Comunidades docentes de aprendizaje y metodologías activas

Teresa de Dios Alija
Universidad Francisco de Vitoria (Madrid)

1. INTRODUCCIÓN

En el primer Congreso de Español como Lengua Extranjera en Oriente Medio se analizan analizar las oportunidades y los retos que pueden aprovecharse mediante el trabajo en comunidades docentes de aprendizaje, cuando se camina hacia la excelencia de la actividad educativa. Cada uno de los pilares de un sistema educativo es esencial para lograr una enseñanza de calidad:

— la institución educativa, que procura la transferencia de conocimientos de una generación a otra, en una sociedad cada vez más global,

— los docentes, como facilitadores del desarrollo de competencias y del proceso de cambio de las personas,

— los estudiantes, que crecen en comunidad y se desarrollan como personas.

Es el proceso de enseñanza-aprendizaje el campo de juego en el que estos tres elementos interactúan para generar lo que ha dado en llamarse una comunidad de aprendizaje «Ningún individuo puede compartir toda la cultura del grupo al que pertenece. Aprender es un proceso social que requiere de intercambio» (Salomón, 2001). El conocimiento está distribuido. Aprender implica interiorizar en los procesos cognitivos, en las emociones y en la propia identidad. El que aprende necesita experimentar, pensar, reflexionar, contrastar, tener vivencias reales que pueda compartir con otros. El que enseña, además de facilitar esas actividades a sus estudiantes debe vivenciarlas porque también el es aprendiz No es posible enseñar lo que no se conoce.

> Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad (Freire, 1997).

Analizar la docencia en profundidad requiere tomar en consideración la preparación, el desarrollo de la intervención didáctica directa y las acciones posteriores a ella. Pero también es esencial considerar aspectos que trascienden lo experiencial y visible, que se derivan de las actitudes e interpretaciones de cada uno de los participantes en el proceso de aprendizaje (Altbach,1991; Zabalza, 2003; Coll, Maury y Onrubia, 2008; Pozo,1996; Monereo, 2001; Monereo y Pozo, 2003).

Han sido muchos los estudios que han profundizado en las variables personales de los estudiantes y su vinculación con la forma de aprender. Concluyendo que solo aquellos casos en los que el profesor es capaz de involucrarles en la tarea, se consigue que el aprendizaje superficial dé paso a un aprendizaje significativo para la transferencia (Mayer, 2004). Sin embargo, son escasas las investigaciones que se centran en estudiar el desempeño del profesor y el impacto de su motivación en las metas de aprendizaje que dirigen su diseño educativo (Watt y Richardson, 2015).

Responder a los principios de calidad docente y excelencia académica implica conocer de manera exhaustiva la motivación, las convicciones y las concepciones que sobre la enseñanza, y especialmente sobre el aprendizaje, tienen los profesores. Cada profesor se dedica a la docencia por motivos, intereses o motivaciones diferentes. Pretende despertar el gusto por el español, influir en la sociedad de algún modo, disfrutar más de la docencia, facilitar el aprendizaje de los alumnos o simplemente consolidar su puesto de trabajo. Y sin duda, lo que a cada uno le mueve para dedicarse a la docencia influye en el modo de acercarse a los estudiantes y la manera de plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación de Bain (2007) resalta el papel que juega la motivación del profesor en el aprendizaje de los estudiantes. Considera que solo aquellos profesores con una motivación intrínseca hacia la tarea de enseñar consiguen que sus alumnos los vean como facilitadores de su aprendizaje y son capaces de despertar en ellos las ganas de acudir al aula, ya que consiguen que se sientan protagonistas para lograr las metas que se han propuesto.

Ashton (2015) revisa los antecedentes de la necesidad de considerar al profesor como aprendiz, destacando que uno de los pioneros fue Pintrich (1990), autor relevante en el estudio de las variables motivacionales del aprendizaje. El profesor debería reconocerse aprendiz en el aula ya que es un pensador activo, que toma decisiones, que es práctico, reflexivo, que procesa información, resuelve problemas y facilita o impide el desarrollo de los estudiantes. Y como aprendiz está sujeto a variables contextuales

que actúan facilitando o impidiendo en algunos casos su labor docente.

