

LA RESIGNIFICACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ALUMNAS Y ALUMNOS DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

New concepts in the teaching-learning process of early teacher training students

MIRTHA ABRAHAM N.*

Resumen

El trabajo aborda la problemática de resignificación de los procesos de enseñar y aprender en la formación docente inicial. A partir de un estudio cualitativo, se indagó sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje de las/os alumnas/os que ingresaban a la carrera de pedagogía en educación básica de la Universidad en estudio y cómo se van modificando durante su carrera. Se concluye que las/os alumnas/os, después de un proceso de formación de tres años son capaces de cuestionar las formas de enseñanza y aprendizaje de la cultura escolar, amplían este concepto a otras dimensiones que trascienden los aspectos cognitivos o intelectuales, incorporándose perspectivas vinculadas a las experiencias, las emociones, las actitudes y la postura frente al mundo, valoran y reconocen el aprendizaje vivido en la institución formadora, y visualizan estrategias innovadoras para trabajar estos procesos con los niños y niñas en la escuela.

Abstract

This work approaches issues rising when defining new concepts in the teaching-learning processes of early teacher training students. A qualitative research was performed to find out about learning-teaching notions held by students joining the primary teaching career at the university under study, and how these change during their career. It is concluded that after the three year training process students are able to: question school culture teaching-learning modes, broaden the concept to other dimensions beyond cognitive or intellectual aspects by means of including emotions, attitudes, and their position towards the world. Together with valuing and acknowledging the learning experienced inside their training institution, they also envisage innovative strategies to work such processes with boys and girls in the school.

* Magíster en Pedagogía. Directora del Magíster en Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Introducción

Este trabajo forma parte de un estudio que realizamos tres investigadores del PIIE y profesores de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano¹. En la investigación planteamos como objeto de conocimiento indagar acerca de las resignificaciones de los saberes pedagógicos de los estudiantes de la carrera de pedagogía en educación básica de nuestra universidad, en un contexto de enseñanza innovadora. Es decir, se trataba de avanzar en el conocimiento de las maneras en que ocurren, o no ocurren, las modificaciones de los saberes internalizados (aquellos que las alumnas/os traen a partir de 12 años de escolaridad) y de los factores que inciden en ellos, a partir de una propuesta educativa y curricular novedosa que iniciamos en 1998 con la implementación de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica.

La investigación focalizó su mirada, su búsqueda y sus interrogantes, en los procesos de modificación relacionados con tres ejes: **la identidad docente y su quehacer; las conceptualizaciones sobre el enseñar y el aprender; y los procesos de comunicación** que caracterizan las labores profesionales. Estos ejes se sustentan en la relevancia que éstos adquieren cuando se trata de la modificación sustantiva de la práctica docente.

Conforme al objeto de estudio y a los propósitos de la investigación se optó por un enfoque cualitativo y se recurrió a diferentes instrumentos para obtener información, lo que permitió introducirnos en la subjetividad de los estudiantes y en los distintos contextos de enseñanza, a fin de relacionar los procesos de cambio que ellos estaban experimentando durante su formación. Es así como se desarrollaron grupos focales, se hicieron observaciones de aula y se elaboraron registros etnográficos, se aplicaron entrevistas en profundi-

¹ Abraham, M; Donoso, P; y Guzmán, I. "Construcción de Saberes Pedagógicos en la Formación Docente Inicial". Investigación Fondecyt N° 1990232 años 1999-2001.

dad y se solicitó a las alumnas/os que al final de cada año elaboraran informes de aprendizaje. Estos consistían en una reflexión personal acerca de los aprendizajes vividos y obtenidos en ese período.

En esta ponencia desarrollaré el segundo eje de la investigación, es decir, lo referente a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las visiones sobre el enseñar y el aprender vinculadas a la relación entre afectividad y enseñanza de contenidos

En las experiencias vividas por las alumnas/os en su etapa escolar aparece de manera relevante el tema de la afectividad y la enseñanza de contenidos. Ello se puede observar claramente en la información derivada de los grupos focales, en que los alumnos/as manifiestan tener una buena apreciación de sus experiencias de aprendizaje en la educación básica, las que asociaban a afecto, cariño y buena comunicación con sus profesores/as, calificados, a su vez, como personas con vocación. Así lo expresan algunas/os alumnas/os:

“Bueno, creo yo que lo que valora uno más cuando está en el colegio es el apoyo, la comprensión...”

