional training: the learning of people in their daily practice context. It takes into account current problems of the training and learning processes in the contemporary university, which demand important changes both in theoretical approaches and in the methodologies and practical modes of its approach.

Contemporary society, indiscriminately labeled "information society" (Naisbitt, 1982), "knowledge society" (Drucker, 1995), "learning society" (Pozo, 1996) is generating new needs in the fields of training and learning at the social, institutional, group and individual level. Thus, training and learning, from purely reproductive processes, have come to be conceived as strategic instruments for innovation and change at all the indicated levels; Indispensable in the development of intellectual and intangible capital; And key pieces in the configuration of the university as an organization with a capacity for self-development, where self-management of processes, including those that produce knowledge and shared organizational values, as well as proactive, critical and creative capacity, are indispensable ingredients.

Keywords:

Communities of learning, social change, psychic development.

Introducción.

En fecha temprana para la Psicología (los años 30), Vygotsky sintetiza de modo genial el panorama de discusión científica, presente por aquella época, en cuanto a las diferentes maneras de enfocar la relación entre la enseñanza y el desarrollo psíquico.

En su excelente libro "Pensamiento y Lenguaje", resume estas tres posiciones contrapuestas:

1- La teoría psicogenética de Piaget, que sostiene que aprendizaje y desarrollo son mutuamente independientes. En tal caso el desarrollo es entendido como un proceso natural de maduración y el aprendizaje como la posibilidad de aprovechar las oportunidades que han aparecido con el desarrollo. Se pretende de esta forma separar los productos del desarrollo de los productos del aprendizaje, bajo la suposición de que ellos se encuentran en forma pura.

2- La postura de los funcionalistas y asociacionistas norteamericanos que identifica ambos procesos: desarrollo y aprendizaje son la misma cosa.

3- La posición gestaltista que trata de reconciliar las dos anteriores. En este caso se alega que el desarrollo depende tanto de la maduración como del aprendizaje. Se postula así una influencia mutua; pero no se llega a indagar acerca de su naturaleza.

Aunque Vygotsky reconoce la validez de algunas de las ideas que se presentan en estas posturas; por ejemplo, la existencia de un "nivel de competencia" (en términos piagetianos); finalmente se ve obligado a refutar tales posiciones por insuficientes o erradas, y propone una relación diferente para ambas categorías: La enseñanza conduce al desarrollo.

En la actualidad, las discrepancias, en torno al papel del aprendizaje en el desarrollo psíquico de los aprendices, no han variado mucho, con la única ventaja de que cada vez son más los que se afilian al postulado vygotskiano de que el aprendizaje antecede, hala al desarrollo. (Vygotsky, 1982).

Pero Vygotsky no se refiere a cualquier tipo de aprendizaje, sino a aquel que se produce en los límites adecuados. ¿Quién o qué establece los límites? La respuesta hay que buscarla en la categoría "Zona de Desarrollo Próximo" (ZDP, en lo adelante), concebida como el espacio de interacción social donde se producen las mediatizaciones necesarias que conducen al desarrollo psíquico. Por tanto, el aprendizaje fuera de los límites de la ZDP es imposible (Rodríguez-Mena, 1999).

Con la ZDP, Vygotsky cristaliza su comprensión de la relación entre aprendizaje y desarrollo. Este concepto aclara que el aprendizaje no es desarrollo en sí mismo; pero la correcta organización del aprendizaje conlleva inevitablemente al desarrollo psíquico, pues activa un conjunto de funciones psíquicas que de otra manera quedarían en su estado primario, natural ("inferior" en términos de Vygotsky).

De este modo se establece la idea de que el aprendizaje es un momento crucial en el desarrollo, algo inherentemente ligado a él: Solo por los mecanismos del aprendizaje aparecen en el niño las características verdaderamente humanas (según Vygotsky "superiores"), aquellas no naturales si no de esencia histórico - cultural.

El Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje, diseñado a partir de diez años de investigaciones sobre los procesos de aprendizaje humano y su autorregulación en grupos de práctica escolar y no escolar, llevado a cabo por el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociales (CIPS), propone el desarrollo de un conjunto de competencias para la autorregulación del aprendizaje, en el marco de una comunidad de práctica que se transforma en Comunidad de Aprendizaje y a partir de la intervención mediadora en la ZDP de los aprendices que interactúan en ella.

Desarrollo.

El desarrollo de competencias para autorregular el aprendizaje constituye adquisiciones culturales que no aparecen de manera espontánea, sino que deben ser aprendidas, estimuladas; de ahí la importancia de la labor mediadora del docente, de su sentido y esencia. Para ello, se propone la transformación del proceso de enseñanza - aprendizaje, partiendo de concepciones y metodologías que tienen la finalidad de elevar la calidad de la educación que se ofrece en el aula.

