

Crear una comunidad de aprendizaje con mujeres educadoras en formación

Ana Magdalena Solís Calvo

UNIDAD 097 SUR-CIUDAD DE MÉXICO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Correo electrónico: nytamilemium@yahoo.com.mx

Juan Manuel Sánchez

UNIDAD 097 SUR-CIUDAD DE MÉXICO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Correo electrónico: direccionupn097@gmail.com

Martha Guadalupe Gama Buenrostro

UNIDAD 097 SUR-CIUDAD DE MÉXICO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Correo electrónico: marthaggb@gmail.com*



RESUMEN

Este documento da cuenta de la experiencia de intervención que se ha desarrollado en la Unidad 097 de la Universidad Pedagógica Nacional. Tres elementos son relevantes para señalar; primero, se ha conformado un grupo con doce alumnas en riesgo de abandono escolar; segundo, este espacio se ha construido con base en el acompañamiento y el aprendizaje colaborativo; tercero, se pretende consolidar como una comunidad de aprendizaje. El nivel del proceso que se reporta en este documento da cuenta de la experiencia recogida hasta el momento en la comunidad de aprendizaje que se ha conformado y muestra la planeación de las sesiones con la intención de compartir los avances y las formas metodológicas que se han propuesto para la indagación y la intervención en los procesos formativos.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, acompañamiento, trabajo colaborativo, retención escolar, cultura escrita.

ABSTRACT

This document shows the experience of the intervention that has developed in the Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097. Three elements are relevant to point out, first has formed a backing band with twelve students at risk of dropping out, this second space has been built based on the latest collaborative learning and aims to establish itself as a learning community. Research on the process level is reported realizes the experience gained so far in the learning community which has been formed so far and shows the planning sessions with the intention of sharing in this document progress and forms methodologies have been proposed for screening and intervention in educational processes.

Key words: community of learning, cooperative working, written culture, tutoring, scholar withholding.

* Agradecemos a la alumna de la UPN María Martha Trejo González por los datos brindados para la investigación.

El problema de la deserción en la educación superior en México se ha incrementado en los últimos veinte años. La deserción se ha definido “como la salida del sistema escolar por aquellas personas que no han podido resolver sus problemas, de diversa naturaleza, y que debido a ello deciden abandonar sus estudios” (Rodríguez y Leyva, 2007: 101). La incipiente investigación sobre este fenómeno revela que al parecer las causas son universales. Presiones económicas familiares y otras dificultades de integración familiar siguen presentes en las explicaciones sin que se encuentren aún soluciones a esta creciente problemática.

Las instituciones de educación superior a cargo de la formación inicial de docentes y maestros en servicio no están exentas de sufrir el mismo fenómeno, como la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente en la licenciatura en educación preescolar Plan 2008 (LEP2008), que tiene como

propósito profesionalizar a las personas que laboran en este nivel y no cuentan con la formación superior para desempeñarse como docentes. Esta licenciatura contempla en su diseño curricular el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al incluir en cada cuatrimestre dos asignaturas que se cursan en línea, con una población que ha tenido una vida escolar y laboral de fragmentación y exclusión que se prolonga al volver a la escuela y utilizar la tecnología sin contar con recursos económicos ni habilidades para hacerlo. Esto representa condiciones de vulnerabilidad y riesgo de abandonar la formación profesional.

Al indagar sobre las necesidades de atención que tienen nuestras alumnas, elaboramos las primeras clasificaciones para saber quiénes son ellas y cuáles son sus necesidades. En el cuadro 1 se muestran de manera general las condiciones encontradas en 36 alumnas de dos grupos en la LEP2008.

