

Creando comunidades de aprendizaje a nivel universitario

Por Sylvia M. Eliza, Coordinadora de Investigación,
Evaluación y Avaluación Institucional

*We bring to this experience our whole person.
Who we are and what we bring help us to find our purpose.*
Peter Senge, *The Fifth Discipline* (1990)

Desde principios de la década de los 80 hemos sido testigos del surgimiento de un nuevo modelo epistemológico que sustituye a aquel bajo el cual la mayoría de nosotros fuimos educados. El modelo de transmisión del conocimiento, también conocido como modelo tradicional de enseñanza aprendizaje, imperó hasta finales de los años 70. Se caracterizaba por el contenido curricular predeterminado, por la evaluación del aprendizaje por medio de criterios externos, su visión del maestro como proveedor del conocimiento y su visión del estudiante como receptor pasivo del conocimiento. En este modelo, el maestro seguía las guías que habían sido preparadas por expertos en currículo y que le decían, paso por paso, como llevar a cabo su clase. Qué enseñar y cómo enseñarlo era prerrogativa de algún experto externo al proceso. De igual forma, se prescribía qué conocimientos, destrezas y actitudes debía adquirir el educando. La evaluación del aprendizaje la determinaba exclusivamente el maestro o se le imponía a través de pruebas estandarizadas preparadas por los supervisores, por un equipo del departamento o por especialistas en los niveles centrales. El maestro se limitaba a transmitir al estudiante aquello que se esperaba que él o ella transmitiera.

Para finales de la década de los 60s y principios de los 70s, el educador brasileño Paulo Freire, denunció ésta como una pedagogía de opresión¹. Como alternativa, presenta su “pedagogía para el desarrollo de la conciencia crítica” o “pedagogía para la liberación”. Influenciado fuertemente por Dewey y otros filósofos de la educación constructivista, Freire empieza a retar la aceptación ciega del modelo tradicional de transmisión del conocimiento.

El modelo constructivista, como bien lo indica el concepto, parte de la construcción del conocimiento. Por ello, el contenido no puede estar predeterminado sino que más bien se construye continuamente por aquellos que están inmersos en el proceso: los maestros y los estudiantes. La evaluación del aprendizaje utiliza criterios desarrollados internamente, preferiblemente por los educadores y los educandos. El maestro es un facilitador del aprendizaje, mientras que el estudiante coordina su propio aprendizaje. En este enfoque, educador y educando enseñan y aprenden.

De esta tradición Deweyana constructivista sale el concepto de comunidades de aprendizaje. Como muy bien señalan algunas de las propulsoras del movimiento, la idea

¹ Paulo Freire (1969) *La educación como práctica de la libertad* y (1970) *Pedagogía del Oprimido* México: siglo veintiuno editores, sa.

no es nueva². Gabelnick, MacGregor, Matthews y Smith establecen su origen en los trabajos pioneros de Alexander Meiklejohn y John Dewey para la década de 1920.

Se considera a Meiklejohn como el padre del movimiento de comunidades de aprendizaje. Éste fue un educador y filósofo que nació en Rochdale, Inglaterra, en 1872 y que emigró a los Estados Unidos en su niñez. De 1912 a 1923 fue presidente de Amherst College, donde se dice que mejoró grandemente su calidad académica. Para principios de 1920 escribió sobre la creciente especialización y fragmentación del currículo en los colegios y universidades norteamericanas. Veía la educación como el medio para preparar los estudiantes para vivir como ciudadanos responsables. Estas ideas lo llevan a fundar el Colegio Experimental, en la Universidad de Wisconsin, en 1927. En este proyecto integró sus ideas del "currículo ideal" el cual consistía de una comunidad de aprendizaje de dos años de duración, a tiempo completo, que conectaba la democracia ateniense del siglo 15 con la democracia americana de los siglos 19 y 20.

A Meiklejohn se le recuerda por su énfasis en los clásicos y por sus ideas sobre la importancia de la estructura, la coherencia curricular y la comunidad. Su Colegio Experimental duró poco- de 1927 a 1932, pero sentó las bases para el trabajo de sus seguidores.