“La profesora X creo que aprendí mucho más con ella... a lo mejor no era mejor profesora, pero llegaba mucho más a mí y de eso yo me acuerdo... una persona puede ser muy erudita, puede tener mucho conocimiento, pero en el fondo no llega a las personas”.

Estas percepciones se reafirman aún en el primer año de la carrera, cuando algunas alumnas/os plantean en su informe de aprendizaje lo siguiente:

“...Deben entregar valores y afecto en primer lugar, más que contenidos sobre algún saber específico”.

“...muchos dicen entregar una buena calidad de educación, pero lo que yo me pregunto qué es calidad de educación para aquellas personas, que sus alumnos tengan muchos conocimientos o que simplemente sean felices con lo que quieren aprender”.

La valoración que tienen las/os estudiantes de una educación ligada al afecto es, sin embargo, matizada por otros/as alumnos/as, quienes plantean que la buena relación con los profesores/as no siempre va acompañada de una adecuada enseñanza, es decir, un profesor/a, con el que establecieron un buen nivel de comunicación afectiva, no siempre fue considerado por estos alumnos/as como un docente con el que habían aprendido. Por tanto, las alumnas/os no vinculan de manera mecánica la relación de afecto con la buena enseñanza, sino que plantean la heterogeneidad de situaciones vividas y las diferencias entre los profesores/as que conocieron. Es decir, pese a reconocer la importancia del afecto en la escuela, algunas/os alumnas/os también se preguntan por el tipo de enseñanza que recibieron, manifestando lo siguiente:

“...ese profe era bacán, llegaba y se ponía a saltar... como forma de enseñarnos no sé que tan bueno era, porque quedé con hartos vacíos en las materias”

Por otro lado, desde la experiencia de una parte de los/as estudiantes, algunos profesores/as considerados con calidad académica, muchas veces resultaron ser personas sumamente duras, estrictas y, a veces, hasta sujetos castigadores. Pareciera que el castigo formaba parte de su vivencia en la escuela, puesto que, en algunos casos, éste se justificaba en pos de una adecuada enseñanza o de la valoración de un profesor/a comprometido con su labor y que transmitía seguridad.

“...Yo me acuerdo que él nos dictaba, todo era apuntes, apuntes y todos callados y todos serios, pero él empezaba a dictar, a hablar de la materia, incluso empezaba a imaginar qué pasaba, dónde estaban peleando, era un show que él hacía paseándose... no te podías parar, no podías conversar, no podías ni mirar hacia el lado... El nos castigaba, hacía castigos severos, te vas para afuera, o quédate callado o tienes una anotación y con tres anotaciones te llamaban al apoderado, te ponían una más y te expulsaban por una semana... Pero las clases que él entregaba..., era tanto lo que entregaba de historia, que aprendías tanto con él, que a mí me sirvió mucho él como profesor”.

La educación media se vincula al aprendizaje con obligaciones

En relación a sus percepciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación media, las/os estudiantes consideran que ellos estuvieron más vinculados a obligaciones, exigencias, cumplimientos, pasar la materia y obtener buenas calificaciones, que a procesos formativos, lo que de alguna manera justifican en función de su rendimiento en la Prueba de Aptitud Académica.

“...en la media los profes van a clases porque tienen que cumplir la labor” ... “pasar la materia, cumplir los planes de estudio...”

“yo creo más que en la educación media tiene que ser la cuestión más rígida, más de contenido y que tienes que aprender, porque tienes que rendir la PAA, pero en... la Educación Básica... hay que desarrollar otro tipo de cosas, personalidad, una cosa más de potencial que tiene el cabro, de aptitudes...”

A partir de estos relatos, observamos cómo desde la percepción de las y los estudiantes que ingresan a la carrera, se visualizaba una cierta disociación entre afectividad y enseñanza de contenidos, entre cercanía y logros académicos, en el sentido de que estos aspectos no siempre van de la mano. Entendemos que, en el imaginario social, se plantea que los niños/as necesitan más afecto que entrega de conocimientos, o que la enseñanza de contenidos es más prioritaria para los adolescentes, quienes requieren manejar un conjunto de conocimientos disciplinarios.