En los últimos años, además de considerar la necesidad de entender al profesor como aprendiz, han ido cobrando importancia las investigaciones sobre las creencias del profesor por el efecto tan poderoso que tienen en los logros de los estudiantes (Kember, 1997). Recientemente confluyen estos dos intereses dando como resultado la necesidad de vincular la investigación sobre motivación con las creencias, valores y metas del profesor en el aula (Watt y Richardson, 2015).

El estudio sobre las creencias del profesor comienza en los años sesenta con obras de gran impacto para la comunidad científica como es el caso de la publicación de Getzels y Jackson (1963). Fives y Buehl (2012) hacen una revisión de las obras publicadas hasta entonces valorando el gran esfuerzo que se ha hecho en su estudio a lo largo de medio siglo de investigación.

Sin embargo, estas aportaciones teóricas no están teniendo calado en la comunidad educativa, a pesar del momento de cambio en el que los docentes están inmersos (Altbach, 1991; Monereo y Pozo, 2003). Al profesorado se le está pidiendo que en lugar de ser transmisor de conocimiento sea un facilitador en el aprendizaje, que vea el aula como un lugar de encuentro de aprendices y maestros (Louis y Marks, 1998; Mercer, 2001 y 2015; Hargreaves, 1994, 2003 y 2015; Bielaczyc y Collins, 2000), que buscan colaborando (Vidal-Abarca, 2010) aprender de forma significativa para la transferencia (Mayer, 2004).

Esta brecha entre la teoría científica—entre lo que es enseñar y aprender y el papel que juega el profesor en este proceso— y la práctica docente, es grande y difícil de subsanar. La apuesta actual de acercamiento defiende la necesidad de ayudar a los profesores a conocer sus creencias y la relación que tienen con la motivación y aprendizaje de los estudiantes con el fin de identificar áreas de mejora sobre las que se pueda actuar. Las actuaciones dirigidas a la mejora, por tanto, deben incidir en las variables personales del profesor como aprendiz en el aula. Esta nueva orientación tiene repercusiones indiscutibles en la forma de entender la formación docente (Fernández Lozano y Vega, 2004; Vega y Fernández Lozano, 2005). Estos acercamientos y propuestas apuntan a la necesidad de que los profesores formen parte de comunidades docentes de aprendizaje (Bruner, 1997; Hord, 1997 y 2004; Stoll *et al.,* 2006), donde lo fundamental es que el profesor se sienta acompañado en su comprensión de lo que significa ayudar a aprender desde un enfoque de enseñanza centrado en el que aprende.

2. PERFIL DOCENTE DEL PROFESOR QUE ACUDE AL I CONGRESO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ORIENTE MEDIO

Dado que cada estudiante parte de un grado de competencia diferente y que aprende a un ritmo distinto, lo primero que el docente debería hacer al comenzar la relación con el alumno, es identificar lo que este sabe (conocimiento), puede (aptitudes) y quiere hacer (actitudes), durante y como resultado del proceso de enseñanza en el que participa. Solo de esta manera podrá adaptar el proceso de enseñanza al ritmo en que el alumno experimenta, comparte, procesa, transfiere y aplica lo que aprende. Pasar por estas cinco fases es crucial para lograr un verdadero aprendizaje significativo y situado.

El profesor debe tener claro cuál es su objetivo en la enseñanza, qué contenidos va a tratar en clase, con qué metodología va a facilitar el camino hacia el aprendizaje de cada alumno, qué resultados de aprendizaje debería alcanzar el alumno al final del proceso y cómo va a constatar el grado en que cada alumno lo ha alcanzado.

Igual que el docente debe conocer el punto de partida de sus estudiantes cuando ambos se acercan al proceso de enseñanza-aprendizaje, en este I Congreso de Español como Lengua Extranjero en Oriente Medio hemos tratado de perfilar las características de los participantes y su conocimiento previo acerca del tema a tratar «Comunidades docentes de aprendizaje y metodologías activas». Para ello hemos aplicado un cuestionario, enviado con el objeto de conocer la base teórica de los asistentes e identificar las prácticas docentes que utilizan con más frecuencia.