En 1965, su discípulo Joseph Tussman, profesor de la Universidad de California en Berkeley, creó un nuevo programa de comunidad de aprendizaje. Tussman veía el currículo universitario básico como un " programa más que una colección de cursos". Según Gabelnick y otras, éste enfatizó la importancia de un proceso creativo de construcción del currículo que estructuraba el mismo alrededor de programas que recreaban la comunidad entre la facultad³. Al igual que el esfuerzo de Meiklejohn, la comunidad de Tussman fue de corta duración- de 1965 a 1969.

Para 1970, sus ideas influyen sobre un grupo de 17 profesores de Washington quienes fundan The Evergreen State College como un nuevo colegio alterno. El colegio se organizó mayormente en comunidades de aprendizaje a las que llamaron "estudios coordinados", las cuales enfocaban en temas interdisciplinarios y se enseñaban por un equipo de profesores. Este modelo fue adoptado entre 1980 y 1990 por docenas de colegios y universidades de los Estados Unidos, entre los que sobresalen: La Guardia Community College, North Seattle, Seattle Central Community College, Temple University, etc.

Meiklejohn y Tussman desarrollaron la comunidad de aprendizaje como el mecanismo para renovar la estructura curricular. Dewey, por otro lado, influyó más sobre el proceso mismo de enseñanza aprendizaje, sobre todo sus nociones de aprendizaje activo y aprendizaje centrado en el estudiante.

² Faith Gabelnick, Jean MacGregor, Roberta Matthews y Barbara Leigh Smith (1990) *Learning Communities: Creating Connections Among Students, Faculty, and Disciplines*, New Directions for Teaching and Learning, Number 41, Spring, San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.

³ Gabelnick, p. 13.

Dewey consideraba que la educación tradicional proveía una formación extrínseca al individuo. Esa educación "desde afuera" o "educación bancaria", como la denomina Freire más tarde, ve al estudiante como una cisterna o una vasija en la que el maestro deposita todo su saber y todo su conocimiento. Ante esta "educación del silencio", Dewey presenta la educación progresista-- un enfoque que propende al desarrollo intrínseco del educando y que construye sobre la individualidad del aprendizaje. Para Dewey el aprendizaje era un proceso eminentemente social: el educando construye el conocimiento en su interacción con el maestro y sus compañeros. De aquí se derivan los enfoques de educación cooperativa y aprendizaje colaborativo que han servido de base al desarrollo de las comunidades de aprendizaje.

Aunque muchos educadores permanecen aún ajenos y desconectados de este proceso de reforma educativa, coincido con la educadora norteamericana, Anne Goodsell Love (1999), en que durante los últimos diez años ha habido una explosión en el uso del término "comunidad de aprendizaje"⁴. Su atractivo se ha apoderado de la educación superior. Se ha escrito mucho sobre el tema y se han dado diversas definiciones del concepto.

Patrick Hill, Vicepresidente Académico en The Evergreen State College, define las comunidades de aprendizaje como el medio para unir a gente con intereses relacionados y darles tiempo y espacio-- tiempo real y espacio real--para aprender unos de otros⁵.

K. Patricia Cross⁶ ve las comunidades de aprendizaje como grupos de personas involucrados en interacción intelectual con el propósito de aprender. Según ella, la mayoría de las personas están interesadas en las comunidades de aprendizaje porque éstas ofrecen una esperanza de hacer de la universidad una experiencia y aprendizaje más integrada y holística.

Para mí una de las definiciones más completas la ofrecen las colegas Gabelnick, MacGregor, Matthews y Smith. Para ellas las comunidades de aprendizaje representan "una reestructuración intencional del currículo para unir cursos o trabajos de cursos de forma que los estudiantes encuentren mayor coherencia en lo que aprenden y tengan un incremento en la interacción intelectual con la facultad y con sus compañeros."⁷

⁴ Anne Goodsell Love. "What are learning communities?", in Levine, Jodi H. ,editor (1999). *Learning Communities : New Structures, New Partnerships for Learning*. The Freshman-Year Experience Monograph Series No. 26. University of South Carolina: National Resource Center for the First-Year and Students in Transition.