Tal divorcio, es resultante de una manera de entender la educación, la escuela y los roles asignados a sus actores principales y refleja una tradición difícil de romper. Actualmente aún se discute la problemática planteada por Tyler en 1949. Este autor, en su libro sobre currículum², presenta el debate de la sociedad norteamericana entre aquellos que adscribían a la idea de que la escuela tenía como

² Tyler, Ralph. Principios básicos del currículum. B. Aires, Troquel. 1° edición en español, noviembre de 1973.

propósito central transmitir los conocimientos acumulados por la humanidad y entre quienes planteaban que las necesidades e intereses de los alumnos/as debían ser las preocupaciones centrales de la escuela. La misma polémica se suscitó años más tarde entre los defensores de la escuela nueva y quienes preferían adscribir a los principios de la escuela tradicional. Crear un clima de afectividad en la escuela, aunque los niños y niñas no aprendan lo establecido en los programas o centrar la atención del profesor/a en la enseñanza de contenidos que permitan adquirir conocimientos y habilidades pertinentes para el desempeño social y laboral, aparecían como dos elementos disociados.

En la actualidad, desde el planteamiento de la reforma curricular impulsada por el Ministerio de Educación, tal disyuntiva no se plantea, puesto que aquella apunta a otorgar significado y relevancia a ambos elementos, especialmente a través de los objetivos transversales, cuyas dimensiones aspiran a la formación ética; al crecimiento y autoafirmación personal; y a la valoración de la persona y su entorno. En ellas se contemplan, tanto aspectos valóricos y afectivos, como el desarrollo de competencias vinculadas al análisis y al pensamiento reflexivo y metódico, a las habilidades para expresarse y comunicar opiniones y a las capacidades para resolver problemas, entre otros.

Las percepciones expresadas por las alumnas/os, en relación a separar la enseñanza de contenidos, de la preocupación por los afectos, no aparece como un conflicto en su trayectoria posterior en la carrera, sino que se observa el interés de ellas y ellos por atender al niño y niña, acercando los contenidos a sus experiencias cotidianas y especialmente por encontrar sentido a las actividades que desarrollan. Así lo expresa una alumna en la entrevista realizada en tercer año, refiriéndose a la escuela donde realiza sus primeras prácticas:

“...falta aprender que la escuela es tantas cosas. Que la escuela es un compartir, que la escuela es formar a personas... Yo creo que las escuelas están muy regidas en la entrega de contenidos y ni siquiera piensan en cómo los están entregando, sino que, ya pasamos la materia y listo... en la escuela el año pasado, trabajábamos mucho en el

patio, al aire libre. Y fue una experiencia súper buena, porque sentía que los niños aprendían contentos”.

En síntesis, la experiencia de las/os alumnas/os en su etapa escolar marcó, en muchos sentidos, su visión acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Conforme a ello, podemos ver que al haber puesto a los/as estudiantes en la posición de mirar su experiencia, en los grupos focales, comenzaron a aflorar concepciones y miradas de sí mismo y del espacio escolar, las cuales, por momentos, aparecían naturalizadas y en otros cuestionadas.

Con respecto a situaciones no criticadas se percibía la separación entre afectividad y enseñanza de contenidos, entre funciones de la educación básica y de la educación media. Situación que se fue modificando en la trayectoria posterior de las/os estudiantes. En tanto, resultó altamente valorable la concepción que sostenían algunos alumnos acerca del espacio escolar, como lugar de aprendizaje de valores y antivalores, en donde se convive con una gran diversidad de personas y de culturas, pero también se la veía como instancia homogeneizadora, que velaba por la generalidad en detrimento de la individualidad de los/as alumnos/as, así como discriminadora cuando alguien se alejaba de la norma y de los patrones previamente establecidos. Este cuestionamiento implica un avance importante en la toma de conciencia de las/os alumnas/os de la carrera, respecto de la cultura escolar internalizada, tal como se aprecia a continuación:

“... en el colegio, sobre todo en la básica se aprenden valores y anti-valores, se aprenden hábitos y no hábitos, se aprende comunicación contigo mismo y con los otros... valores como la solidaridad y anti-valores como la falta de solidaridad... porque las materias en el fondo podías copiar o podías memorizar y pasabas... no había en el colegio... una educación tan formativa sino más metodista, entonces era cosa de poner un poco de atención y después darle un poco al formato de la prueba”.