El cuestionario aplicado se compone de 25 preguntas, algunas de respuesta gradual, siendo «nunca» el grado más bajo y «casi siempre» el más alto, y otras preguntas de selección múltiple, las cuales ofrecen varias alternativas que seleccionar, pudiendo escoger entre más de una opción (adjunto cuestionario completo para su visualización).

A continuación presentamos los datos extractados. Al congreso asistió un 71% de mujeres y un 29% de hombres, que entre todos ellos habían impartido clases en países de oriente medio como Líbano, Egipto, Irak, Colombia, Arabia Saudí, Serbia, Etiopía, Palestina, Marruecos, Israel, Australia, Guatemala, Camerún y España.

Un 19,35% de los profesores tienen entre 1 y 5 años de *experiencia*, un 19,35% su experiencia es de 5 a 10 años, y el resto, es decir, el 61,29% ha trabajado en este sector más de 10 años. Estos datos reflejan que la media

de años de los profesores impartiendo clases es bastante alta.

Respecto al análisis sobre el *lugar de trabajo,* el 58,08% trabaja en la universidad, en el Instituto Cervantes un 22,58% y en colegios de secundaria y bachillerato, un 19,35%. Por último, se hallan el grupo denominado como «Otros» y la Escuela de idiomas, con un 16,13% y un 12,90%, respectivamente.

Analizando ahora el *nivel en el cual imparten clases* (según MCER), observamos que la mayoría de los asistentes ofrecen su clase en un nivel de A1 Y B1 (61%), seguido muy de cerca por el A2 (58,06%), en cuarto lugar se encuentra el B2, con un porcentaje del 48,39%. En menor medida han impartido clases en niveles más avanzados como el C1 (12,90%). A nivel de C2 ningún profesor ha impartido clase.

En la pregunta sobre si se *organizan y se estructuran las actividades* que se van a realizar de forma coherente entre objetivos, metodología, criterios y sistema de evaluación, la respuesta más común ha sido «casi siempre», con un 58,06%. Destacar que ningún docente seleccionó las opciones de «casi nunca» ni «nunca».

También en la pregunta *Contemplo las distintas características de cada alumno en el proceso de aprendizaje*, la respuesta «casi siempre» ha sido la más seleccionada (45,16%). Nuevamente, no hay ningún caso en que la respuesta sea «nunca».

Analizando la cuestión *Adecúo la disposición del espacio a las exigencias de cada actividad,* observamos que esta vez los resultados son más equitativos: «casi siempre» 38,71%; «algunas veces» 29,03%; «muchas veces» 19,35%; «casi nunca» 12,90%; en esta pregunta tampoco ha habido ninguna respuesta en la casilla de «nunca». Una única persona ha contestado «No sé / No respondo».

Los resultados obtenidos en la pregunta *Introduzco los nuevos temas apoyándome en metodologías basadas en el descubrimiento y la participación del alumno,* han ido disminuyendo en frecuencia. «Casi siempre» ha obtenido un porcentaje de 45,16%, seguido de «muchas veces» con un 35,48%. La siguiente casilla más común ha sido «algunas veces» 16,13%, «casi nunca» y «Ns/Nc» han sido seleccionadas por una sola persona cada una (3,23%).

La siguiente cuestión se refiere al *tipo de dinámicas que frecuentan los profesores en clase*. Las más destacadas han sido lección expositiva, de-

bate, aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje basado en proyectos. Algunos conceptos como «metaplan», «técnica *Delphy*», *role-playing*, «técnica 6-3-5», entre otros, no han sido seleccionados por ningún docente, lo que nos hace pensar que quizá estas técnicas son desconocidas para los asistentes al congreso.

«Algunas veces» ha sido la respuesta más común (33,33%) a la pregunta que se refiere a la *utilización de diferentes recursos* como *lighboard*, audiovisuales, aplicaciones informáticas, etc., para favorecer el aprendizaje. «Muchas veces» obtuvo 26,67% muy seguido de «casi siempre» con un 23,33%.

