

Buscando nuevos estilos en la formación docente: la experiencia monitorial en el aula por medio de las comunidades de aprendizaje*

Ricardo Alonso Pulido Aguilar**

Resumen

El artículo presenta el recorrido de la acción-reflexión, efectuado por grupos de estudiantes-tutoras del programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate, durante tres ciclos, cada uno aproximadamente de un año de duración, mediante trabajo en comunidades de aprendizaje y procesos metacognitivos. Se sintetizan las principales reflexiones y construcciones que se elaboraron sobre: (1) Concepciones y proceso de enseñanza; (2) concepciones y dinámica real del aprendizaje; (3) ser del docente y su rol; (4) concepto y rol del estudiante; (5) desarrollo de la metodología de comunidades de aprendizaje.

Palabras clave: monitoría, aprendizaje cooperativo, comunidad de aprendizaje, metacognición, enseñanza recíproca.

Seeking new styles in teaching training: classroom-monitoring experience through learning communities

Abstract

This paper presents the action-reflection path made by student-tutors of the Pre School program at Fundacion Universitaria Monserrate, which took three cycles, each one of about a year and made by means of learning communities and metacognition processes. The main reflections and constructions developed on: (1) conceptions and teaching process; (2) conceptions and real dynamics of learning; (3) being a teacher and teacher's role; (4) student concept and student's role; (5) development of the learning communities methodology.

Keywords: monitoring experience, learning community, cooperative learning, metacognition, reciprocal teaching.

* Artículo resultado de investigación que recoge las reflexiones de un grupo de estudiantes de V y VI Semestres de las Jornadas Diurna y Nocturna del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate, logradas en el marco del proyecto de investigación-acción-reflexión, de 2008 a 2011.

** PhD Ciencias de la Educación
Pontifica Studiorum
Universitas Salesiana de Roma, Italia. Unimonserrate. E-mail: rpulido8@hotmail.com

1. Introducción

En las últimas décadas, el centro de atención de los procesos educativos se ha venido moviendo desde el interés por los contenidos hacia los sujetos que aprenden. La pregunta por los sujetos del acto pedagógico remite necesariamente a una reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje, en otras palabras, a las preguntas por el cómo aprenden las personas y por el cómo se enseña. Ambas preguntas adquieren cada vez mayor importancia en la medida en que la cultura actual va exigiendo de los profesionales nuevas habilidades y destrezas que les permitan desempeñarse de manera eficaz en el ámbito laboral y social. Frente a tales retos, las instituciones educativas, y en especial la Universidad, no pueden permanecer ajenas. Por el contrario, están llamadas a crear espacios de reflexión y a diseñar estrategias que puedan responder a tales interrogantes.

En este contexto, la Fundación Universitaria Monserrate ha venido esforzándose por crear espacios que permitan analizar tales situaciones y proponer estrategias pedagógicas que le ayuden a cumplir con mayor eficacia y pertinencia social los objetivos que se ha trazado como Institución Educativa, y con los compromisos éticos contraídos con quienes se forman en ella. Fruto de tal proceso de reflexión ha sido el acompañamiento de las pequeñas comunidades de aprendizaje que se fundamentan en el método socio-cultural de Vigotsky y en los postulados del constructivismo social.

Desde el punto de vista del enfoque socio-cultural, los procesos psicológicos son concebidos como el resultado de la interacción mutua entre el individuo y la cultura. En este proceso, la clave del funcionamiento psicológico está en la construcción de significados, concretamente, de los significados que les atribuimos a los objetos, a las palabras y a las acciones de los demás. También se considera que la elaboración individual de los significados es parte de una construcción activa y social del conocimiento que compartimos con los demás miembros de nuestro contexto social y cultural (Pulido, 2004, p. 23).

La teoría socio-cultural de Vigotsky (citado en Pulido, 2004) expresa que la construcción del conocimiento se caracteriza básicamente por los siguientes supuestos: 1) el uso del análisis genético que implica ir a la génesis, al origen del fenómeno en cuestión, para estudiarlo en su desarrollo y no solamente como un producto final; 2) su énfasis en el origen

social de los fenómenos psicológicos; 3) la propuesta de que las funciones mentales superiores y la acción humana están mediadas por herramientas y por signos (Wertsch, 1991), entre los que se destacan principalmente el lenguaje, y 4) un postulado de carácter metodológico que guarda relación con la unidad de análisis de los fenómenos psicológicos: la acción mediada.

La comunidad de aprendizaje implica construir un ambiente de aprendizaje comunitario, abierto, flexible y en continua re-construcción de sí mismo y de los procesos que experimenta cada uno de sus miembros frente al conocimiento, frente al trabajo con los demás y frente a las exigencias de una educación para la vida. La creación de comunidades de aprendizaje se da cuando las personas tienen intereses en común y cuando todos se apropian de los procesos, con un ambiente que valora los aportes de cada uno de los miembros. Este ambiente se convierte en un lugar seguro donde los estudiantes pueden desarrollar el aprendizaje de forma eficaz aplicando las habilidades aprendidas en los diferentes problemas que van surgiendo en la realidad. Esta comunidad de aprendizaje necesita de la colaboración entre sus miembros para desarrollar todas las dimensiones del aprendizaje escolar, entendido como un proceso que involucra todas las facetas del ser humano. La colaboración puede ser descrita entonces como un acto de co-creación. El proceso utiliza la cooperación como un instrumento eficaz, pero no se reduce a ella, sino que da relevancia a las ideas individuales, promueve la argumentación y el desarrollo de soluciones concretas a los problemas de la vida cotidiana, las cuales son construidas por la mayoría de los individuos y pueden ser re-construidas por ellos mismos.

