

VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2016.

# **Aprendizaje como transformación. Una trama compleja en la formación docente.**

Martin, María Ema, Iglesias, Alicia Isabel y Fernández, María Noel.

Cita:

Martin, María Ema, Iglesias, Alicia Isabel y Fernández, María Noel (2016). *Aprendizaje como transformación. Una trama compleja en la formación docente. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/427>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eATh/eh9>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# APRENDIZAJE COMO TRANSFORMACIÓN. UNA TRAMA COMPLEJA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Martin, María Ema; Iglesias, Alicia Isabel; Fernández, María Noel  
Instituto para el Estudio del Lenguaje, la Educación y la Sociedad, Facultad de Ciencias Humanas,  
Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

---

## RESUMEN

El aprendizaje como transformación resulta una de las concepciones de aprendizaje que componen el espacio de resultados emergentes del proceso de investigación realizado en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa (2012-2015). Este escrito tiene como propósito presentar características relevantes de esta concepción a partir de tres categorías analíticas estructurantes: el docente como aprendiz adulto; el ambiente de aprendizaje como espacio de elaboración; los procesos de pensamiento dialéctico y la construcción del conocimiento como pilares de la formación. El proyecto asumió una lógica cualitativa que articuló la producción de datos empíricos y la construcción del objeto de estudio desde un encuadre fenomenográfico. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y se analizaron secuencias de tareas de escritura de cátedras seleccionadas al azar. La construcción del objeto de estudio obligó al diálogo constante entre empírea y teoría a fin de descubrir la estructura de significados que sostiene y constituye las concepciones de aprendizaje de docentes universitarios.

## Palabras clave

Concepción de aprendizaje, Profesor universitario, Ambiente de aprendizaje, Fenomenografía

## ABSTRACT

LEARNING AS TRANSFORMATION. A COMPLEX WEAVE IN TEACHER TRAINING

The learning as transformation is one of the learning's conceptions that make up the emerging results of the research carried out at the Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa (2012-2015). The paper's aim present important analitics features: profesor as an adult learner; the learning enviroment as a space of elaboration; the process of dialectical thoughts and the construction of thought as pillar of teaching. The research takes cualitative way that assemble the results of emipirical datum and the construction of the study's object from a phenomenography approach. There were applied semi structured interview and there were studied learning's tasks on subjects that were selected randomly. The study object's construction compel to make a constantly dialogue between the empírea and the theory to find a meaning structure that hold and constitute the university professors' learning conceptions.

## Key words

Learning conceptions, College professors, Learning environment, Phenomenography

## Introducción

El *aprendizaje como transformación* resulta una de las concepciones de aprendizaje que componen el espacio de resultados emergentes del proceso de investigación[i] realizado en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa (2012-2015). Este escrito tiene como propósito presentar algunas de las características más relevantes que surgen del análisis e interpretación de las voces de profesoras universitarias de carreras de formación docente en la provincia.

El proyecto asumió una lógica de trabajo cualitativa que articuló la producción de datos empíricos y la construcción del objeto de estudio desde un encuadre fenomenográfico. El aspecto preponderante de este enfoque metodológico refiere a las particularidades del trabajo de campo, fundamentalmente en la recolección, análisis y presentación de resultados. La complejidad y diversidad de las concepciones de aprendizaje en tanto fenómeno a estudiar, remiten a una forma de indagación que respete la matriz epistemológica de esta noción. A fin de generar acciones que permitieran un trabajo de campo riguroso se realizaron entrevistas semiestructuradas y se analizaron secuencias de tareas de escritura de cátedras seleccionadas al azar. La construcción del objeto de estudio obligó al diálogo constante entre empírea y teoría a fin de descubrir la estructura de significados que sostiene y constituye cada concepción.

La ponencia se organiza en seis apartados. En primer lugar, se esbozan aspectos básicos de la fenomenografía como perspectiva metodológica. En segundo lugar, se describen los rasgos básicos de la concepción de *aprendizaje como transformación*. Los siguientes tres apartados abordan en profundidad dicha concepción a partir de sus categorías analíticas estructurantes: el docente como aprendiz adulto; el ambiente de aprendizaje como espacio de construcción; los procesos de pensamiento dialéctico y la construcción del conocimiento como pilares de la formación. A modo de cierre, se presentan algunas reflexiones que invitan a buscar nuevos significados para las prácticas de formación docente en la universidad.