CUADRO 1

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO

Edades	Total de alumnas por rango de edad	Solteras	Viven en pareja	Jefas de familia	Recién egresadas de bachillerato	Con más de cinco años sin estudiar	Con más de diez años sin estudiar	Se considera usuaria hábil y sin problemas de acceso y conectividad	Se considera usuaria medianamente hábil y tiene algunos problemas de acceso y conectividad	Se considera usuaria poco hábil y no tiene acceso ni conectividad	Trabaja con sueldo y prestaciones de ley	Trabaja con condiciones menores de sueldo y sin prestaciones
21-31	12	2	4	6	3	7	2	4	6	2		12
31-41	14	1	6	7		10	4	2	4	8	10	4
41-51	6		4	2			6		2	4	2	4
52 o más	3		2	1			3			3	2	1
Alumnas por categoría	35	3	16	17	3	17	15	6	12	17	14	21

Fuente: Elaboración propia con datos arrojados por cuestionarios, entrevistas y narrativas autobiográficas de las alumnas.

20 • *Crear una comunidad de aprendizaje con mujeres educadoras en formación*

Ana Magdalena Solís Calvo et al. *Didac* 68 (2016): 19-26

Como se puede apreciar en los datos recogidos, a diferencia de otras instituciones de educación superior, el ingreso a la LEP2008 de la mayoría de las estudiantes no se da entre los 18 y 20 años. En nuestra población sólo tres alumnas tienen esa edad. Los procesos de escolarización se pueden evidenciar si tomamos el rango del tiempo que han dejado de estudiar, es decir, entre cinco a diez años; a esto le debemos agregar que las fracturas en la escolarización han sido múltiples, desde la reprobación de materias hasta la aprobación de la secundaria o el bachillerato por medio de exámenes en el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (*Ceneval*). Hemos señalado que la licenciatura incorpora en cada cuatrimestre dos asignaturas donde se requiere el manejo de las TIC. Nótese que sólo seis de ellas se perciben hábiles para su manejo. Para finalizar, en la parte inferior derecha del cuadro se identifica que 21 de las 35 alumnas se perciben con bajos salarios y nulas prestaciones.

Además de las condiciones descritas, al revisar las tareas entregadas por medios electrónicos y el desempeño en clase se identificaron doce alumnas con rezago educativo y a punto de abandonar sus estudios. Las carencias económicas, el escaso apoyo de sus parejas o familias, las dificultades al volver a la escuela y el nulo contacto con las TIC las colocaban en una situación vulnerable.

La creación del Programa de Acompañamiento para conformar una comunidad de aprendizaje

Ante este escenario, el Programa de Acompañamiento surge no como un espacio compensatorio, ni como un programa formal de tutoría, sino como un espacio para construir una comunidad de aprendizaje entre pares, donde alumnos y maestros coincidan para fortalecer la formación profesional de sus integrantes. La comunidad de aprendizaje tiene un principio dialógico, según Sánchez, Rodríguez, Urteaga y Morales (2001); es un modelo creado para construir un entorno educativo de investigación e interacciones situadas en la práctica en constante negociación. Desde la visión de Nashiki y

Pérez (2013: 195), en este tipo de comunidades “se constituye un proceso continuo, sistemático y dinámico de enseñanza y aprendizaje bidireccional entre la educadora y acompañante basado en experiencias, necesidades y conocimientos construidos y estructurados para propiciar la superación profesional y permite el desarrollo de las capacidades y aptitudes de todos los implicados”.

La conformación de una comunidad de aprendizaje se inicia con el Programa de Acompañamiento, que permite atender a las alumnas en situación de riesgo ante la posibilidad de abandonar su formación profesional. En este programa, dos profesores trabajarán con el grupo en *co-docencia*, que es un modelo de intervención realizado en pares para dirigir y acompañar las acciones de un grupo de alumnos; la diada puede formarse por dos docentes o un docente y otro en formación. En este proyecto de acompañamiento, la diada se compone de una docente investigadora y una alumna que cursa en este momento la maestría en educación básica, en la misma institución que realiza la investigación para su tesis de maestría con el grupo de educadoras que conforman este programa de acompañamiento.