A continuación se describirá la experiencia que dos investigadores, el principal, el Doctor en Educación, Ricardo Alonso Pulido Aguilar, y la Coinvestigadora, Adriana Tabares Salazar, Magister en Educación, realizaron con tres grupos de estudiantes de séptimo y octavo semestre del Programa de Licenciatura en Preescolar, entre 2008 y 2011 (tres ciclos, cada ciclo aproximadamente de un año de duración). Son ellas, Monitoras Ciclo I: Damaris Gutiérrez, Paola García, Ximena Buitrago. Monitoras Ciclo II: Katherine Méndez, Marcela Ariza, Diana Perilla, Cindy Castillo. Monitoras Ciclo III: Angélica Ortiz, Yina Arévalo, Luisa Fandiño, Johana Aldana.

Es de resaltar que toda la experiencia monitorial plasmada por las tutoras-monitoras se desarrolló con estudiantes de quinto y sexto semestre del Programa de Licenciatura en Preescolar. Son ellas: Estudiantes Ciclo II: Liliana Calderón, Tatiana Rincón, Gina Rodríguez, Yina Arévalo, Ivonne Ramírez, Diana Martínez, Leidy Sánchez. Estudiantes Ciclo III: Luisa Pulido, Yuri Álvarez, Ivon Correa, Claudia Castillo, Rosa Gómez, Erika Prieto, Lizeth Pulido, Yuli Jaramillo.

La experiencia vivida por las tutoras-monitoras tiene un elemento transversal que la caracteriza, a saber, la metacognición, es decir, el grado de conciencia 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 y modificarlos, en función de los progresos y los resultados. (Flavell, 1979)

2. Diseño de la propuesta

En el desarrollo de la experiencia se buscó ante todo formar una pequeña comunidad de aprendizaje con las estudiantes que iban a ser tutoras en la experiencia monitorial. El trabajo del equipo de investigación no consistió sólo en aplicar instrumentos o recoger datos ajenos al sentir de los investigadores, sino que fue también una vivencia de las comunidades de aprendizaje, un aporte analítico a la construcción del conocimiento de las estu-

diantes que se forman como futuras docentes, para que cuenten con una base teórica.

La experiencia monitorial tuvo en cuenta algunos parámetros: el primero, el porqué de la experiencia, los objetivos propuestos, la fundamentación teórica y su desarrollo por fases. El segundo, el seguimiento metacognitivo de cada una de las estudiantes y lo que realizan a través de diferentes pasos metodológicos; los límites y las proyecciones que se lograron evidenciar; las reflexiones que surgen y finalmente los anexos. La sistematización se centra en la experiencia vivida por las monitoras. Los siguientes fueron los pasos:

- Diseño de la propuesta metodológica.
- Fundamentación teórica.
- Acompañamiento.
- Seguimiento metacognitivo.
- Análisis categorial.
- Presentación del informe final de cada ciclo

3. Búsquedas, hallazgos y retos

Para el desarrollo de la experiencia fue clave la construcción de la pequeña comunidad de aprendizaje que les permitió a las estudiantes ver esta experiencia tutorial y la construcción de su conocimiento desde la perspectiva colectiva, les permitió el trabajo en equipo, establecer relaciones de interdependencia positiva, fundamentales para el rol de la tutoría y, además, observar su proceso y resignificarlo desde una mirada metacognitiva. Este camino, como lo afirma Flavel (1979), es la capacidad que tiene el sujeto de ser auto consciente de sus procesos y de los cambios que viene sufriendo gracias a ellos. Por lo tanto, la metacognición es ante todo la posibilidad que tiene el sujeto de saber qué ha aprendido, cómo lo ha aprendido y para qué lo ha aprendido. Sabe así cómo se construye el conocimiento, cómo lo mejora y lo proyecta. Desde esta perspectiva, las monitoras-tutoras iniciaron su proceso con miedos, expectativas, preguntas y sobre todo con la inquietud de cómo enseñar a uni-

versitarias que para ellas eran pares, todo en el contexto del constructivismo social, que invita a ver la construcción del conocimiento desde lo colectivo, como plataforma del desarrollo del pensamiento individual (Onorubia, 2003). Este modelo hunde sus raíces en el pensamiento socio-cultural y de manera particular en las zonas de desarrollo próximo. Como lo anota Vigotsky (1978):

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.

Es en este espacio de construcción donde la monitoria-tutoría se proyecta. Esta estrategia (Baudrit, 1999) es entendida como una herramienta pedagógica que busca

apoyar los procesos educativos, no solamente con actividades del tipo didáctico convencional, sino abordando al individuo en sus diferentes facetas, acompañando sus procesos de toma de decisiones desde lo puramente académico hasta lo personal, brindando modelos y alternativas para aprovechar mejor su experiencia educativa y encontrar aplicación práctica a los diferentes conocimientos que se comparten o se construyen en las actividades académicas.

El primer trabajo con cada uno de los grupos consistió en hacer conscientes a las monitoras-tutoras de su ser sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje y al mismo tiempo miembros de una pequeña comunidad que construye conocimiento colectivo y personal. Ellas comenzaron entonces a evidenciar una serie de prácticas de aprendizaje que no eran las más aptas. Al releer su propia historia pedagógica, las monitoras-tutoras se fueron

dando cuenta de que las maneras como se aprende muchas veces no son las más eficientes y eficaces y que el aprendizaje no consiste en repetir sino en apropiarse y crear. Esto las llevó a cuestionarse sus prácticas de aprendizaje y por ende su concepción de maestro y de estudiante, lo cual se evidencia en los diarios de campo y en el análisis categorial (Pulido, R., Tabares A. y otros. Ciclo I, II y III, 2008-2010).