“...lo que me pasaba a mí particularmente que al tratar de contar alguna cosa personal me sentía descalificada... me sentía poco acogida... el colegio era masificante, o sea, tú tenías que ser igual que

todas... y yo siempre fui muy crítica... entonces yo me aislaba... era muy discriminada... ”

Reconceptualizaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje

El carácter identitario de las instituciones educativas se reconoce por los procesos de enseñanza y aprendizaje que allí ocurren, es decir, estas instituciones tienen su sentido en la medida que comunican los conocimientos validados socialmente y que otorgan espacios para la reconstrucción de conocimientos derivados de la relación pedagógica que se da entre los sujetos, a fin de formar a los/as estudiantes en valores, actitudes, habilidades, capacidades y conocimientos específicos requeridos para su desempeño y su interacción con la sociedad actual. Asimismo, las instituciones se identifican por el tipo de enseñanza y aprendizaje que prevalece en su interior, el cual se desprende principalmente del proyecto educativo institucional.

En este sentido, consideramos que los procesos de enseñar y aprender marcan de manera importante la relación de los/as alumnos/as con los profesores, con la escuela y con la institución formadora, puesto que las maneras en que se aprende y se enseña dejan huella en las/os alumnas/os y signan sus concepciones sobre el docente, la escuela y los contenidos que se aprenden cotidianamente.

Al respecto, las alumnas y alumnos entrevistados en esta investigación reconocen que antes de entrar a la universidad no se habían planteado qué era enseñar y aprender. Sencillamente lo habían vivido como un proceso natural, sin interrogarse sobre las maneras cómo estaban aprendiendo o acerca de los modos cómo los profesores/as les enseñaban.

En los grupos focales, que hicimos al inicio de este estudio, hay escasas alusiones al respecto, pero en el primer informe de aprendizaje, que elaboraron las/os estudiantes a fines de su primer año de estudio, se explicitan sus conceptualizaciones y las formas de percibir las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje.

De la enseñanza como el acto de transmitir y del aprendizaje como el acto de recibir, a la concepción de ambos como construcción personal.

La cultura internalizada por la historia escolar lleva a los/as estudiantes a modificar sus primeras concepciones, en que relacionan “el aprender con el adquirir conocimientos”, “con el copiar la materia en un cuaderno y estudiarla cuando había prueba”. Así lo plantea claramente una alumna en la entrevista:

“Antes de entrar a la universidad nunca me hice la pregunta sobre lo que era enseñar y aprender, nunca lo tomé en cuenta, porque enseñar era algo que me daban los profes, algo que ellos pasaban, era memorizar... En realidad nunca me puse a pensar en esos dos términos, eran súper alejados de mí. Y enseñar era como memorizar y aprender era como: aprendo a leer, a sumar, como conocimiento”.

La experiencia de formación permitió reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje vividos en la universidad, ampliando su visión a un complejo proceso de construcción personal, lo que modificó también las maneras de visualizar la enseñanza. Así en el primer informe de aprendizaje algunas alumnas/os puntualizan:

“Al llegar a la carrera, el concepto que yo tenía de enseñanza era bastante limitado... era un monólogo en el que el profesor daba una especie de charla, en la cual explicaba los conceptos y contenidos que le correspondía tratar para esa clase. Después que pasaron nueve meses en la universidad, debo decir que estas ideas que yo tenía dieron un giro total, ya que ahora sé que las clases pueden y de hecho deben, gracias a la reforma educacional, pasar a ser más que un simple monólogo... Ahora, para mí, impartir una clase es una interacción entre el profesor y el grupo curso, donde al alumno(a) se le debe entregar las armas para que ellos mismos generen sus propios conocimientos, sus propios aprendizajes...”.

Otra alumna dice:

“Antes de ingresar a la universidad mis experiencias me habían dicho que el enseñar era entregar conocimientos, sin preguntarse si lo entregado había sido internalizado por el aprendiz. Hoy me doy cuenta que...”

- *enseñar es entregar al otro la capacidad de autocuestionarse, haciendo que el aprendiz se cuestione e investigue la información que está recibiendo; aprender es tener la inquietud hacia lo desconocido...*”

En el segundo informe de aprendizaje se reafirman y se amplían los conceptos anteriormente expuestos. Así vemos que las alumnas/os conceptualizan la enseñanza como un proceso de intervención en que un sujeto potencia el interés de otros, a partir de lo que sabe, y el aprendizaje como la apropiación de experiencias y conocimientos reelaborados por el propio educando. También se profundiza el concepto de enseñanza al plantearse que ésta no se limita a los conocimientos de orden cognitivo, sino que también se enseña con las actitudes y con la posición que asume una persona frente al mundo. De este modo, señalan las alumnas/os que enseñar es entregar algo que se sabe, para que los otros se interesen en aprender. También plantean que enseñar es un concepto que va más allá de los conocimientos y de la escuela.