Aparecen las primeras respuestas de «nunca» en la pregunta*, realizo actividades de refuerzo/repaso de contenidos utilizando distintos tipos de herramientas (kahoot, Socrative, etc.)* con un 16,13%, aunque la respuesta mayoritaria ha sido «casi nunca» (32,26%).

Para la pregunta sobre el *uso redes sociales para ampliar la comunicación con los alumnos*, los resultados han sido los siguientes: «casi siempre», un 16,13%; «muchas veces» y «algunas veces», ambas un 22,58%; «casi nunca», un 16,13%; «nunca», un 19,35%; y una persona (3,23%) ha decidido no contestar. Hasta el momento, es la pregunta que ha obtenido resultados más equitativos.

Observando ahora la cuestión, *utilizo criterios de evaluación que atienden de manera equilibrada las diferentes destrezas*, vemos que las puntuaciones han sido: «casi siempre» con un 35,48%; «muchas veces» con un 48,39%; «algunas veces» con un 12,90%; las casillas de «casi nunca» y «nunca» no han obtenido voto en esta pregunta; vuelve a ver un asistente que marca la casilla de Ns/Nc.

Los resultados sobre, *utilizo rúbricas para realizar rúbricas objetivas*, han sido: «casi siempre» y «muchas veces» coinciden con un 25,81%; «algunas veces» tiene un porcentaje de 32,26%; «casi nunca» y «nunca» vuelven a coincidir con un porcentaje del 3,23%; el 12,90% no contestó a esta pregunta.

La cuestión, facilito la autoevaluación del alumno, ha obtenido unos resultados del 30% en las opciones de «casi siempre» y «muchas veces»; «algunas veces» ha sido seleccionado por el 26,67% de los participantes; «casi nunca» coincide en porcentaje con los asistentes que no contestaron a esta pregunta, un 3,33%; por último, un 6,67% ha seleccionado «nunca».

El ítem, *fomento la evaluación por pares* ha obtenido los siguientes resultados: «casi siempre», un 9,68%; «muchas veces», un 16,13%; «algunas veces», un 32,26%; «casi nunca» y «nunca» vuelven a coincidir, 19,35%; Ns/Nc representa al 3,23% de los asistentes.

3. CONCLUSIONES

El profesor, junto a otros docentes que configuran la comunidad de aprendizaje se cuestiona críticamente su práctica en un proceso continuo, reflexivo, colaborativo e inclusivo que se orienta al aprendizaje. Por tanto, su meta es el cambio. Cambio muy lento y difícil de conseguir que no se va a hacer realidad si los profesores no tienen un espacio común en el que colaborar para reinventar su práctica, compartiendo su crecimiento profesional y personal y alimentando, entre todos, otras formas posibles de práctica educativa (Bruner, 2012).

Si el profesor no se compromete con las «mejoras proyectadas» es difícil que puedan llevarse a cabo los proyectos de reforma educativa, puesto que son ellos los que realmente actúan en el aula. Detrás de este compromiso están sus motivos para ser profesor y gracias a su compromiso se implicará en una formación que le ayude a superar dos grandes limitaciones que tiene como ser humano: lo que pensamos en el pasado afecta a lo que pensamos en el presente; y el lenguaje nos ayuda a pensar pero al mismo tiempo nos limita. Solo la oportunidad de mirar sobre lo que hacemos y decimos nos facilita la transformación hacia otras formas de pensar y hacer posibles (Bruner, 1997). Los profesores son agentes y pacientes de querer mirar el pasado para proyectar otro futuro posible.

De nada sirve la innovación docente entendida como aplicación de nuevas tecnologías y metodologías sin un sentido claro de por qué y para qué utilizarlas. Las comunidades de aprendizaje ayudarán al profesor a entender, con sus pares, cuáles son los factores que obstaculizan o catalizan su propia mejora como docentes y el aprendizaje de sus alumnos y en función de ello, decidir que métodos de enseñanza es más conveniente utilizar en cada momento y ante cada situación. En la medida en que el profesor concibe el aula también como una comunidad de aprendizaje contribuye a que el alumno comprenda sus propios factores, alcance su máximo desarrollo potencial y se comprometa con su propio *long-life-learning*.