En un segundo momento, las monitoras desarrollaron la experiencia con las estudiantes. Este insertarse en la acción docente les produjo un mayor cuestionamiento al ver sus actitudes muchas veces negativas y su escasa profundidad en el pensamiento pedagógico. Tales preocupaciones se evidenciaron en los diarios de campo, en los cuales se aprecia cómo la falta de compromiso y la escasa creatividad frenaban procesos que con otra disposición hubiesen sido espacios de crecimiento y cualificación. Llama la atención cómo tales preocupaciones se repetían cada vez que se aplicaba la propuesta a un curso nuevo.

Durante la intervención del profesor y el diálogo con las estudiantes se hizo notorio cómo se abordan superficialmente los contenidos, situación ocasionada por diferentes factores, por ejemplo, el nivel y carga de trabajo de las estudiantes de la jornada nocturna, como también los tiempos de lectura, estudio y elaboración del instrumento. Como factores internos se ubican los hábitos de lectura, de comprensión y la falta de ejercitación en análisis y argumentación. (Buitrago, 2008)

Pude observar a simple vista las prácticas no apropiadas de lectura. Es increíble la forma en la que logran, según ellas, la “comprensión” del texto cuando hay conceptos que no manejan. Comprenden sin entender, es paradójico; sin embargo, la comprensión instantánea y errada es una práctica que caracteriza en ocasiones al estudiante. Algunas estudiantes, aun siendo conscientes de la falta de comprensión, se mostraban desinteresadas frente al ejercicio realizado. (Castillo, 2009)

Al realizar el acompañamiento de la enseñanza recíproca, se evidencia que las estudiantes aún no hacen una lectura analítica de los textos. Todas

llegan con vacíos frente a la lectura y no se toman la molestia de indagar por su propia cuenta acerca del tema. (Aldana, 2010)

Las monitoras descubren cómo en los procesos se interrelacionan muchos factores que inciden en la verdadera comprensión de los textos y por ende en la continua reconstrucción del saber. En esta experiencia se va evidenciando la complejidad de factores internos y externos que influyen en la construcción del conocimiento y que marcan la profundidad de los procesos educativos. Todos estos elementos hacen que las monitoras se cuestionen la finalidad de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que traen las estudiantes y las que propone la misma universidad. Un factor que emerge en este análisis es la actitud con la que el estudiante aborda los procesos. A lo largo de este recorrido las monitoras se fueron viendo cuestionadas y al mismo tiempo tuvieron la posibilidad de reconstruir una serie de categorías fundamentales para entender los procesos de los estudiantes en el acto educativo y su rol como futuras docentes.

A continuación se abordará una serie de elementos que permiten ver el impacto que la propuesta de las comunidades de aprendizaje tiene en las monitoras-tutoras (tanto en su ser como en su quehacer docente):

Un **primer elemento** es lo que se refiere a la enseñanza, ya que se comenzó el proceso entendiendo que la enseñanza se comprendía como una transmisión de contenidos, lo más fieles posibles al referente teórico de la asignatura, de tal manera que se centraba mucho en la pregunta sobre qué actividad hacer para poder transmitir de la mejor manera los contenidos propuestos. Esta idea comenzó a ser cuestionada por las monitoras-tutoras cuando se dieron cuenta de la diversidad de los niveles de apropiación de las estudiantes, de su poca capacidad para abstraer las tesis fundamentales, como también de la falta de articulación y aplicación. Al ver las dificultades se comenzó a cuestionar la manera de transmitir el conocimiento, pero también apareció otro elemento que las monitoras-tutoras empezaron a valorar como uno de los fac-

tores de los cuales dependen los procesos de enseñanza. Es la disposición frente a la enseñanza.

El ambiente y las relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje favorecen o dificultan los diferentes desempeños y en ocasiones se consolidan de tal manera que se resisten a las mediaciones de carácter pedagógico, situación que se evidenció durante el desarrollo de esta unidad, debido a que las estudiantes hacían hincapié en la complejidad de los conceptos pero aun así, no se veían movilizadas a indagar buscando claridades, sino que esperaban que dicho desajuste fuera resuelto por agentes externos. (Buitrago, 2008)

El rol de las estudiantes es muy pasivo, están acostumbradas a que les digan qué hacer y cómo hacerlo, a que sea el docente quien tome la iniciativa, a que les den la respuesta, a hacer el mínimo esfuerzo, a no participar. (Ariza, 2009)

El cambio en la disposición y las actitudes ha sido mínimo; aún prevalece el hecho de llegar a clase sin avances, sin preguntas, sin aportes y con mucha indignación por los resultados de sus producciones. Lo anterior ha logrado afectar mis intervenciones, pues en las clases me siento sin saber qué hacer para que las estudiantes se motiven y además me acechan preguntas como: ¿Por qué se niegan la posibilidad de aprender? ¿Qué les impide avanzar? ¿Qué sentido tiene buscar culpables, cuando en el fondo saben que las únicas responsables de los procesos y resultados son ellas mismas? Y aunque quiera buscar respuestas, no logro comprender la razón que incita a las estudiantes a alimentar la pereza mental. (Ortiz, 2010)

En este ejercicio de re-pensar la enseñanza surge una serie de preguntas entre las monitoras-tutoras sobre qué enseñar, para qué hacerlo, cómo hacerlo, cómo articular lo que se enseña con la vida de las estudiantes. Tales cuestionamientos se convierten en líneas transversales de la acción monitorial y tutorial. La inquietud por la enseñanza comenzó a salirse de los límites de las técnicas para abordar problemas como la motivación de las estudiantes, la disposición, los elementos básicos de un pensamiento crítico, la adaptación y aplicación de los contenidos.