La visión del acompañamiento entre pares les proporciona a las alumnas (a la experta que cursa la maestría y a la de licenciatura) un espacio para dialogar sobre la experiencia cotidiana de ser educadoras en formación y, a la vez, estudiantes, donde escuchar las maneras singulares en que el aspecto personal, académico e institucional se enfrentan y construyen da lugar a procesos de reflexión y formación profesional (Sánchez y Rodríguez, 2011).

El Programa de Acompañamiento se inicia al invitar a las alumnas a formar parte de este grupo de estudio extra clase de manera voluntaria. El grupo, conformado por 12 alumnas, se reúne por dos horas una vez a la semana. Al inicio se presentan la docente y la co-docente, y dejan claro que el espacio de acompañamiento se desarrollará de acuerdo con las necesidades del grupo a través del diálogo y la negociación. Al realizar la presentación se hace énfasis en que el trabajo será entre iguales que

forman parte de un grupo encaminado a consolidar una comunidad de aprendizaje con base en el trabajo colaborativo. Para los fines de esta intervención retomaremos la concepción de trabajo colaborativo de Sánchez, Rodríguez, Urteaga y Morales (2001) como una forma de organizar las situaciones de aprendizaje donde el grupo (expertos y novatos) es responsable de resolver problemas, diseñar estrategias y concretar proyectos conjuntos para la adquisición de conocimientos desde el principio del intercambio sociocultural.

En la primera sesión, además de las dinámicas de presentación en las que participan todas las integrantes del Programa de Acompañamiento, se realiza una actividad: las estudiantes escriben en una tarjeta tres de los principales retos que enfrentan al volver a la escuela y de qué manera se les puede ayudar. En la tarjeta escriben la dificultad y también una posible solución por medio del trabajo en grupo.

De la primera sesión se desprende que la mayoría tiene temor de no comprender las lecturas que les dejan los profesores de las asignaturas que están cursando. Otras reconocen que sus principales miedos son la escritura de trabajos para entregar a los profesores. Algunas más señalan que al no contar con computadora en casa la elaboración de trabajos se les complica, además de que no tienen mucho conocimiento sobre su manejo y temen no poder elaborarlos de manera correcta.

Para favorecer el acercamiento a la cultura escrita, las primeras sesiones se centran en construir entre todos los participantes un programa de habilidades comunicativas que favorezca, además de la comprensión de las lecturas que realizan en las diferentes asignaturas, la escritura de los trabajos académicos que deberán entregar a sus profesores. Las perspectivas socioculturales del aprendizaje miran a la comunidad y las situaciones colectivas para entender las oportunidades y los contextos para el aprendizaje de la cultura escrita. Esta postura conceptual busca una forma de aprendizaje al exterior del individuo y lo ubica en espacios sociales donde los participantes comparten su conocimiento y su pensamiento a través de la interacción (Moffett y

Wagner, 1983). Una figura importante en la comunidad es el mediador de la cultura escrita. Profesionales como los escribanos públicos, los abogados o los contadores se ganan la vida negociando los documentos escritos para los demás. A través de redes de apoyo, conformadas por proveedores de servicios (trabajadores de salud, bibliotecarios y mercaderes), familiares, amigos y vecinos, los mediadores informales de la cultura escrita ayudan a los demás a aprender la lectura y la escritura en una amplia variedad de contextos y con múltiples propósitos.

Una preocupación central para comprender la cultura escrita desde una perspectiva social es entender cómo consiguen los lectores y escritores potenciales el acceso al conocimiento y saber de sus mediadores. El acceso a la cultura escrita, según lo define Kalman (2004), sólo es posible mediante la interacción con otros —nombrados en la literatura como maestros, expertos, facilitadores o patrocinadores de cultura escrita— en torno a discursos poderosos y prácticas de cultura escrita que conducen a la comprensión y respuesta a los mismos. Los lectores y escritores demuestran a otros cómo interpretar y usar los textos; cómo leer el mundo con la experiencia personal y los textos como referencia, y cómo la cultura escrita puede lograr un lugar en la vida personal y social (Kalman, 2004: 19). En este sentido, los docentes a través de la co-docencia ejercerán el papel de guías y conductores de procesos en la comprensión y el uso de la cultura escrita en estas alumnas.