Las concepciones de enseñanza y aprendizaje se complejizan

Desde la perspectiva de la construcción de significados por parte de los actores educativos y del reconocimiento de la intersubjetividad de los procesos que se viven en la escuela, se entiende que tanto los docentes como los estudiantes construyen relaciones de conocimiento en el aula, reconociéndose a sí mismos y al otro como interlocutores esenciales del proceso educativo y al objeto de estudio en permanente construcción. Desde esta óptica, es posible pensar en una relación dialógica en que los docentes interpretan y comunican los contenidos de manera particular y en que los alumnos/as se apropian de los mismos reelaborándolos, lo cual nos habla de un proceso pedagógico en que ambos cumplen un papel importante en su relación con el conocimiento.

Desde esta visión, se observa que las alumnas/os, en las entrevistas realizadas a finales del tercer año de la carrera, se han apropiado de esta manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, con-

siderándose co-responsables de su proceso pedagógico. Sin embargo, si bien se percibe una comprensión clara acerca de los procesos vividos en su formación y se manifiesta una intención de acercarse a los niños a la búsqueda de estrategias similares, se visualizan algunas dificultades para definir dichos procesos durante las entrevistas. Esta dificultad puede obedecer a que las/os alumnas/os han descubierto la complejidad del quehacer docente, lo que dificulta su definición, puesto que no se trata sólo de definir los términos en cuestión, sino que de conceptualizarlos y reconstruirlos a partir de sus experiencias.

“En el colegio, para mí, enseñar era transmitir cosas”. Ahora pienso que “enseñar es orientar, orientar a la búsqueda, a la respuesta que los alumnos tanto queremos que nos den los profes”... “En el colegio uno está acostumbrada a que los profes den la respuesta, resuelvan los problemas, digan cómo hay que hacer las cosas. Entonces, enseñar es más bien dar la opción a que los alumnos resuelvan las cosas, que los alumnos busquen alternativas y que el profe enseñe a través de preguntas, de las acciones que da, orientando un poco el aprendizaje... Yo estuve muchas veces en el rol de recibir, recibir información, o esas actividades en que uno tiene que disertar, o hacer trabajos, en que uno no está construyendo, está como en la nota, en hacer el trabajo por el hacer”.

... “el aprendizaje es lo que es significativo en el sentido que para ellos les quede... yo siento que es importante vivenciar las cosas. Lo que le quede al niño, para mí es el aprendizaje. No lo que mostró en una prueba, porque en una prueba, claro, yo fui memorística y uno lo logra en el minuto, pero después no te acuerdas... ese aprendizaje no es al azar, es intencionado...”.

Del enseñar como un acto del docente y el aprender como un acto del alumno; a la comprensión de que la enseñanza y el aprendizaje están íntimamente relacionados

La reconstrucción del proceso vivido en su experiencia de formación muestra un cuestionamiento por parte de los estudiantes sobre los estereotipos que siguen existiendo, en términos de que alguien es el que enseña y otro es el que aprende. Los actos de enseñar y aprender se imbrican, se relacionan y se complementan en un mis-

mo sujeto ya que son procesos donde se puede enseñar y aprender a la vez. Las alumnas/os han internalizado la concepción del vínculo entre enseñar y aprender como un proceso interrelacionado, lo que resulta fundamental al ubicarse en su posición de futuros docentes. Esta resignificación de la enseñanza y el aprendizaje marca un quiebre en relación a las concepciones previas que poseían las alumnas/os y da cuenta de un cambio que se manifiesta en la intención de transferir dichas concepciones a su trabajo en la escuela, señalando en algunos casos estrategias para trabajar con los niños y niñas.

En las entrevistas los alumnos/as profundizan en esta relación, cuestionando sus concepciones previas e incorporando conceptos de gran relevancia, como la empatía, la postura frente al mundo y el aprendizaje permanente.

“Podré comenzar diciendo que el aprender y el enseñar siempre van unidos, porque siempre cuando estás enseñando, estás aprendiendo, y viceversa. No es como yo pensaba antes que había un receptor y un emisor. Esto no es así porque aun enseñando se aprende... Ahora tendré la oportunidad de aprender con lo que yo tengo que enseñar. Podré enseñar con la necesidad que tenga el alumno, si el niño es del campo y cría vacas le tendré que enseñar más de sus vacas. Así yo también aprenderé con ellos y tendré que investigar y averiguar más para poder enseñar. Incluso con lo que ellos me puedan aportar, yo aprenderé. Esto servirá tanto para mí, como para los niños y niñas que me toque educar en esta situación”.