Las comunidades de aprendizaje desde la perspectiva del constructivismo social no son otra cosa que pequeños grupos de construcción colectiva del conocimiento (Brown & Campione, 1994), que entienden la enseñanza como un proceso social de construcción en el cual la relación docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-contexto, se entiende como una construcción de sentido en la cual los elementos intelectuales configuran el pensar, el sentir y el actuar del estudiante frente al conocimiento. Esta perspectiva se convirtió para las monitoras-tutoras en un reto, pues tanto ellas como sus estudiantes llevan la profunda marca dejada por la escuela tradicional, una cosmovisión que configura tanto las prácticas de enseñanza como las de aprendizaje. En este abordaje las monitoras han podido re-pensar sus conceptos, sus relaciones y sus prácticas y han aprendido a mirar la enseñanza desde la perspectiva de la construcción y no solo de la transmisión.

Esta acción me permitió reconocer varios aspectos valiosos en la construcción de conocimiento y en la cualificación de mi discurso; el primero, la diversidad de comprensiones; el segundo, la posibilidad de reconocer el desconocimiento de un tema y a su vez la posibilidad de asumir una actitud de búsqueda e indagación a partir de conjeturas, interrogantes y argumentos. (Buitrago, 2008)

Logré evidenciar que las estudiantes no están teniendo un buen proceso de aprendizaje. En ellas no se da un aprendizaje significativo, sino que más bien se están convirtiendo en personas que repiten lo que les enseñan. Por esta razón se les olvidan los contenidos, pues nunca los comprendieron y por ende no los supieron aplicar. Uno como estudiante no aprovecha lo que los maestros le brindan, sino que cumple con pasar la materia. Ahora que estoy desempeñando este nuevo rol me interese más por que las estudiantes se pregunten acerca de lo que están aprendiendo y lo comprendan, no con el fin de repetir información, sino de construir conocimiento para su vida. (Perilla, 2009)

Esta experiencia me ha permitido ser más consciente sobre mis propios procesos. La mayor parte del tiempo, me había preocupado por mantener una nota de forma cuantitativa, pero jamás me

había preguntado cuál ha sido mi proceso metacognitivo. Una nota no dice nada. La calidad, propiedad y enriquecimiento intelectual solo se puede medir cuando eres consciente de lo que enseñas, aprendes, construyes y adjunto a ello está el tener claridad y saber cuál es el sentido del quehacer docente-estudiante. (Arévalo, 2010)

Un **segundo elemento** que emerge es el fenómeno del aprendizaje, que no sólo se toca en el referente teórico del modelo constructivista, sino que se hace realidad en las prácticas de las estudiantes. Las monitoras-tutoras comenzaron a observar que el aprendizaje era entendido por las estudiantes como una simple reproducción de los mínimos conceptuales dados en la clase. También fueron evidenciando la poca conciencia de lo que significa construir el propio conocimiento, lo cual se manifiesta en los diarios de campo:

Al iniciar la construcción de las respuestas y pasar por los grupos, observé que la comprensión que se hizo del tema fue poco profunda. Fue difícil para las estudiantes dar respuestas y preguntaban constantemente si estaba quedando bien. Yo traté de seguirlas cuestionando para que buscáramos entre todas la respuesta. (Gutiérrez, 2008)

He podido acompañar a las estudiantes e identificar algunas debilidades no sólo de las estudiantes sino a la vez más como monitora. He podido observar que la construcción del conocimiento resulta un proceso complejo, que más que una serie de datos o una cantidad de información, se requiere de la actitud y el compromiso no solo de quien aprende sino a la vez de quien enseña. En este caso el docente se interesa y de esta forma propone una metodología que ofrece la posibilidad de construir y de crear, implementando dinámicas, insumos y ayudas. Sin embargo, y a pesar de las múltiples posibilidades que tienen, son las estudiantes quienes no logran apropiarse al máximo las estrategias. Al contrario, se sienten intimidadas y se escudan en un sinfín de pretextos para justificar la poca dedicación a la elaboración del documento. No se asumen como sujetos activos. (Castillo, 2010)

Se puede evidenciar que en la clase el trabajo depende de ellas. Ellas mismas deben construir

sus soluciones a problemas como estos, pues el docente les facilita los espacios, las herramientas de trabajo y la metodología que se implementa en cada clase apunta a contribuir en sus procesos de aprendizaje (la lectura del módulo, del texto, preguntas, posición). (Fandiño, 2010)

Tal realidad se tradujo en procesos lentos y en clases pesadas debido a la poca apropiación y a la escasa construcción de conocimiento. Este proceso se convirtió para las monitoras no sólo en un interrogante sino también en una preocupación, irritante en algunos casos, ya que la marca de un aprendizaje repetitivo está muy presente y no es tan fácil tratar de crear una nueva conciencia. Esto confrontó a las tutoras y les ayudó a ver que hay una distancia entre las propuestas teóricas y los reales procesos de aprendizaje; que el proceso pedagógico no es ideal sino que está encarnado en personas, grupos y contextos particulares que direccionan la educación hacia horizontes muchas veces no previstos pero que se van haciendo realidad en el contexto educativo. Ver estudiantes en semestres superiores con poco deseo de aprender y con una construcción deficiente del conocimiento hace que se cuestionen los procesos pedagógicos de la universidad y la actitud de las estudiantes.