El cuadro 2 contiene las situaciones de aprendizaje que con base en la recuperación de las necesidades y el diálogo entablado con las alumnas diseñaron los co-docentes para la comunidad de aprendizaje. Las situaciones de aprendizaje tienen una secuencia gradual. Al inicio recuperan las experiencias y los conocimientos previos de las alumnas sobre la relación entre lenguaje oral y escrito. Esta recuperación sitúa a las alumnas como usuarias de la lengua en ambas habilidades. Después, como iniciación para la escritura, se sugiere la recuperación de la autobiografía; esto les permite expresar por medio de textos escritos quiénes son y qué han vivido.

La escritura autobiográfica es una manera amable de invitar a escribir o, en algunos casos, recuperar su experticia en el uso de la cultura escrita.

Después, las alumnas comparten con la comunidad de aprendizaje los textos académicos que sus profesores les han dado a leer durante los cursos de licenciatura y les han resultado difíciles de comprender. La lectura acompañada y la socialización de estos textos acrecientan la construcción de nuevos

conocimientos sobre la cultura escrita. La última fase de esta secuencia de aprendizaje tiene que ver con la elaboración de textos académicos. Redactar un artículo de divulgación y un artículo científico en colectivo proporciona aprendizajes sobre las convencionalidades de la escritura. La revisión constante de borradores permite concretar finalmente versiones que cumplen con las exigencias de estos tipos textuales.

CUADRO 2

Sesión	Tema	Material de lectura	Producto
1	Recuperación de saberes previos, lengua y cultura, oralidad. Importancia de la expresión oral.	Prejuicios sobre la lectura: ¿A quiénes le contaban cuentos?, ¿cuál es su libro o texto favorito de la infancia?	Mapa mental individual.
2	Convencionalidad de la escritura. Contexto de la escritura.	Análisis de anuncios escritos y otros portadores de textos para comprender la finalidad comunicativa de los mismos.	Coleccionador de ideas. Mapa mental grupal.
3	Cultura escrita.	Escritura de su autobiografía.	Autobiografía.
4	Cultura escrita.	Escritura y/o lectura de las autobiografías.	Coincidencias con el otro.
5	Cultura escrita.	Escritura y/o lectura de las autobiografías.	Coleccionador de ideas.
6	Proyección de una película autobiográfica		
7	Discursos y tramas.	¿Qué dice este texto? Lectura de un fragmento de un artículo de divulgación.	Reflexiones grupales.
8	Discursos y tramas.	¿Para qué fue escrito este texto? Lectura de un artículo académico sobre la educación básica en México.	Reflexiones individuales y grupales.
9	Prácticas de lectura.	Lectura de textos sugeridos por las alumnas.	Notas individuales y reflexión grupal.
10	Análisis de textos.	Lectura y análisis de textos sugeridos por las alumnas.	Notas individuales y reflexión escrita grupal.
11	Escritura de textos.	Escritura colectiva de un artículo de divulgación científica por equipos de cuatro integrantes.	Borrador.

Sesión	Tema	Material de lectura	Producto
12	Escritura de textos.	Escritura colectiva de un artículo de divulgación científica por equipos de cuatro integrantes.	Borrador.
13	Escritura de textos.	Escritura colectiva de un artículo de divulgación científica por equipos de cuatro integrantes.	Borrador.
14	Escritura de textos.	Escritura colectiva de un artículo de divulgación científica por equipos de cuatro integrantes.	Texto final.
15	Escritura de textos.	Escritura colectiva de un artículo académico breve donde cada integrante desarrolle un apartado de forma individual.	Borrador.
16	Escritura de textos.	Escritura colectiva de un artículo académico breve donde cada integrante desarrolle un apartado de forma individual.	Borrador.
17	Escritura de textos.	Escritura colectiva de un artículo académico breve donde cada integrante desarrolle un apartado de forma individual.	Borrador.
18	Escritura de textos.	Escritura colectiva de un artículo académico breve donde cada integrante desarrolle un apartado de forma individual.	Texto final.