⁵ Patrick Hill (1985) "The Rationale for Learning Communities", Speech Given at the Inaugural Conference on Learning Communities of The Washington Center for Undergraduate Education, p. 4 .

⁶ K. Patricia Cross (1998) "Why Learning Communities? Why Now?" *About Campus- Enriching the Student Experience*, San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers, July-August, pp. 4-11.

⁷ Faith Gabelnick et. al. (1990) p. 19.

Para Tinto⁸, las comunidades de aprendizaje hacen más que comatricular estudiantes alrededor de un tópico o tema; cambian la forma en que los estudiantes experimentan el currículo y la forma en que se les enseña. Según él, la facultad reorganiza el prontuario y sus salones de clases para promover experiencias compartidas de aprendizaje colaborativo entre los estudiantes de los salones conectados. Esta forma de organización, según él, requiere que los estudiantes trabajen juntos en alguna forma de grupos colaborativos y que estén activos en y sean responsables por el aprendizaje de los compañeros del grupo y del salón. En esta forma los estudiantes comparten no sólo la experiencia del currículo sino también la experiencia de aprender dentro del currículo.

Shapiro y Levine⁹ señalan que más que ponernos de acuerdo en la definición del concepto, lo importante es entender que las iniciativas de comunidades de aprendizaje comparten unas características básicas, a saber: organizan a los estudiantes y a la facultad en grupos más pequeños, promueven la integración del currículo, ayudan a los estudiantes a establecer redes de apoyo académico y social, proveen un escenario para que los estudiantes se socialicen en relación con sus expectativas de la universidad, unen a la facultad en formas más significativas, enfocan a la facultad y a los estudiantes en los resultados del aprendizaje, proveen un escenario para la presentación de programas de apoyo académico basados en comunidad y ofrecen un lente crítico para examinar la experiencia de primer año.

Estas autoras coinciden con las colegas Gabelnick, Mac Gregor, Matthews y Smith en que hay tres tipos básicos de estructuras para las comunidades de aprendizaje:

1. *Cursos conectados en parejas o en grupos (“learning clusters”)*: se refiere al modelo en que se unen dos o más clases por temas o contenido y que los estudiantes toman juntos. Los estudiantes se matriculan en todos los cursos. Los profesores coordinan los prontuarios y las asignaciones. Sin embargo, cada profesor enseña su curso integrando los temas o el contenido previamente identificado. Conlleva la reestructuración del prontuario para los cursos involucrados.
2. *Grupos de interés de prepas o Comunidades federadas*: en este modelo un grupo de estudiantes se matricula en clases que la facultad no coordina. Las conexiones intelectuales y la comunidad ocurren en un seminario integrador adicional. El seminario integrador conecta la experiencia obtenida en los otros cursos ya sea por temas, destrezas o actividades. Éste puede ser ofrecido por un mentor, un estudiante avanzado, uno de los profesores de alguno de los cursos o varios de ellos. Puede usar la enseñanza de equipo (“team-teaching”).

⁸ Vincent Tinto (2000) “What have we learned about the impact of learning communities on students?” in *Assessment Update. Progress, Trends, and Practices in Higher Education*, March- April, Vol. 12, No. 2, p.1.

⁹ Nancy S. Shapiro and Jodi H. Levine (1999) *Creating Learning Communities. A Practical Guide to Winning Support, Organizing for Change, and Implementing Programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, p.3.

3. *Estudios coordinados*: en este modelo los estudiantes toman todos los cursos juntos y la facultad enseña en equipo. El trabajo de los cursos se une en un programa de estudio integrado. La totalidad de los cursos representa la carga académica del estudiante y la carga de trabajo de los profesores que componen la comunidad.