Desde la propuesta de las comunidades de aprendizaje (Brown & Campione, 1998), el proceso con las estudiantes se ha desarrollado en la tensión que se da entre el desaprender y el aprender, en la medida en que ellas se involucraron y tomaron conciencia de que es necesario dejar una serie de prácticas para asumir otras que les puedan permitir construir y re-construir un conocimiento siempre en continua expansión y mejoramiento. En este desaprender y aprender han confluído elementos de la lecto-escritura, la disciplina de estudio personal, las técnicas de trabajo en grupo y la disposición frente al aprendizaje, lo cual ha hecho que la construcción colectiva de las pequeñas comunidades no se centre en el contenido temático sino que aborde otras realidades que hacen parte importante del proceso pedagógico y de auto transformación de las estudiantes.

Esto permitió que pudiera comprender las fallencias y poder ser consciente de lo que debo hacer para superarlas. En el momento de leer cualquier documento, pensarlo, tener la capacidad de analizar cuál es la mirada del autor, qué es lo que quiere decir buscando las ideas centrales y contrastándolas con los conocimientos que tengo sobre el tema. En el momento de escribir logré darme cuenta de la importancia de definir cuál es la finalidad con la que escribo teniendo en cuenta a quién va dirigido y por qué es importante, dejando de lado la idea de transcribir lo que otros autores decían y empezar a escribir lo que yo había construido sobre el tema, organizando mis ideas, analizándolas y construyendo algo coherente sobre el tema que se trabajaba. De igual manera se fueron fortaleciendo las demás habilidades cuando se organiza la forma de pensar. (Pulido, 2010)

Algo muy importante que hay que destacar de la última sesión es el compromiso individual que cada una asumió frente a la clase y la disposición para adquirir un conocimiento nuevo, que es de forma autónoma como cada una responde por su proceso y que no es válido culpar la metodología o a otra compañera por mi bajo rendimiento. Igualmente, para las personas que tienen buenas notas no se trata de ofender a las demás. Por el contrario, es un proceso de colaboración y ayuda en todo momento. (Calderón, 2009)

Un **tercer concepto** replanteado por las monitoras-tutoras es el ser del docente y su rol en los procesos de aprendizaje. Como se evidencia en varios diarios de campo, la idea del ser docente es entendida como aquel experto que sabe de la materia y que comunica lo que sabe a otros que no conocen del tema. Esta manera de pensar también implica una direccionalidad que va en una sola vía, es decir, del docente hacia el estudiante sin ningún aporte del estudiante al docente, concepción que no es extraña en la conciencia de las estudiantes del Programa de Licenciatura en Preescolar, ya que está muy unido a las prácticas tradicionales con las que han sido formadas.

En esa ocasión, yo me encontraba visualizando el trabajo de los pequeños grupos y sentía “ganas” de despejar sus dudas, porque evidenciaba que no

encontraban la salida a pesar de tener los elementos con que hacerlo. A la vez, sentía que mi intención no era concordante con los presupuestos con los que me he formado en el transcurso de esta experiencia de monitoría, puesto que el sujeto llega a construir su propio conocimiento desde un modelo de descubrimiento y no desde el modelo de repetición o transmisivo. Desde allí, es importante pensarse a sí mismo, desde una visión holística como docente en formación. (García, 2008)

Pienso que las estudiantes debemos ser conscientes que lo que nos enseñan no es para complacer al profesor o para pasar la materia, sino para nosotras mismas, para ser mejores personas, mejores profesionales, para aumentar nuestro conocimiento. La metodología las afecta bastante por estos vicios, pues quieren que el maestro les dé todo y repetir como máquinas sin comprender lo que están aprendiendo. Las comunidades de aprendizaje lo que por el contrario les exige es que construyan su propio conocimiento, por medio de la interacción con los otros, el análisis, la interrogación, la investigación. (Perilla, 2009)

Estar de este lado me permite comprender cómo la actitud del estudiante es fundamental para que haya una verdadera construcción de conocimiento y es de mayor importancia el interés de ir más allá y no limitar su propio proceso de aprendizaje. Ver cómo un grupo de estudiantes guarda silencio frente a la pregunta de un profesor no deja ver más que el desinterés por crecer profesionalmente. Comúnmente, como estudiantes culpamos al profesor de nuestro fracaso académico. Jamás se escucha por el pasillo de una universidad que un estudiante asuma la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje. En este sentido me hago una pregunta: ¿Qué es eso que les genera tantos problemas de querer aprender? (Ortiz, 2010)

Frente a este concepto de docente, las comunidades proponen que el maestro sea un facilitador que posibilite relaciones pedagógicas bidireccionales dejando el plano de lo vertical para pasar al horizontal (Marco Teórico, Ciclo III). Al ser facilitador, el maestro se convierte en un propiciador de espacios, estrategias e instrumentos, en un acompañante en la construcción del conocimiento. Tal