En esencia sus bases teóricas se encuentran en el Enfoque Histórico Cultural, se sostiene que el proceso de desarrollo (en nuestro caso, el desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje), sigue al proceso de aprendizaje que crea las áreas de desarrollo potencial para su expresión e internalización. Por ello, la escuela debe esforzarse en ayudar a los estudiantes a expresar lo que por sí solos no pueden hacer, en desarrollar en su interior aquello de lo que carecen de forma natural.

Una enseñanza verdaderamente desarrolladora debe atender, entre otros aspectos, en primer lugar, su razón de ser, el sujeto que aprende. Pero este sujeto no se encuentra aislado, es un sujeto que interactúa y se desenvuelve bajo determinadas circunstancias, este es el segundo aspecto de atención: el contexto.

Igualmente debe tener muy preciso qué se aprende: los objetivos y contenidos, y cómo se ejecuta este aprendizaje: los métodos y la evaluación.

De cómo son atendidos estos aspectos en nuestra propuesta se tratará a continuación:

El sujeto que aprende ¿cómo lo vemos?

No se trabaja con el escolar, sino desde el escolar y para el escolar. El aprendiz es visto como un participante activo y dinámico en la construcción del conocimiento. Es un sujeto que tiene la posibilidad de pensar por sí mismo y contrastar sus ideas con las de otros.

La intención es: transformar al aprendiz de ser pensante a sujeto que sabe pensar bien, con amplias posibilidades para actuar en pos de la transformación del mundo. Sujetos más reflexivos, capaces de adoptar una actitud razonable ante la realidad y de hacer avanzar su habilidad de pensar críticamente. Ello requiere ayudarlos a desarrollar mejores juicios, puesto que, en la medida en que el aprendiz pueda conectar hechos, ideas, situaciones, vivencias, conceptos... su pensamiento podrá enriquecerse de significados, de nuevas y mejores estructuras.

Poseer buenos juicios le permitirá tener un mejor sentido de las cosas y decidir cómo y cuándo actuar. En fin, se propugna un desarrollo integral, que implique no sólo el avance del pensamiento y de determinadas habilidades y capacidades, sino de otros aspectos de la personalidad, que van desde las motivaciones para actuar hasta la autorregulación de su conducta; atendiendo los intereses y necesidades de este sujeto que aprende y precisando la responsabilidad que le corresponde en su proceso de aprender.

Otro elemento a destacar es la consideración de las fortalezas de que dispone el sujeto para aprender. Lo importante no es, como en la educación tradicional, enfatizar en el señalamiento de los errores y deficiencias del niño y esforzarse en ejercitarlo para que pueda superarlos, es decir, lograr que pueda hacer “mejor” lo que antes hacía mal sin considerar demasiado cómo lo entendía, sino trabajar en aquello en lo que el sujeto es fuerte y es base para que pueda aportar más, hacer al alumno consciente de ello, pues si el sujeto conoce cuáles son sus fortalezas podrá emplearse mejor y por consiguiente aprender y desarrollarse.

Las circunstancias del aprendizaje: ¿qué contexto?

Durante la enseñanza, el maestro debe estudiar qué posibilidades existen para que el sujeto pueda, mediante la colaboración y la actividad conjunta, elevarse cada vez a un nivel superior de desarrollo, lograr un dominio independiente de sus funciones a partir de aquello que todavía no podría hacer solo y consecuentemente asegurar las condiciones necesarias para ello.

Esto supone tener en cuenta las peculiaridades del sistema de relaciones del grupo, su dinámica de funcionamiento, los recursos de movilización de que dispone y utilizarlos para elevar el interés y el grado de participación e implicación del sujeto en las tareas de aprendizaje.

Está claro que si se rodea al sujeto de los instrumentos físicos y cognitivos adecuados, este será capaz de ir más lejos de lo que le permitiría su área de desarrollo real.

Este contexto supone, como exigencia primaria, el establecimiento del intercambio entre los miembros del grupo en un ambiente que propicie el cuestionamiento y donde el conocimiento sea concebido como construcción grupal, de modo que el aula se convierte en un espacio para reflexionar y cambiar. La meta básica es la construcción de una verdadera Comunidad de Aprendizaje (Rodríguez-Mena y otros, 2004) donde la enseñanza y el aprendizaje se desenvuelvan en el marco social más apropiado.

Muchas experiencias pedagógicas se preocupan por estudiar cómo el estudiante se conduce en el grupo, qué influencia ejerce sobre éste, si lo lidera o por el contrario se aísla, etc. Desde nuestro punto de vista, además de aquello, resulta muy productivo observar en dirección opuesta, es decir, evaluar cómo el grupo crea un sujeto razonador, indagador, creativo... Lo importante es crear una especie de zona colectiva de desarrollo próximo que hale las potencialidades individuales de cada miembro del grupo.