Vincent Tinto, Anne Goodsell Love, Pat Russo, Nancy Shapiro, Jodi H Levine, entre otros han investigado el impacto de las comunidades de aprendizaje en combatir la fragmentación del conocimiento a nivel universitario, promover el aprendizaje activo, mejorar las comunicación y las relaciones entre estudiantes y facultad y entre éstos y sus respectivos pares, aumentar la retención y graduación de los estudiantes, promover la renovación del currículo, etc.

Uno de los estudios más recientes es el realizado por Tinto y sus colegas¹⁰, comisionado por el Centro Nacional para la Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. Exploró el impacto de los programas de comunidades de aprendizaje en la conducta social y académica, y la persistencia de estudiantes de nuevo ingreso en tres escenarios institucionales diferentes: la Universidad de Washington, LaGuardia Community College en la ciudad de New York y Seattle Central Community College. El estudio utilizó la encuesta comparativa y métodos de investigación cualitativa a lo largo del tiempo.

Tinto señala los siguientes hallazgos sobresalientes:

1. los estudiantes de las comunidades de aprendizaje tendían a formar sus propios grupos de apoyo, los cuales se extendían más allá del salón de clases; estuvieron más tiempo juntos fuera de sus clases que los estudiantes de clases tradicionales, y lo hicieron en formas que consideraron de apoyo. Para algunos de los estudiantes de los colegios comunitarios urbanos esos grupos fueron cruciales en su habilidad para continuar en la universidad.
2. los estudiantes de las comunidades de aprendizaje participaban activamente en el aprendizaje en clase más que otros estudiantes, aún después de clases; dedicaban más tiempo a aprender juntos tanto dentro como fuera del salón de clases. Tendían a aprender y a hacer amigos al mismo tiempo. Según pasaban más tiempo aprendiendo juntos, aprendían más.
3. la participación en la comunidad de aprendizaje parecía aumentar la calidad del aprendizaje estudiantil. Al aprender juntos, su comprensión y aprendizaje se enriqueció.

¹⁰ Vincent Tinto (2000) "What have we learned about the impact of learning communities on students?", pp. 1,2, and 12.

4. Como aprendían más y se veían a sí mismos más comprometidos, tanto social como académicamente, los estudiantes persistieron a un ritmo sustancialmente más alto que estudiantes comparables en el currículo tradicional.
5. Las historias de los estudiantes participantes resaltaban mensajes poderosos sobre el valor de escenarios de aprendizaje colaborativo en promover las normas de la educación cívica—el bienestar de unos está atado inexorablemente al bienestar de los otros. Los estudiantes reportaron un aumento en su sentido de responsabilidad de participar en la experiencia de aprendizaje, y una conciencia de su responsabilidad por su propio aprendizaje al igual que el aprendizaje de sus compañeros.

Como vemos los beneficios de las comunidades de aprendizaje son muchos e incuestionables. Sin embargo, como señala Tinto, las comunidades de aprendizaje “no representan ´varas mágicas´ para el aprendizaje”.¹¹

La enseñanza interdisciplinaria existe desde hace mucho tiempo. El modelo de comunidades de aprendizaje añade unos elementos a esta experiencia, sobre todo lo que se refiere a la interacción entre profesores y estudiantes. Esa interacción se promueve por medio de técnicas de aprendizaje cooperativo y colaborativo, enseñanza de pares, grupos de discusión y seminarios, aprendizaje por experiencia, laboratorios y trabajo de campo, aprendizaje centrado en problemas, conferencias y demostraciones, escritura y comunicación a lo largo de todo el currículo, reflexiones continuas, autoevaluación, entre otras. Los resultados demostrados del uso de estas técnicas nos tienen que estimular a adoptarlas en nuestras prácticas pedagógicas.

Conscientes de esta necesidad, para mediados de la década de los 90s, la Universidad de Puerto Rico en Humacao se inserta en el desarrollo e implantación de comunidades de aprendizaje. Esto como parte de su Proyecto IDEAS- siglas que identifican al Instituto para el Desarrollo de la Enseñanza y el Aprendizaje Subgraduados. Este Proyecto contó con el auspicio del Programa Título III, del Departamento de Educación Federal, durante los años 1995-96 al 1999-00.