Fuente: Elaboración propia después de analizar las necesidades de las alumnas.

La conformación de una comunidad de aprendizaje: el avance de esta experiencia

Las alumnas han asistido de manera regular al grupo de acompañamiento hasta este momento, cuando se inician las prácticas de lectura. La comunidad de aprendizaje está en construcción. Las interrelaciones que se han concretado han sido fructíferas porque el ambiente de aprendizaje e intercambio propicia la confianza y el diálogo entre pares. Se ha abierto una página en Facebook que lleva el nombre de *Mujeres educadoras en acción* y se generó un grupo en Whatsapp (con quienes tienen acceso a esta aplicación en sus teléfonos celulares) con la finalidad de facilitar la comunicación entre las usuarias por medio de las redes sociales.

En este sentido, hemos proporcionado acompañamiento para que quienes tienen acceso y conectividad puedan utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como medio de contacto y para motivar a las que aún no son

usuarias a conectarse, pero no privilegamos estos recursos para propiciar el acercamiento entre la comunidad de aprendizaje. Tratamos de que las formas de interacción y la comunicación sean efectivas en el aula para que cuando haya dudas, inquietudes o cualquier situación, ya sea escolar o personal, exista un espacio de confidencialidad y confianza para abrirlo a la comunidad (si así se desea) y proporcionar apoyo a quien lo solicite. Para subsanar algunos problemas sobre conectividad, acceso y uso de la computadora, establecimos formas de trabajo en diadas o pequeños equipos conformados por una alumna con computadora que tiene acceso y conocimientos del uso de la tecnología y una o dos compañeras sin recursos ni conocimientos tecnológicos para elaborar tareas de manera colaborativa.

Estos equipos han enviado trabajos vía correo electrónico o la página de Facebook y han realizado tareas con el procesador de textos; así, la alumna



experta comparte sus conocimientos sobre el uso de las TIC y las otras la apoyan con sus conocimientos sobre el tema o la lectura de la sesión de trabajo. La falta de conectividad y acceso de las alumnas que no cuentan con recursos tecnológicos se ve subsanada a través de la persona que sí cuenta con computadora y conectividad. El trabajo lo realizan durante las sesiones de acompañamiento; a veces, varios equipos interactúan y entre todos realizan la actividad. La mediación del docente como experto en cuestiones de lectura y escritura siempre está presente, guía el análisis y la reflexión de grupo. Esto proporciona confianza y certidumbre en las personas que carecen de recursos o conocimientos y las fortalece a todas al compartir lo que saben sobre los temas o el uso de las TIC, además de que el trabajo colaborativo permite que los aprendizajes sean construidos en comunidad y para la comunidad de aprendizaje.

Los primeros pasos de esta experiencia evidencian que nuestro trabajo apenas inicia; que los esfuerzos en materia de permanencia del alumnado por parte de las instituciones tienen que ir más allá; que los programas de tutoría deben construirse con el conocimiento amplio acerca de quiénes son los estudiantes, cuáles son sus realidades y la inclusión o exclusión que puede haber al cursar el nivel superior de educación.