## Acerca de la fenomenografía: relevamiento, análisis e interpretación de datos

El enfoque fenomenográfico es un modelo de investigación que estudia diferentes maneras de cómo los/as sujetos piensan, entienden y explican la realidad. Asimismo, cómo interpretan, caracterizan los objetos y los sucesos del entorno y cómo vivencian, experimentan, justifican, perciben dichos fenómenos con los que interactúan o conviven de un modo cualitativamente diferente (Saljö 1979, Marton, 1981, Johansson y Marton, 1985). Analiza también el contenido de las concepciones de las personas, lo describe y caracteriza para elaborar una clasificación en categorías descriptivas. De este modo, se intenta explicitar la apariencia que tienen estos fenómenos para las personas. Tal como afirma Ortega Santos (2006, p.41) "En las investigaciones fenomenográficas la atención se centra en las formas en que los alumnos y los maestros experimentan su mundo".

La fenomenografía no categoriza la realidad; trata de analizar e interpretar lo que las personas sostienen acerca de los objetos de la realidad más que describir las “cosas como son”. No investiga el fenómeno como es, sino como el fenómeno es experimentado (González Ugalde, 2014).

La unidad de descripción en fenomenografía es la *concepción*. Las concepciones de la realidad son pensadas como “categorías de descripción” para facilitar la comprensión de las voces de los sujetos que explicitan su explicación, interpretación, vivencias sobre los fenómenos del entorno. Svensson (1984 en Marton, et al, 1993) definió la naturaleza de una concepción como fenómenos delimitados por el contexto, sus componentes y las relaciones que se establecen entre ellos. Dichas categorías se organizan de modo jerárquico y lógico dando lugar a un espacio de resultados, que es el producto del análisis fenomenográfico (Marton&Pong, 2005). Es decir, las concepciones o los modos de entender la realidad no son vistas como cualidades individuales sino como dichas concepciones se organizan en grupos y pueden aparecer en situaciones diferentes por lo que podrían llegar a ser estables y generalizables entre situaciones varias.

En este proyecto de investigación, la sistematización del proceso de análisis e interpretación se sostiene en la descripción de la concepción a partir de la explicitación de su estructura conceptual: *la elaboración de un armazón conceptual*. El mismo permite por un lado, sintetizar las ideas y expresiones enunciadas por las docentes a través de categorías analíticas y conceptos. Por el otro, organizar la trama de sus concepciones, es decir, de sus descripciones vivenciales a través de jerarquizar estos conceptos.

El armazón conceptual que estructura las concepciones de *aprendizaje como transformación* se sustenta en una moldura central que se denominó “Formación Docente” y dos pilares que lo sostienen: “Sujeto Enseñante” y “Sujeto Aprendiz”. Las categorías cercanas a la empírea que emergen con mayor frecuencia son la de “práctica docente” y “procesos de aprendizajes de los/as docentes”. Las docentes entrevistadas sostuvieron, de diferentes modos, que sus trayectorias universitarias iniciales de formación docente -carreras de grado que las habilitaron para el ejercicio de la docencia- dejaron huellas importantes que se constituyeron en razones para seguir con el proceso de formación sistemática a posteriori. Enfatizaron que sus aprendizajes reales se desarrollaron mayormente a partir de sus prácticas docentes cotidianas, más que en espacios sistemáticos de formación teórica.

### **Concepción de aprendizaje construida: *aprendizaje como transformación***

La concepción de aprendizaje que entiende al *aprendizaje como transformación* sostiene -como acción principal- desestabilizar estructuras cognitivas, emocionales y corporales para promover sucesivas reestructuraciones y explicitaciones. Esta concepción explica que el aprendizaje se promueve por procesos de interacción y exploración en un contexto particular, social, cultural y situado. El foco principal está en la integración entre la descripción del contenido del aprendizaje -el “qué”- y los procesos y resultados -el “cómo”-. Interesa ver como los aspectos estructurales y referenciales de esta concepción son descriptos, y explicitados en la narración del propio desempeño docente desde el lugar de mediador/a, de ayuda, de acompañamiento, entre los contenidos académicos, los sujetos del aprendizaje y el contexto de formación. También desde un rol de autocrítica a ese mismo desempeño. Esto permite inferir una toma de conciencia de la trama que llevan los procesos de los aprendizajes como construcciones complejas que sustentan *al aprendizaje*

*como transformación*.