rol se aplicó en las pequeñas comunidades de aprendizaje en los diferentes grupos. Esta nueva figura del docente causó en las estudiantes cierto desconcierto y una fuerte confrontación frente al concepto que ellas manejaban. Se escuchaban reclamos en cuanto al hecho de que el maestro debía darles todos los conceptos y no exigirles una construcción más personal y colectiva de los conocimientos. Para las estudiantes era preferible el docente que les decía todo y no aquel que las llevaba a cuestionarse, a pensarse y a construirse. No ha sido fácil para las monitoras-tutoras desarrollar este rol del docente, por cuanto les ha exigido a ellas mismas des-aprender la manera de concebir la acción docente tanto en la teoría como en la práctica (Diarios de Campo y Documentos Metacognitivos de monitoras Ciclo I, Ciclo II y Ciclo III). Las monitoras se han sentido exigidas como facilitadoras y acompañantes del proceso de construcción del conocimiento, en cuanto que la pregunta de la acción docente que ellas aplican deja de centrarse en los contenidos para pasar a la construcción y esto ha pedido de ellas una mayor compenetración con el saber disciplinar que están enseñando, un mayor conocimiento de las estudiantes y un esfuerzo cada vez más grande para facilitar lo que cada una de ellas necesita para poder aprender. Por ende, el nuevo rol les exigió mayor cercanía a las estudiantes. Su acción docente fue así mucho más real y contextualizada, como se explicita en los diarios de campo y en los documentos metacognitivos. La exigencia por una preparación adecuada para las clases crece, en la medida en que las estudiantes necesitan de una guía en la construcción de su pensamiento (Prados, M., Cubero, R. 2005). Las estrategias pedagógicas que el constructivismo social propone para las comunidades de aprendizaje han hecho que las monitoras-tutoras conciban una acción docente distinta a la que venían realizando (Pulido, R., Tabares A. et al., 2008).

El **cuarto elemento** que emerge es el concepto y el rol del estudiante, que tiene una significación profunda y particular en las comunidades y que se explicita en cualquier propuesta educativa. Las monitoras-tutoras se enfrentaron a grupos con di-

versas características. Se notaba un deseo de aprender, junto a una poca disposición de algunas para desarrollar los procesos y a una serie de prácticas ambivalentes. Decían querer aprender, pero mantenían una actitud pasiva, un obstáculo que frenaba el proceso, lo cuestionaba y lo hacía re-orientarse. Frente a esta realidad, las monitoras-tutoras fueron decantando lenta y progresivamente su concepto de estudiante. Comenzaron a ver que una cosa es lo que se dice del estudiante y otra lo que es éste en su contexto educativo y social. El ejercicio de la monitoría permitió que las monitoras-tutoras comprendieran mucho más las condiciones reales del estudiante con sus límites, cualidades y proyecciones; que aprendieran a trabajar con ellos y comenzaran a aplicar las estrategias de las comunidades con alumnas concretas y con sus situaciones personales, relacionales y sociales.

El concepto de estudiante en las monitoras-tutoras ha pasado de una noción ideal a un fenómeno marcado por las prácticas de aprendizaje y por las concepciones educativas prevalecientes. A lo largo de la experiencia, las monitoras-tutoras se han confrontado con la visión de un estudiante activo y constructor de su conocimiento propuesto por las comunidades, frente a un estudiante pasivo, cansado, acríptico y con poco deseo de aprender.

Teniendo como apoyo la rotación por los grupos, logré evidenciar que las estudiantes no se esforzaban en profundizar los elementos del texto. Lo que se hace, de alguna manera, es dar pincelazos por contenidos, en los que se podría extraer la esencia de estos, construyendo discurso de manera permanente, desde la incidencia de la zona de desarrollo próximo. (García, 2008)

Fundamental que cada una de las estudiantes asuma su rol de una manera más consciente, porque las favorece en la medida en que se apropien de él y actúen en función de mejorar su rol y por ende sus conocimientos, su manera de actuar y pensar, más analítica y crítica. (Méndez, 2009)

Cuando un grupo de estudiantes se encuentra con una nueva herramienta de trabajo, en vez de arriesgarse a preguntar o a proponer, prefiere abrigarse en la pereza mental y opta por pegar

textos que poco o nada le aportan a su crecimiento intelectual. En otras palabras, las estudiantes demuestran que les encanta cumplir requisitos y que no les gusta aprender.

Enfrentarse a esta realidad les ha hecho cuestionarse como estudiantes pero a la vez como monitoras-tutoras y les ha posibilitado la búsqueda de medios, espacios e instrumentos que permitan cambiar una realidad tan poco atrayente.

Transformar la conciencia, el rol y las prácticas de la estudiante es un empeño difícil y lento pero posible. Tal vez esa situación sea la que frena un mayor desarrollo en la propuesta de las comunidades y no permite un crecimiento más sólido en la actitud crítica de las futuras docentes.

Considero de gran importancia esta experiencia, debido a que se configura como una posibilidad para ampliar mi formación en otros campos de acción, cualificando de esta manera mi desarrollo integral. Este proceso ha logrado también que reflexione acerca de los avatares propios de los roles del estudiante y el docente como principales artífices del ciclo educativo. (García, 2008)

Pertenecer a la comunidad de aprendizaje de la monitoría me permitió reconocermé frente a la comunidad como un ser activo, propositivo y receptivo en continua re-construcción y formación. El acompañamiento constante de los docentes me permitió identificar el estado actual de mis procesos de enseñanza-aprendizaje, me permitió leer mis prácticas y en algunas ocasiones re-plantearlas, me permitió hacer un ejercicio metacognitivo constante de lo que aprendo, para qué lo aprendo, cómo lo aprendo y cuándo aprendo. La gran ventaja sobre este ejercicio de auto reflexión es entender la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, comprender que la motivación y la disposición son elementos intrínsecos e indispensables en los sujetos que enseñan y aprenden, de estas actitudes dependen los buenos o malos resultados obtenidos en el proceso. (Castillo, 2010)