Tal concepción puede preenjuiciar a algún que otro educador que sienta el peligro eminente de la pérdida de individualidad; pero podemos argüir a favor de esta idea que

mientras más atención se presta a la construcción del grupo mayores posibilidades tiene el profesor de utilizar las fuerzas de los estudiantes como individuos en lugar de responder a sus debilidades.

Muchos profesores se quejan de lo infructuoso que resulta organizar equipos de trabajo en el aula: se pierde tiempo y se produce poco o son pocos en el equipo los que producen. Nosotros hemos experimentado el trabajo en equipos a partir del diagnóstico de los estilos de ejecución cognitiva de los estudiantes.

Esto ha permitido organizarlos de manera que en la interacción haya complementación de roles y un enriquecimiento mutuo. Tanto durante el trabajo de todo el grupo en comunidad como en equipos, se crea un ambiente en el que el sujeto encuentra qué decir, todo ello en medio de un clima de apoyo, distensión y tolerancia. La competencia y la cooperación se convierten en recursos motivacionales que lejos de generar rivalidad buscan la justeza del razonamiento y el ingenio para reflexionar creativamente.

¿Qué y cómo aprender?

Tradicionalmente, la escuela se ha esforzado por transmitir información: llenar al alumno de reglas, principios, conceptos... despojados de sentido y significado para él.

Se considera más importante que el sujeto aprenda las herramientas y disposiciones para pensar reflexivamente y elaborar o construir sus propios conocimientos de manera creadora, siempre a partir del intercambio con los demás.

En el aula pueden aprender, a través del diálogo indagador y problematizador a: construir sus metas de aprendizaje, organizar estratégicamente el proceso de aprender, controlar su desempeño, preguntar cuestiones relevantes, evaluar la calidad de las preguntas, enjuiciar lo que otros dicen, extraer inferencias, elaborar analogías, ofrecer argumentos al elaborar hipótesis, entre otras muchas competencias indispensables para aprender eficientemente.

Cuando enseñamos al estudiante cómo pensar mejor, estamos garantizando que él mismo pueda, a través de su pensamiento, generar, organizar, aplicar y evaluar los conocimientos. Este es un camino eficiente para, desde el aprendizaje, halar al desarrollo.

La primera condición para aprender es la problematización ¿Qué puede aprender un sujeto de algo que le es ajeno, que no preocupa a su conciencia, que no mueva su reflexión? Realmente nada, o casi nada.

La enseñanza problémica (Majmutov, 1983; Martínez, 1986) ha hecho énfasis en motivar al alumno para la asimilación de los contenidos escolares desde la presentación de un problema a resolver; pero introducir un problema en el programa (lo introduce el maestro) no garantiza su aceptación por parte de los estudiantes, puesto que aunque objetivamente el problema está dado, puede que para el alumno no aparezca como tal subjetivamente.

Reconocemos el valor del problema. Descubrir y formular problemas es una vía excelente y básica para movilizar la reflexión de los aprendices y la exploración de alternativas de solución creadoras; pero el problema no puede ser dado, impuesto

desde afuera, sino elaborado por el propio sujeto o entre los sujetos que aprenden (Rodríguez-Mena, 2000).

Un problema bien planteado, una pregunta inteligente, genera la discusión y si al decir de Vygotsky el razonamiento es el traslado de la discusión hacia el interior; entonces la Comunidad de Aprendizaje en la que están los alumnos debe promover la discusión colectiva para que las buenas formas de razonamiento que allí se generan puedan ser interiorizadas.

Conclusiones.

Podemos decir que estos son solo algunos de los elementos que indican el valor de una enseñanza y aprendizaje desarrolladores. El imperativo de estos tiempos está en la formación adecuada de los docentes para que puedan asumir esta noble y necesaria tarea. Siempre que la escuela propicie, desde una comprensión adecuada del sujeto que aprende, condiciones, contenidos y métodos de aprendizaje que estimulen, incentiven, despierten... potencialidades, los resultados serán sumamente alentadores: el camino hacia el desarrollo personal estará mejor garantizado.

Bibliografía.

- Majmutov, M. I. (1983): La enseñanza problémica. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez, LI, M. (1986): Categorías, principios y métodos de la enseñanza problémica. Universidad de La Habana.
- Rodríguez-Mena, M. (1999): Aprender con calidad. CIPS, La Habana.
- Rodríguez-Mena, M. (2000): "El enfoque Crítico-Reflexivo en Educación". En Revista Educación. No 99, enero-abril del 2000. p. 8-11, La Habana.
- Rodríguez-Mena, M; I, Garcia, R, Corral y C, Lago (2004): Aprender en la empresa. Fundamentos socio psicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje. Prensa Latina, La Habana.
- Vygostki L.S. (1982). Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Vygostki L.S. (1987): Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica, La Habana.