Desde esta perspectiva las docentes entienden que la primera experiencia de aprendizaje que se vivencia es la propia y en función de las estrategias metacognitivas que se desarrollan, pueden visualizar o al menos imaginar las posibilidades de modos de aprendizaje en sus estudiantes o sujetos interactuantes. Las docentes entrevistadas proyectan intencionalidades pedagógicas en relación al conocimiento que enseñan que se traduce en sus visiones acerca de cómo aprenden sus estudiantes. En palabras de Bernard Charlot (2008, p. 58) “Toda relación con el saber (con el aprender) es también relación con el mundo, con los otros y consigo mismo”.

El avance en la interpretación de los datos permite inferir que en sus discursos se proyectan vínculos con el conocimiento a enseñar a partir de elementos didácticos y normativos, por ejemplo en su argumentación sobre los procesos cognitivos que esperan desarrollen sus estudiantes, utilizan de modo recurrente la explicitación de secuencias de actividades programadas. La potencialidad de las mismas para la “movilización intelectual” del/a estudiante (Charlot, 2008) estaría dada por la posibilidad de resolver situaciones problemáticas de manera creativa que estas actividades permiten. Podría decirse que los procesos de aprendizaje de sus estudiantes son visualizados como un elemento ajeno a ellas como sujetos aprendices. Sin embargo son un elemento constitutivo de su proyección docente, es decir se manifiestan responsables de generar instancias que acerquen a los/as estudiantes herramientas para que ellos puedan aprender. Violeta Guyot (2008, p. 50) plantea en el “sujeto que enseña en su modo de vinculación con el conocimiento, a la forma en que el conocimiento es transmitido, se genera el proceso de relación con el sujeto que aprende con el conocimiento por la mediación del sujeto que enseña”.

### **El docente como sujeto aprendiz adulto: relevancia en la concepción de aprendizaje**

El marco teórico referencial que solventa el proyecto de investigación avala la constitución de la concepción de aprendizaje como una construcción personal que realiza el sujeto en el desarrollo de su historia de vida, influenciada por sus propios factores psicológicos, epistemológicos e ideológicos y las interacciones que lleva a cabo con otros sujetos. La importancia de entender al docente como aprendiz y fundamentalmente como aprendiz adulto conlleva dimensiones contextuales y profesionales. Respecto a las primeras Andy Hargreaves (2012, p. 183) sostiene: “Si las escuelas deben convertirse en comunidades de conocimiento reales para todos los estudiantes, entonces la enseñanza debe convertirse en una verdadera profesión de aprendizaje para todos los docentes”.

La complejidad en la trama vincular que da cuenta de la influencia de condiciones profesionales en los procesos de aprendizaje de las docentes entrevistadas tiende a invisibilizarse en las explicaciones sobre el aprendizaje de sus estudiantes. En esta línea, Christopher Day y QuingGu (2012, p. 46) identifican como factores intervinientes en el aprendizaje profesional de los docentes a: “las percepciones del ambiente de trabajo y de los beneficios de la participación; el apoyo directivo; el sentido de la identidad profesional, la autoeficacia; las aspiraciones a progresar en la carrera profesional, y los acontecimientos de su vida fuera de la escuela”.

En la concepción de *aprendizaje por transformación* el “sujeto enseñante” cobra relevancia dado el lugar primordial que se le asigna al rol docente y su implicancia personal en la constitución del mismo. A su vez el lugar de enseñante es atravesado por las condiciones organizacionales - pedagógicas con las que se enfrenta, que son puntuales y centrales para las docentes entrevistadas. En

particular se destacan las referencias al plan de estudio y su relación con la temporalidad en el lugar que ocupa la asignatura en él. Las instituciones y la organización de los equipos de cátedra - estos últimos en la universidad - son variables mencionadas en tanto condiciones de trabajo intervinientes en la configuración de sus intencionalidades pedagógicas. En este contexto, el sujeto enseñante se considera “*sujeto aprendiz*” puede explicar sus propios procesos de aprendizaje; un aprendizaje que es construido al poner en juego el preguntar, el discutir, el pensar, el otorgar sentidos con los objetos de estudio con los que interactúa. Hargreaves (2012, p. 40) sostiene que su logro “implica compromisos activos con el trabajo compartido, apertura y aprendizaje recíproco”.

### **El ambiente de aprendizaje como espacio de construcción**

Este sujeto enseñante y aprendiz se mueve en espacios que hemos denominado ambientes de aprendizaje. Los mismos son considerados como espacios físicos y formales conformados por un colectivo de estudiantes y docentes. Ellos/as orientan el aprendizaje por medio de tareas o propuestas didácticas donde se intenta favorecer los procesos de aprendizaje (Estebanaranz García, 2001).