Esta experiencia me ha permitido enriquecer mi labor y participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera diferente, pues pasé de ser una estudiante a acompañar el proceso de las

estudiantes como tutora, lo cual me ha permitido cambiar mi perspectiva frente a la educación y me ha hecho repensar mi conducta ante las diferentes clases en las que yo soy una estudiante. (Aldana, 2010)

Como se muestra en los diarios de campo y documentos metacognitivos de las monitoras (Pulido, R., Tabares A. y otros, 2010), la tarea por transformar la actitud y las prácticas en las estudiantes es un compromiso continuo en las comunidades de aprendizaje, que no tiene un determinado punto de llegada sino que se prolonga en un proceso continuo de re-construcción del rol del estudiante. Las comunidades de aprendizaje proponen una serie de estrategias que permiten la construcción colaborativa del conocimiento: la enseñanza recíproca propuesta por Palincsar y Brown (1984) 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: el formular las preguntas, el resumir, el clarificar y el prever. En relación con estas cuatro actividades estratégicas para el análisis de situaciones de aprendizaje, se evidencia su articulación con la intencionalidad de la tutoría en la medida en que constituye una herramienta viable para que el estudiante permanezca en un constante auto monitoreo que le permita de manera procesual construir y resignificar conocimientos. Los mapas conceptuales que permiten el análisis crítico de los diferentes textos y sus relaciones con el contexto, como también la resolución de problemas a fin de aplicar los conceptos a las situaciones reales, han ayudado a ir cambiando la idea de un estudiante pasivo que espera que todo se lo den. Pero se debe también reconocer que estos procesos no se dan en todas las estudiantes con la misma intensidad, ya que todo proceso pedagógico tiene como límite la voluntad de quien aprende.

El **quinto elemento** que emerge y que se convierte como los cuatro anteriores en categoría de análisis es la metodología, otro punto de contradicción pero a la vez de apoyo en la tarea de desapren-

der prácticas ineficaces de aprendizaje. La metodología de las comunidades no se entiende simplemente como una serie de técnicas para trabajar en grupo o de manera personal, sino que es el camino para construir conocimiento desde la perspectiva socio-cultural propuesta por Vygotsky en las zonas de desarrollo próximo. Las monitoras-tutoras han podido evidenciar en ellas mismas la acción de esa propuesta metodológica, tanto en sus concepciones, como en su rol y en sus prácticas. La metodología se convierte entonces en un camino de sentido que no es fácil de apropiarse debido a la visión demasiado funcional de los instrumentos metodológicos empleados habitualmente.

Las monitoras-tutoras y las estudiantes evidencian esta función reduccionista de la estrategia metodológica (Diarios de Campo y Documentos Metacognitivos de Monitoras y Estudiantes, Ciclos I, II y III), lo cual frena el proceso de las comunidades y en algunos casos hasta lo desvirtúa. No ha sido fácil para la monitora-tutora vivir la propuesta metodológica como una concreción de una teoría de enseñanza y aprendizaje que se hace en la práctica misma de la comunidad, que se retroalimenta, que se proyecta en ella y gracias a ella. Cuando se apropia el sentido de la comunidad, la propuesta se aplica con eficacia. De lo contrario, se empobrece y se reduce a meras técnicas que no construyen el sentido de un conocimiento colectivo en ascenso.

Como lo explicitan las monitoras-tutoras en los diarios de campo y en los documentos metacognitivos tanto personales como grupales (Pulido, R., Tabares A., et al., 2010), el haberse dado la posibilidad de vivir la comunidad en la misma acción educativa, sea como pequeña comunidad de aprendizaje o como tutoras en las aulas de clase, les ha hecho experimentar la concreción real de una propuesta pedagógica. En las comunidades de aprendizaje, por lo tanto, teoría, metodología y práctica no se entienden separadas, sino articuladas en el ser comunidad. Tampoco se concibe el uso de unas estrategias metodológicas sin la construcción de una comunidad de aprendizaje y viceversa. Por ende, la aplicación de la metodología de las comu-

nidades va íntimamente unida a cómo ellas se sienten y viven. Aquello que descubrieron las monitoras es que la propuesta metodológica no es accidental sino constitutiva del mismo ser de la comunidad y que por ello no se puede aplicar a otras propuestas sin correr el peligro de desvirtuarlas.

Al finalizar el análisis de la información, y partiendo del acompañamiento realizado a lo largo de los diferentes semestres, se evidencia una serie de aspectos relevantes que impactan la formación tanto profesional como personal de las estudiantes, los cuales permiten realizar un ejercicio reflexivo que induce a elaborar las siguientes conclusiones:

- 1) Implementar la monitoria-tutoría en el ambiente de las comunidades de aprendizaje genera en muchas de ellas transformaciones tanto a nivel intelectual como personal, porque logra que encuentren un sentido al desarrollar el proceso educativo con métodos que convierten a los estudiantes en protagonistas de sus procesos de aprendizaje cuando se toma un posicionamiento docente como mediador y facilitador del conocimiento.
- 2) Queda en evidencia cómo las estudiantes transforman las concepciones que tienen frente a estudiante, docente, enseñanza, aprendizaje, porque se entiende el proceso educativo como una construcción permanente de nuevos y significativos conocimientos, para lo cual es necesaria la intervención tanto del docente como del estudiante. Cada uno desempeña un rol activo, participativo y consciente, para generar una interacción constante que convierta el proceso tutorial en una construcción significativa y brinde herramientas que se puedan implementar en diversas situaciones tanto académicas como personales.
- 3) Esta experiencia tutorial afianza las relaciones docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-tutor, gracias a las cuales se lleva a cabo un proceso de aprendizaje bidireccional. Como los diferentes sujetos que intervienen cumplen el rol de aprendices y enseñantes, se

afianzan las habilidades sociales y el trabajo gira en torno a la argumentación y a la toma de posturas críticas.