La conformación de espacios de acompañamiento que se constituyan en comunidades de intercambio y conocimiento puede favorecer la retención de los estudiantes y contribuir a la conclusión de su preparación profesional, a pesar de las condiciones que tengan al ingresar a la universidad. Nuestra contribución es difundir los resultados de esta experiencia de intervención, en espera de incidir en contextos educativos con características similares en la población estudiantil que atendemos. ■

RECOMENDACIONES PARA EL AULA

Para generar una comunidad de aprendizaje en el aula es necesario crear condiciones que favorezcan un ambiente de cercanía y reconocimiento entre todos; para lograrlo es conveniente:

- Incluir en el diagnóstico del grupo un texto breve elaborado por los alumnos donde expliquen qué necesitan para aprender, qué dificultades han enfrentado ante nuevos aprendizajes, de qué creen que tratará el nuevo curso y qué les gustaría aprender.
- Diseñar situaciones de aprendizaje fundamentadas en las necesidades de los alumnos, basadas principalmente en lo que saben, además de considerar sus inquietudes sobre lo que desean saber.
- Generar reglas de convivencia basadas en lo que los alumnos crean que es importante para respetarse a sí mismos y a los demás.
- Permitir el constante intercambio entre pares para la resolución de problemas y reconfigurar la organización de la clase en diadas, triadas, pequeños grupos o la asignación de una tarea grupal que permita el trabajo colaborativo para resolverla.
- Crear un ambiente de confianza e intercambio donde el docente se convierta en acompañante y los alumnos se sientan acompañados al aprender, para que puedan expresar sus dudas, temores, aciertos, anhelos, estrategias, desaciertos, certezas y deseos sobre el trabajo que la comunidad de aprendizaje desempeña.
- Compartir que el objetivo de pertenecer y conformar una comunidad de aprendizaje es el bien común como fin último. Un espacio de convivencia donde todos se beneficien del conocimiento para generarlo y compartirlo.

REFERENCIAS

- Kalman, Judith. *Saber lo que es la letra. Vías de acceso a la cultura escrita para un grupo de mujeres en Mixquic*. México: UNESCO/Secretaría de Educación Pública/Siglo XXI Editores, 2004.
- Moffett, James, y Betty Jane Wagner. *Student centered Language Arts and Reading, K-13: A Handbook for teachers*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1983.

Nashiki Angulo, Rosa María, Miguel Ángel Pérez Figueroa. “Construyendo comunidades de aprendizaje. Un programa *in situ* para educadoras con baja escolaridad formal”. *Perspectivas múltiples del cuidado y bienestar infantil*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2013: 185-196.

Rodríguez Lagunas, Javier, Marco Antonio Leyva Piña. *La deserción universitaria. La experiencia de la UNAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar. El Cotidiano*, 22. 142 (2007): 98-111.

Sánchez, J., F. Rodríguez, E. Urteaga y D. Morales. “La formación de instructores en una comunidad de aprendizaje”. *La Investigación Educativa en México*, vol. II (2001): 70-79).

Sánchez, Juan Manuel, Fabiola Rodríguez Sánchez (comps.). *Proyecto Andamios Curriculares. Hacia una nueva cultura de la formación universitaria*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2011.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Barkley, Elizabeth F. *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Morata, 2007.
- Elboj, C., I. Puigdemívol, M. Soler y R. Valls. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la escuela*. Madrid: Grao, 2006.
- Gómez-Altamirano, L. “El acompañamiento. Una herramienta de enseñanza aprendizaje para personas adultas”. Tesis de maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Psicología, 2011.
- Jackson, Philip W. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.
- McCombs, Barbara L., Jo Sue Whisler. *La clase y la escuela centradas en el aprendiz. Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona: Paidós, 2000.
- Pastor, R. “La formación de profesionales reflexivos”. *Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2013: 171-186.
- Perkins, David. *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- Wenger, Etienne. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, sentido e identidad*. Barcelona: Paidós, 2011.

Recibido: 15 septiembre 2015

Aceptado: 03 noviembre 2015

26 • *Crear una comunidad de aprendizaje con mujeres educadoras en formación*

Ana Magdalena Solís Calvo et al. *Didac* 68 (2016): 19-26