¿Cuándo el profesor y la profesora aprenden?

Intentando indagar más aún acerca de las concepciones de enseñanza y aprendizaje de las alumnas/os, a fin de advertir si las nociones expresadas tienen asidero en situaciones específicas, se les preguntó ¿cuándo el profesor aprende?, ante lo cual fue posible percibir que los/as estudiantes no solamente hacen referencias a conceptos actuales de la pedagogía, sino que también se proponen cumplir el papel del profesor que: escucha, está atento a las necesidades e intereses de los niños y niñas, respeta a los/as alumnos/as y los considera

como sujetos pensantes que pueden aprender; a la vez, que como docentes se ubican en el lugar de que pueden aprender del grupo y que requieren buscar de manera permanente nuevas formas de trabajo para incentivar sus aprendizajes y atender a la diversidad. Pero esta actitud de aprendizaje también es ampliada, al considerar que además de aprender de los/as niños/as, se aprende de los adultos. Ello supone una capacidad de escucha abierta a las relaciones que posteriormente establecerán en el establecimiento educacional. Estas concepciones y posturas que asumen los alumnos/as provienen, de manera importante, de su experiencia como estudiantes en práctica, en la cual toman posición como futuros profesores de la escuela.

“...yo aprendo cualquier cantidad de ellos... De repente como mínimas cosas, como normas de conducta... o de repente estamos viendo materia y ellos descubren cosas y yo digo, no tengo esa mirada tan amplia, o tan limpia como ellos. Aprendo cualquier cantidad de los niños y me asombro aprendiendo de ellos... A estudiar de ellos, he aprendido modales; a partir de ellos, he aprendido a conocer las personas... uno aprende de los niños, y de las personas en general también, de los adultos también...”

(El profesor aprende) “cuando investiga, por ejemplo, sobre sus alumnos, o cuando busca nuevas formas de hacer una clase... o una nueva forma de trabajar un texto. Cuando busco nuevas formas de relacionarme con los otros profes, o cuando estoy haciendo un proyecto, o en actividades extraprogramáticas. Cuando estoy en la sala de profes analizando los cursos. Cuando estoy en la sala de clases y un niño pregunta algo y yo no sé cómo responder, y tengo que buscar la forma de responderle... yo creo que el profe igual siempre está aprendiendo, de las relaciones... y con sus alumnos en la sala de clases observándolos, investigándolos, y que es algo que no se hace en las escuelas, investigación”

Del cuestionamiento a las propias maneras de aprender dependientes; al planteamiento del aprendizaje con interés y goce

Las alumnas/os cuestionan las maneras de aprender internalizadas en la escuela básica y media, las cuales se caracterizaban por

carecer de autonomía y depender del profesor para avanzar en el logro de los objetivos escolares. El darse cuenta de las maneras dependientes, el vivir situaciones de aprendizaje muy distintas a las acostumbradas se constituyó en un proceso difícil de quiebre, pero que al mismo tiempo se percibió como motor de cambio.

“Antes pensaba que aprender en la universidad era responder en una prueba y sacarse un siete; ...ahora no lo veo de esa forma, sino como un complejo proceso de experiencias con el objetivo del cambio:... el reconocer mi dependencia para modificarla; el reconocer el rol de la autoridad y modificarla; el reconocer que un grupo de personas puede aprender en una conversación; el reconocer que existen diversas maneras de enseñar y aprender... el reconocer que todos somos diferentes, respetar las diferencias; siento que al develar muchas de mis concepciones pedagógicas puedo cambiar”.

Otra alumna dice:

“En cuanto a los cambios en las maneras de entender el aprendizaje y la enseñanza, pienso que lo más significativo en mí es la autonomía en el aprender. ...Quiero ver el aprendizaje como un proceso continuo donde las herramientas y técnicas que incorporo son instrumentos para volver a aprender y seguir creando formas de resolver problemas que se me presentan. ...Hay que sacarse la costumbre de tener a alguien que te esté diciendo hacia adónde debe ir tu aprendizaje, fomentar y estimular en libertad la responsabilidad del propio crecimiento”.

Nuevas dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje, sus condiciones y sentidos

En el segundo informe de aprendizaje las/os alumnas/os plantean algunas condiciones y sentidos que resultan fundamentales para que ocurra la enseñanza y el aprendizaje. Así, puntualizan que la enseñanza se da más allá de la escuela y que los docentes deben asumir un compromiso por el logro de aprendizaje de los alumnos/as. Se incorporan también conceptos vinculados a la intervención de los profesores/as en el aula, como motivar, estar atento a las capacidades y ritmos de los niños y niñas y atender sus necesidades e intereses, a

partir de su problemática. Asimismo, se relevan algunos planteamientos relacionados con la capacidad crítica y cuestionadora que se debe promover en los/as estudiantes.