Las concepciones de aprendizaje como transformación caracterizan ambientes de aprendizaje como espacios de construcción. En los mismos, se espera que los sujetos interactúen y encuentren en la conformación del ambiente herramientas para generar y andar los procesos de aprendizaje. Es decir, de desestabilizar estructuras cognitivas, emocionales y corporales para promover sucesivas reestructuraciones, explicitaciones e integraciones de la nueva información con la ya adquirida. Este proceso implica reconocer o poder descubrir aquellas ideas previas relevantes que actúan como facilitadoras u obstaculizadoras de la posibilidad de internalizar los nuevos conocimientos.

La importancia del ambiente de aprendizaje como espacio de construcción se anuda en la idea que el aprendizaje se promueve por procesos de interacción y exploración en un contexto particular, social, cultural y situado. La trama interactiva actúa de modo dialéctico en los procesos de aprender, permite la posibilidad de crear alternativas ante situaciones conflictivas. El objeto de estudio cobra relevancia dentro de este ambiente, se sostiene que la complejidad del mismo cruza de modo transversal a los procesos de aprendizaje. Se reconocen las particularidades del objeto de estudio que esperan sean aprendidas. Las docentes dan cuenta de la interacción fluida entre los distintos elementos que lo conforman. Los procesos cognitivos se ponen en acción y los contenidos son reorganizados para otorgarles significados. Se espera que los/as estudiantes puedan resignificar el conocimiento en un proceso de comprensión holística. Proceso sostenido por propuestas metodológicas dialécticas. Los tiempos institucionales y de aprendizaje se pueden organizar y coordinar mientras que el objeto de estudio cumple un rol mediacional en la construcción de conocimientos.

### **Aprendizajes, procesos de pensamiento dialéctico, construcción del conocimiento: pilares de las propuestas de formación**

La articulación entre los dos pilares conceptuales del *aprendizaje como transformación* - sujeto enseñante y sujeto aprendiz - se logra a partir de la interacción en las propuestas de enseñanza, de procesos de pensamiento dialéctico e instancias de construcción del conocimiento. La conceptualización de los procesos de aprendizaje se define por la experiencia de cómo han aprendido a lo largo de su vida las docentes. En esa toma de conciencia se reinicia un proceso de comprensión que permite entender que hay otros tipos de aprendizaje que difieren sustancialmente a los de ellas.

Intentan promover procesos de construcción en el cual se pongan en juego los cuestionamientos, argumentaciones, razonamientos, discusiones sobre los objetos de conocimientos puestos a analizar. Estos procesos de pensamiento son las fuentes orientadoras para la elaboración de las propuestas didácticas que llevan a cabo. Esta idea es central en sus relatos y constitutiva en su formación docente - como sujeto enseñante y en el colectivo estudiante -.

El lugar que ocupan las consignas en la apropiación de diversos elementos de la cultura se entrama entre el sujeto enseñante y los procesos de aprendizaje. Cobra significatividad la elaboración de las mismas en tanto puedan promover los procesos de pensamiento que sostienen que son parte de esos aprendizajes. En este planteo se pone de manifiesto cómo actúan de marco las decisiones políticas de los equipos de cátedra de trabajar la relación entre los textos y la propuesta práctica. Es “la realidad” la formadora central de dichas elaboraciones con la intención de favorecer en los/as estudiantes la comprensión de cómo operan determinados conceptos o categorías analíticas en la práctica. En estas consignas se ponen en relevancia los contenidos, como recortes de dicha realidad y encuadres de comprensión para los/as estudiantes. Esto permite focalizar las propuestas en una idea de formación docente como sujetos creativos/as, de promover futuros/as docentes constructores de nuevas alternativas y no repetidores/as de un conjunto de teoría acumulada.

En complementariedad con lo expresado se resalta la interrelación de las distintas dimensiones que se entranan en el propio aprender de las docentes entrevistadas que son puntales para promover las ayudas con los/as estudiantes. En dichas dimensiones aparecen el juego de lo corporal, el lugar de la atención como proceso motivacional, el desarrollo del pensamiento como sustrato de lo cognitivo y el lugar de sí mismo como espacio de construcción de la subjetividad.