BIBLIOGRAFÍA

Altbach, P. G. (1991). «Los modos de desarrollo de la enseñanza superior hacia el año 2000». *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada,* vol. 21, n.º 2, pp. 205-220.

Ashton, P. (2015). «Historical Overview and theoretical Perspectives of research on teachers' beliefs». En *International Hand-book of research on teachers' belief*. Eds. Fives, H. y Gull, M. G. Nueva York y Londres: Taylor & Francis.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia. Servei de publicacions.

Bielaczyc, K. y Collins, A. (2000). «Comunidades de aprendizaje en el aula: una reconceptualización de la práctica de la enseñanza». En *Diseño de la instrucción, teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Ed. Reigeluth, Charles M. Madrid: Santillana, pp. 279-303.

Bruner, J. (1997). *Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, J. (2012). «What Psychology should study». *IJEP-International journal of educational psychology*, vol. 1, n.º 1, pp. 5-13.

Coll, C.; Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). «Análisis de los usos reales de las tic en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, n.º 1.

Fernández Lozano, P. y Vega, M. (2004). «Aproximaciones al estudio cualitativo de las concepciones acerca del aprendizaje en un grupo de futuros pedagogos». *IV Congreso internacional de Psicología y Educación: Calidad educativa*. Almería: Edición en CD.

Fives, H. y Buehl, M. M. (2012). «Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?». En *APA Educational psychology handbook. 2: Individual differences and cultural and contextual factors*. Eds. Harris, K. R.;

Graham, S.; Urdan, T.; Royer, J. M.; Zeidner, M. Washington DC: American Psychological Association, pp. 471-499.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México DF: Siglo XXI.

Getzels, J. W. y Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students.* Nueva York: Wiley.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers'work and culture in the postmodern age*. Londres: Cassell.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society.* Buckingham: Open University Press.

Hargreaves, A. (2015). «Yo misma no podría haberlo hecho mejor: aprendizaje del profesorado y alumnado a través de las interacciones en el aula». *Congreso científico internacional sobre aprendizaje e interacciones en el aula*. Valencia: Generalitat de Valencia.

Hord, S. M. (1997). *Proffesional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. M. (2004). «Professional learning communities: An overview». En *Learning together, leading together: Changing schools trough professional learning communities*. Ed. Hord, S. Nueva York: Teachers College Press.

Kember, D. (1997). «A Reconceptualization of the Research into University Academics Conceptions of Teaching». *Learning and Instruction* 7: 255-275.

Louis, K. S. y Marks, H. (1998). «Does professional community effect the classroom? Teacher's work and student experience in restructured schools». *American Journal of Education*, vol. 106, n.º 4, pp. 532-575.

Mayer, R. E. (2004). *Psicología de la educación. Enseñar para un aprendizaje significativo.* Madrid: Pearson.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar*

juntos. Madrid: Paidós.

Mercer, N. (2015). «La importancia educativa del habla». *Congreso científico internacional sobre aprendizaje e interacciones en el aula*. Valencia: Generalitat de Valencia.

Monereo, C. (2001). *Orientación e intervención psicopedagógica en la enseñanza universitaria*. Barcelona: UOC.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.

Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). «Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance». *Journal of Educational Psychology* 82.

Pozo, J. L. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

Salomón, G. (2001) *Cogniciones distribuidas.* Madrid: Amorrortu Editores.

Stoll L.; Bolam, R.; McMahom, A.; Wallace M. y Thomas, S. (2006). «Professional Learning Communities: a review of the literature». *Journal of education change*, vol. 7, n.º 4, pp. 221-258.

Vega González, M.A. y Fernández Lozano, P. (2005). Formación a través de problemas auténticos. En *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Eds. Monereo, C. y Pozo, J. I. Barcelona: Graó.

Vidal-Abarca, E. (2010). «Aprender y enseñar: una mirada desde la Psicología». En *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Vidal-Abarca, E.; García Ros, R. y Pérez González, F. Madrid: Alianza Editorial.

Watt, H. y Richardson, W. (2015). «A motivational Analysis of Teachers´ Beliefs». En *International Handbook of Research on Teachers´Beliefs*. Eds. Fives, H. y Gill, M. G. Nueva York y Londres: Taylor & Francis Group.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.