“En relación a su quehacer comprendí que el/la docente no sólo enseña materias específicas, también es el encargado de motivar, estimular y comprometer a los alumnos/as para que sean gestores de su propio aprendizaje... El docente debe generar espacios y ambientes en los cuales los alumnos/as sean críticos, cuestionadores e investigadores, es decir, que sean protagonistas dentro del aula y así la educación no será repetir materias sin sentido, sino por el contrario esto incitará a que los educandos sean personas autónomas, reflexivas y forjadoras de su propio aprendizaje”.

También plantean una apertura de los espacios de enseñanza de la escuela, en el sentido de que es preciso tomar en cuenta la realidad de los niños, su mundo y su cultura. Además, consideran dos sujetos importantes en el proceso educativo: los padres, quienes deben ser partícipes de los aprendizajes de sus hijos, y la comunidad como lugar que rodea al niño y la niña y que ejerce influencia en su educación.

“Creo que hay que saber un poco de la vida de cada uno de ellos ya que según como es el mundo que los rodea se les puede enseñar mejor. Por ejemplo, si uno de ellos trabaja en la feria, hay que tratar de que él les enseñe a sus compañeros ya que sabrá más de ciertos tipos de materia, como matemática, ciencias naturales”.

Otro aspecto que da cuenta de una modificación en las concepciones que, sobre la enseñanza y el aprendizaje, tenían las alumnas/os, es que comienzan a incorporar la investigación, la indagación y la búsqueda de respuestas a problemas planteados en clases, como elementos fundamentales del proceso pedagógico, lo cual no aparecía claramente en su experiencia escolar previa. Más aún, pensar que son los niños y niñas de la escuela quienes tienen que buscar las soluciones ante las problemáticas planteadas por la/el profesora/or, implica que las/os estudiantes comienzan a asumirse como futuros docentes en una propuesta distinta de enseñanza a la tradicional. Esta visión supone una clara apropiación de procesos vividos en la carrera, en los cuales los profesores posibilitan que ellas y ellos indaguen

sobre las problemáticas e interrogantes planteadas, en lugar de dar soluciones inmediatas a sus planteamientos.

Mirada sobre otros factores claves a considerar en la enseñanza

Los/as alumnos/as van modificando, ampliando y profundizando sus concepciones acerca de los factores centrales que son necesarios de considerar en la enseñanza. En los grupos focales son varias las preocupaciones que explicitan los/as estudiantes, entre ellas se mencionan: la utilización de medios audiovisuales para la enseñanza, las condiciones adecuadas de infraestructura, además de la buena disposición de los profesores. En el primer y segundo informes de aprendizaje, así como en las entrevistas se van ampliando estos aspectos, al visualizar la complejidad de la tarea docente, considerar las experiencias previas de los niños/as y su cultura, así como, la reafirmación de que el afecto, el interés por los alumnos, la comunicación y la confianza son ejes importantes de la enseñanza.

Otro aspecto central que las alumnas/os relevan durante las entrevistas, dice relación con la capacidad de estar formándose y capacitándose de manera permanente, con la actitud de proporcionar herramientas a los niños y niñas para que se pregunten y cuestionen la realidad, escuchar al grupo y ser empático, es decir, ponerse en el lugar del otro, tener paciencia con los alumnos/as, considerar sus intereses y rescatar la diversidad de culturas que se pueden encontrar en una escuela y en la sala, para que, a partir de ella, se puedan trabajar las distintas asignaturas.

Es interesante analizar los elementos mencionados, puesto que se alejan de lo que tradicionalmente se espera del rol del profesor/a. Es decir, no se recurre sólo a aspectos como enseñanza de hábitos, de conductas morales o de contenidos, sino que, sin negar aquello, el sentido está puesto en el rol de un nuevo educador/a, en el cual los aprendizajes previos de los alumnos/as son fundamentales para una adecuada enseñanza, la consideración del contexto cultural de los educandos, su edad y heterogeneidad, así como la necesidad de for-

mar personas respetuosas de sí mismas y de las demás resultan primordiales en la actualidad.