- 4) Estar involucrado en este proceso exige por parte de quien orienta la tutoría un interés permanente frente al aprendizaje de nuevos saberes y estrategias, permitiendo así estar a la vanguardia en cuanto a las demandas de los estudiantes y del sistema educativo y hacer aportes de valía. Para que esto se dé es necesario llevar a cabo un proceso de formación continua de las tutoras, que tenga como característica una labor crítica, analítica, reflexiva, pensada y argumentada.
- 5) Las comunidades de aprendizaje posibilitan en las estudiantes una auto regulación de sus procesos, pues reconocen la necesidad de organizar sus tiempos, cumplir con sus obligaciones (entregas en cada clase) y hacer avances en que se manifieste un trabajo de calidad y no de cantidad. Las estudiantes se sumergen en una actividad metacognitiva y adquieren una serie de herramientas para aprender a aprender, reconociendo la importancia del trabajo colectivo. Prima la idea de que el conocimiento se apropia a través de la interacción con otros.
- 6) Se deja ver la necesidad de realizar un proceso de “des-aprender”, tanto por parte del docente como del estudiante. El proceso tutorial le exige al docente cambiar de un rol vertical a un rol horizontal, y lo convierte en un mediador y en un facilitador de conocimientos. En el estudiante exige un cambio de rol. Deja de ser pasivo, para asumir un rol totalmente activo, tan importante que sin su acción todo el proceso pedagógico puede fallar.

La experiencia ha evidenciado que el desarrollo de la tutoría dentro del contexto de las comunidades de aprendizaje permite crear nuevas opciones pedagógicas y didácticas con el fin de responder a las exigencias formativas profesionales de las futuras docentes. También ha permitido concretar muchos de los elementos observados a lo largo de los

tres ciclos de la experiencia monitorial. Y ha posibilitado mirar con mayor realismo tanto las propuestas de las comunidades de aprendizaje como las ZDP (zonas de desarrollo próximo) y los roles de los actores del acto pedagógico (docente-estudiante).

Finalmente, ha puesto de presente la necesidad que tienen las estudiantes de nuevas maneras de aprender, la urgencia de renovar los procesos pedagógicos propuestos por los docentes y la búsqueda de caminos que posibiliten una verdadera auto transformación de las estudiantes en su saber, en su conocer, en su hacer, en su convivir y en su ser.

Referencias

- Baudrit, Alain, (1999). *El tutor: Procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Brown, A. L., & Ferrara, A. (1985). Diagnosing zones of proximal development: An alternative to standardized testing? In J. Wertsch (Ed), culture, *Communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press
- Brown, A. L., & French, L. A. (1979). The zone of potential development: Implications for intelligent testing in the year 2000. *Intelligence*, (3) 253-271.
- 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., & Campione, J.C. (1998). Interazione sociale e comprensione individuale in una comunità di discenti. In A. Triphon, & J. Vonèche (Eds.), *Piaget Vygotskij. La genesi sociale del pensiero*. Firenze: Giunti.
- Coll, C. (1996). "Constructivismo y educación escolar: Ni hablamos de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica". *Anuario de Psicología*, (69) 153-178.
- Coll, C (1998). "La teoría genética y los procesos de construcción en el aula, en Piaget, en la educación". En J. A. Castorina et al. (Eds.), *Piaget en la educación*. México: Paidós.
- Coll, C. (1999). Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio. *Perfiles Educativos*, (21) 83-84, México: UNAM.
- Comoglio, M. (2001). Apprendere attraverso la cooperazione dei compagni. *Orientamenti Pedagogici*, 48 (1) 28-48. Recuperado de http://giovani.ups.urbe.it/arch/webdata/uploads/1007918406_TESTO_comoglio.pdf
- Flavell, J. H. (1979). "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry", en *American Psychologist* (34) 906-911. New York: Academic.
- 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.
- Palincsar, A.S., Brown, A.L. (1984). *Reciprocal teaching of comprehensionfostering and comprehension-monitoring activities*. *Cognition and Instruction*, (1) 117-175.
- Prados, María del Mar., Cubero, Rosario (2005). *Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al estudio del discurso de profesores y alumnos en la Universidad*. *Avances en psicología latinoamericana*, Vol. 23, 141-153. Bogotá, Colombia.
- Pulido, Ricardo. (2004) *La clase, centro de la comunidad escolar*. Tesis de maestría. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Salesiana, Roma (Italia)
- Pulido, Ricardo. (2006) *Treinta años de investigación educativa con Ann Brown*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la educación, Universidad Salesiana, Roma (Italia)
- Pulido, R., Tabares A. et al. (2008). *Sistematización de una experiencia monitorial desde el aprendizaje cooperativo: una posible formación docente, ciclo I*.
- Pulido, R., Tabares A. et al. (2009). *Sistematización de una experiencia monitorial desde el aprendizaje cooperativo: una posible formación docente, ciclo II*.
- Pulido, R., Tabares A. et al. (2010). *Sistematización de una experiencia monitorial desde el aprendizaje cooperativo: una posible formación docente, ciclo III*.
- Rey Herrera, J., Candela, A. (2013) *La construcción discursiva del conocimiento científico en el aula*. Vol. 16, (1) 41-65.
- Vigotsky, L. S. (1978) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Alianza.
- Vigotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo.
- Wertsch, J.V. (1985) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Distribuciones Visor.