En términos de procesos de pensamiento dialéctico el recorrido comienza desde la mirada de formadoras de formadores y se entrelaza con diversos aspectos y matices desde del sujeto enseñante y del sujeto aprendiz a través de la construcción del aprendizaje, sustento de estos procesos necesarios para la comprensión de la realidad. Para ello se impone un lugar trascendental al acompañamiento, ayuda necesaria para la implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ambos están mediados por la importancia que se le otorga a las preguntas y contrapreguntas que realizan y las escuchas a los/as estudiantes para construir las nuevas miradas sobre los conocimientos puestos a discutir. Estas instancias están movilizadas en los procesos de interacción o de acción con los otros de un modo sucesivo no lineal sino dialéctico, donde se atiende al devenir de la respuesta del objeto de estudio para resignificar y elaborar nuevas construcciones que den cuenta del cuestionamiento original. Con relación al acompañamiento se realiza un señalamiento clave al lugar que ocupan las condiciones organizacionales en los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, asignaturas cuatrimestrales, carga horaria, cantidad de estudiantes que influyen en las ayudas que intentan realizar.

La construcción de conocimiento como categoría analítica permite articular en las voces de las docentes la interacción teoría y práctica y la explicitación de sentidos en el rol docente. Así mismo potencia la importancia del rol de aprendiz para promover la complejidad en la construcción del aprendizaje y la diversidad de sentidos que le otorgan los/as estudiantes a los distintos objetos de estudio. Un dato interesante y que no es menor en los decires es el lugar que le asignan a los sentidos. Para ellas los significados son externos, pueden otorgar significados los sujetos o un texto pero también aparecen como ayudas externas.

Las interrelaciones que se entran de las distintas categorías conceptuales analizadas en el desarrollo de este trabajo van confluendo tanto en la complejidad de los aprendizajes como en la praxis educativa. Los aprendizajes complejos dan cuenta de las distintas relaciones horizontales y verticales que atraviesan el aprender y ponen de manifiesto la no linealidad ni secuencia asociativa de los mismos. Muestran la elaboración de un análisis crítico y personal de los conocimientos que enseñan, y el modo en que su accionar puede favorecer unas apropiaciones u otras.

#### **A modo de cierre**

En concepciones de aprendizaje por transformación, la formación inicial de grado, la experiencia docente en el área de conocimiento, el formato de la asignatura, la historia de vida del/la docente, la experiencia en investigación sobre problemáticas constitutivas de la disciplina que enseña, y de modo transversal, los recurrentes procesos de reflexión sobre todos estos aspectos atraviesan la vinculación con el fenómeno del aprendizaje. En esta línea, aprender es lograr argumentar, comprender, interpretar la realidad, usar la teoría de tal modo que le permita al estudiante problematizarla. La presencia de implicaciones afectivas e ideológicas es un aspecto que evidencian tanto en sus estudiantes, como en su modo de entender el objeto de estudio a enseñar.

Los procesos de investigación nos llevan a instalar las preguntas como una realidad interrogante y proveedora de datos relevantes a ser descubierta. Generar constructos desafiantes tales como la constitución de espacios particulares, territorios, relaciones conflictivas y sustanciales a su vez nos obligan a poner en cuestión nuestras certezas y nuestros espacios de confort para desarmar y reconstruir un nuevo armazón conceptual que estructure nuevos conocimientos, nuevas prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje.

#### **NOTA**

[i]Este trabajo pertenece a la investigación Las concepciones de aprendizaje en profesores universitarios de formación docente. Un estudio a partir de la elaboración de tareas de escritura. Directora, Mg. Diana Martín (UNCo), Co directora Mg. María Ema Martín (UNLPam). (2012-2015. Aprobado por Resolución CD-FCH 145-12.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- Cookson, P. y Luks, Ch. (2000). La nueva política de la enseñanza. En Biddle B, Good T y Goodson I (comps), *La enseñanza y los profesores II, la enseñanza y sus contextos*, (pp. 291, 306). Barcelona, España: Paidós.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Day, G. y Gu Quing (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid, España: Editorial Narcea.
- Estebanz García, A. (2001). *La enseñanza como tarea del profesor*. En García, Carlos Marcelo. *La Función Docente*. Madrid, España: Ed. Síntesis S.A.
- Gonzalez Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158.
- Guyot, V (2008). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: Educación, investigación, subjetividad*. Argentina, Ediciones LAE-Universidad de San Luis.
- Hargreaves, A. (2012). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Octaedro.
- Marton, F; Wing Yan Pong (2005). On the unit of description in phenomenography, *Higher Education Research & Development*, 24:4, 335-348, DOI: 10.1080/07294360500284706. *Studying in higher education*. 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. pp. 106-125. Internet versión: 2005.
- Ortega Santos, T. (2006). *La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza*. En *Pampedia* No. 3, pp. 39 -46.
- Ziperovich, C. (2013). *Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Córdoba, Argentina: Editorial. Brujas.