Asimismo, se enfatiza la función profesional de los docentes, en cuanto a la investigación y el aprendizaje permanente de conocimientos. Esto lo expresa claramente una alumna al referirse a su rol profesional:

*“Primero, es necesario **estar bien informada**, tener un respaldo... de una bibliografía potente... y en un aprendizaje constante, siempre buscando información, experiencias, cosas que te hagan sentir; capacitándose en todo el sentido de la palabra. Lo otro, sería en **el escucha**. Ser capaz de escuchar en el grupo curso. **Ser empático**, no solamente escuchar y decir ah, ya, sino que ponerme en la posición por qué está diciendo eso; en la parada, qué está pasando con esos niños, no importando la edad. ... Y lo que yo siempre digo, no olvidarme que yo ya pasé por todo eso, no porque yo soy vieja tengo la palabra. Tengo que acordarme que fui niña y también fui impulsiva y también dije tonteras, y **no descalificar**... el no hacer uso de esa autoridad como poder autoritario sino que ese “poder” que se me da gatillararlo, darle herramientas al niño para que cuestione... sea capaz de recapacitar. **Ser entretenida** también. Para mí eso es importante, por ejemplo, ser motivadora...”*

Conclusión

A modo de síntesis, es posible plantear que la significación que las alumnas/os otorgan a los saberes pedagógicos muestra un quiebre en relación a las concepciones de enseñanza y aprendizaje previos. Inicialmente, los procesos pedagógicos eran vistos más bien como obvios, rutinarios y mecánicos; más adelante, ello es problematizado y se levantan preguntas orientadas a la búsqueda de sentido de estos procesos pedagógicos. Así la investigación revela que los/as estudiantes van preguntándose los por qué y los para qué de los procesos pedagógicos, tanto en los que ellos están insertos en la universidad, como aquellos que ocurren en la institución escolar. Además, van orientándose hacia formas de visualizar el aprendizaje como un acto de construcción personal facilitado por un nuevo tipo de ense-

ñanza que favorece que los/as alumnos/as se pregunten, indaguen, investiguen y sean protagonistas de sus propios aprendizajes.

Del mismo modo, se avanza en visualizar la enseñanza preocupada por el aprendizaje que tenga sentido para los sujetos y, desde allí, se empiezan a preguntar por los significados de los saberes culturales a ser comunicados, por las metodologías utilizadas y sus formas de evaluación. Asimismo, se comienza a entender la enseñanza más allá del profesor y de sus mensajes explícitos, ubicándose también la enseñanza desde los contextos familiares, comunitarios y sociales, desde la relación entre iguales, desde el currículum oculto, entre otros. Se incorporan perspectivas vinculadas a las experiencias, las emociones, las actitudes y la postura frente al mundo; se valora y reconoce el aprendizaje vivido en la institución formadora y se visualizan estrategias innovadoras para trabajar estos procesos con los niños y niñas en la escuela.

Santiago, 17 de noviembre de 2004

Bibliografía

- Abraham, Mirtha; Lavín, Sonia** (1997). La formación de profesores de enseñanza básica en la perspectiva del año 2000. Santiago de Chile: Proyecto Investigación FONDECYT y CAI 1994-1997.
- Avalos, B. y Nordenflycht** (1999). La formación de profesores. Perspectivas y experiencias. Santiago de Chile: Santillana.
- Berger, P. y Luckman, T.** (1984). La construcción social de la realidad. B. Aires: Amorrortu.
- Castro, Eduardo** (1991). La formación docente en América Latina. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A.I.** (1995). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Giroux, Henry** (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid: Temas de Educación. Paidós/M.E.C.
- Imbernón, Francisco** (1994). La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.

- Liston, D.P. y Zeichener, K.M.** (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid: Morata.
- McLaren, Peter** (1989). Pedagogía crítica, la política de la resistencia y un lenguaje de esperanza. En: Sociedad, Cultura y Educación. México, Antología de la ENEP Aragón, UNAM.
- Remedi, Eduardo y otros** (1988). La identidad de una actividad: ser maestro. México: Temas Universitarios N° 11. UAM Xochimilco.
- Steinhouse, L.** (1991). Investigación y Desarrollo del currículum. Madrid: Morata.
- UNESCO/Santiago y Universidad Pedagógica Nacional de Venezuela** (1996). Seminario Regional. La formación docente inicial para la educación básica. Informe Final. Santiago de Chile.
- Zúñiga, Rosa María** (1990). Deseos imaginarios y formación del maestro. En: Revista Cero en Conducta, N° 20. México.