El Proyecto IDEAS utilizó como modelo el trabajo pionero del Centro para Mejorar la Calidad de la Educación Subgraduada de Washington. Por medio del auspicio de Título III, la Dra. Álida Ortiz, profesora de Biología que sirvió como mentora de nuestro proyecto, visitó La Guardia Community College en New York donde se asesoró con la Dra. Roberta Matthews en 1995-96. Más tarde, el Proyecto contó con los servicios de la Dra. Matthews como conferenciante invitada. Como resultado de esta experiencia, y bajo la coordinación de la Dra. Ortiz, nuestro proyecto desarrolló alrededor de 29 cursos siguiendo esta modalidad. Diecinueve (19) de esas comunidades se ofrecieron para un total de 66%. El 28% de ellas conectaba la experiencia de primer año con cursos de disciplina para estudiantes de nuevo ingreso. Nuestras comunidades siguieron dos

¹¹ Tinto, p. 12.

modelos principalmente: la comunidad federada con el seminario integrador y los grupos de interés de nuevo ingreso. Como ejemplos, podemos señalar los siguientes:

- Š **MAS ALLÁ DE LA ACADEMIA: LA POPULARIZACIÓN DE LA CRÍTICA SOCIAL**
INTD 3005/ CISO 3122/INTD 3107
- Š **SEMINARIO INTEGRADOR INGLÉS: WHERE DO I WANT TO GO AND HOW CAN I GET THERE?**
INTD 3005/ INGL 3101/INTD 3007
- Š **ASPECTOS ÉTICOS EN LA PRÁCTICA DE TRABAJO SOCIAL**
TSOC 4092/ PSIC 3048/ INTD 4115
- Š **CAMINO AL TRABAJO**
ADSO 4095-96/ ENFE 4296-97/ INTD 3205
- Š **LA COMUNICACIÓN DE LA CREATIVIDAD Y LA CREATIVIDAD DE LA COMUNICACIÓN**
COMU 1006/ ESPA 3101/ INTD 0006
- Š **CASABE, CHURROS, GANDINGA Y HAMBURGERS: UNA PROPUESTA GASTRONÓMICA PA= SABOREAR TRES CURSOS BÁSICOS**
ESPA 3101/ CISO 3121/ HIST 3245/ INTD 3017
- Š **LA REDACCIÓN COMPUTADORIZADA DE INFORMES DE DISFUNCIÓN FÍSICA (WAO!**
ESPA 3101/ TEOC 1036/ INTD 3018
- Š **MANIFESTACIONES DE LA SEXUALIDAD**
INTD 3005/ ENFE 1011/ INTD 3015
- Š **LA HISTORIA CUENTA**
ESTA 3041/ HIST 3245/ INTD 0004

El Proyecto IDEAS requería que se evaluara su impacto en la retención y graduación de los estudiantes impactados. A estos efectos, el Dr. Andrés Menéndez, Consultor en Estadísticas y profesor en el Recinto de Río Piedras, realizó la primera evaluación del piloto de la experiencia de primer año en julio de 1998. Esta evaluación cubrió el piloto con el grupo de nuevo ingreso 1996-97.

Los hallazgos más significativos de este análisis son:

1. En términos de la retención del primero al segundo año, los hallazgos muestran que: **los estudiantes que tomaron el curso INTD 3005--**

Talleres de Integración a la Vida Universitaria--se retuvieron en una proporción más alta que aquellos que no lo tomaron; y aquellos que tomaron el curso conectado con un curso de disciplina en comunidad de aprendizaje se retuvieron en una proporción aún más alta que aquellos que tomaron el curso solo. La tabla que sigue ilustra estos hallazgos.

RETENCIÓN DEL PRIMERO AL SEGUNDO AÑO COHORTE DE NUEVO INGRESO 1996-97	
GRUPO COMPLETO	87%
INTD 3005	88%
INTD 3005 EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE	94%

2. **Los estudiantes que tomaron los cursos presentan índices académicos acumulados más altos** que los estudiantes de los grupos de control en los semestres que siguieron a esta experiencia.

En términos del progreso académico, **los estudiantes que participaron aprobaron más créditos** que los estudiantes de los grupos de control.

Para concluir, la lógica y las teorías de aprendizaje nos dicen que aprendemos más y mejor cuando compartimos con otros esta experiencia, y que aprendemos más y mejor cuando aplicamos lo que estamos aprendiendo. Las ideas constructivistas de aprendizaje activo de Piaget, Dewey, Freire y tantos otros filósofos de la educación deberían formar parte de nuestra metodología de enseñanza desde hace mucho. Para aquellos que todavía permanecen escépticos o ajenos a éstas, el aprendizaje en comunidad les provee una excelente oportunidad para que se enfoquen, más que en enseñar, en lograr que sus estudiantes aprendan.

29 de marzo de 2001

Referencias:

- Angelo, Thomas A. (1997) "The Campus as Learning Community- Seven Promising Shifts and Seven Powerful Levers", in *AAHE Bulletin*, Washington, D.C.: American Association for Higher Education, Vol. 49, No. 9, May, pp. 3-6.
- Cross, K. Patricia (1998) "Why Learning Communities? Why Now?", in *About Campus- Enriching the Student Experience*, San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers, July- August, pp. 4-11.
- Freire, Paulo (1969) *La educación como práctica de la libertad*, México: siglo veintiuno editores, sa.
- _____ (1970) *Pedagogía del Oprimido*, México: siglo veintiuno editores, sa.
- Gabelnick, Faith (2000) "Leading and Learning in Community", in *Journal of the National Collegiate Honors Council* Spring-Summer, pp. 42-52.
- Gabelnick, Faith et. al. (1990) *Learning Communities: Creating Connections Among Students, Faculty, and Disciplines*, New Directions for Teaching and Learning, San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers, Number 41, Spring.
- Goodsell Love, Anne. "What are learning communities?", in Levine, Jodi H. ,ed. (1999) *Learning Communities : New Structures, New Partnerships for Learning*. The Freshman- Year Experience Monograph Series No. 26. University of South Carolina: National Resource Center for the First-Year and Students in Tansition.
- Hill, Patrick (1985) "The Rationale for Learning Communities", Speech Given at the Inaugural Conference on Learning Communities of The Washington Center for Undergraduate Education.
- Levine, Jodi H. and Tompkins, Daniel P. (1996) "Making Learning Communities Work- Seven Lessons from Temple University", in *AAHE Bulletin*, Washington, D.C.: American Association for Higher Education, Vol. 48, No. 10, June, pp. 3-6.
- Masterson, John T. (1998) "Learning Communities, the Wizard, and the Holy Grail", in *AAHE Bulletin*, Washington, D.C.: American Association for Higher Education, Vol. 50, No. 8, April, pp. 8-9.
- Shapiro, Nancy S. and Levine, Jodi H. (1999) *Creating Learning Communities. A Practical Guide to Winning Support, Organizing for Change, and Implementing Programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- _____ (1999) "Introducing Learning Communities to Your Campus", in *About Campus- Enriching the Student Experience*, San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers, Vol. 4, No.5, November-December, pp. 2-10.

Smith, Barbara Leigh (1993) "Creating Learning Communities", in *Liberal Education*, Fall, pp. 32-39.

Tinto, Vincent (1995) "Learning Communities, Collaborative Learning, and the Pedagogy of Educational Citizenship", in *AAHE Bulletin*, Washington, D.C.: American Association for Higher Education, Vol. 47, No. 7, March, pp. 11-13.

_____ (2000) "What have we learned about the impact of learning communities on students?", in *Assessment Update. Progress, Trends, and Practices in Higher Education*, Vol. 12, No. 2, March- April, p.1, 2, and 12.

Tinto, Vincent, Goodsell-Love, Anne, and Russo, Pat (1993) "Building Community", in *Liberal Education*, Fall, pp. 16-21.

_____ (s.f.) "Building Learning Communities for New College Students- A summary of research findings of the Collaborative Learning Project", National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment.