

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2017.

## **Aprendizaje y subjetividad en la formación docente. Huellas que transforman.**

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

Cita:

Martin, María Ema, Iglesias, Alicia Isabel y Fernández, María Noel  
(2017). *Aprendizaje y subjetividad en la formación docente. Huellas que  
transforman. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica  
Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro  
de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología -  
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/513>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/Skx>

*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 Y SUBJETIVIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE. HUELLAS QUE TRANSFORMAN

Martin, María Ema; Iglesias, Alicia Isabel; Fernández, María Noel  
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

---

## RESUMEN

Los procesos de aprendizajes se constituyen en el entramado complejo de sujetos, contextos y condiciones. Esta ponencia avanza en la interpretación de las singularidades del reconocimiento intersubjetivo en las concepciones de aprendizaje por transformación. Los profesores universitarios plantean como piedra angular a dicho reconocimiento, al describir la dinámica de este tipo de aprendizaje. El aprendizaje por transformación se estructura a partir de dos pilares básicos: sujeto aprendiz y sujeto enseñante (Martin, M.E. Iglesias, A.I. Fernández, M.N., 2016). Sus particularidades son delineadas desde la construcción de conocimiento en los procesos de pensamiento dialéctico entre ambos sujetos. En este proceso, el conocimiento se constituye como terceridad, mediador del reconocimiento intersubjetivo que puede enriquecer psíquicamente a los sujetos que participan. La construcción de la concepción de aprendizaje en cuestión se realizó en base a la perspectiva fenomenográfica. Esta acuña los núcleos centrales de la lógica cualitativa. Intenta comprender el modo en que los sujetos entienden, explican y experimentan un fenómeno, en este caso, el aprendizaje. Nuestro proyecto (2012-2015) focalizó el estudio de las concepciones de aprendizaje de profesores universitarios de formación docente.

## Palabras clave

Aprendizaje, Subjetividad, Profesores

## ABSTRACT

LEARNING AND SUBJECTIVITY ON TEACHING TEACHER. TRACES THAT CHANGE ONSELF

The learning processes make a complex weave of subjects, contexts and conditions. This issue goes on the interpretation of singularities of intersubjective exploration on the learning conceptions by transformation. The university professors set out as a cornerstone that acknowledge, when it is described the dynamic on that type of learning. Learning by transformation is structured from two thesis: learning subject and teaching subject (Martin, M.E. Iglesias, A.I. Fernández, M.N., 2016). Their singularities are underlined from the knowledge's conceptions on dialectical thoughts' processes between both subjects. On this process, the knowledge is built by the Other, as an exploration intersubjective's mediator that can enrich mentally on the subjects that take part of the process. The construction of the learning conception was built on phenomenography perspective. It goes on the qualitative logic. Try to understand the way that subjects understand, explain and experience a phenomena, in this case, the learning. Our project (2012-2015) focused on the study of learning conceptions on university professors on teaching teachers.

## Key words

Learning, Subjectivity, Professors

## Introducción

Los procesos de aprendizajes se constituyen en el entramado complejo de sujetos, contextos y condiciones. Esta ponencia avanza en la interpretación de las singularidades del reconocimiento intersubjetivo en las concepciones de aprendizaje por transformación. Los profesores universitarios plantean como piedra angular a dicho reconocimiento, al describir la dinámica de este tipo de aprendizaje. El *aprendizaje por transformación* se estructura a partir de dos pilares básicos: sujeto aprendiz y sujeto enseñante (Martin, M.E. Iglesias, A.I. Fernández, M.N., 2016). Sus particularidades son delineadas desde la construcción de conocimiento en los procesos de pensamiento dialéctico entre ambos sujetos. En este proceso, el conocimiento se constituye como terceridad mediador del reconocimiento intersubjetivo que puede enriquecer psíquicamente a los sujetos que participan.

La construcción de la concepción de aprendizaje en cuestión se realizó en base a la perspectiva fenomenográfica. Esta acuña los núcleos centrales de la lógica cualitativa. Intenta comprender el modo en que los sujetos entienden, explican y experimentan un fenómeno, en este caso, el aprendizaje. Nuestro proyecto (2012-2015) focalizó el estudio de las concepciones de aprendizaje de profesores universitarios de formación docente.

La ponencia se estructura en cinco apartados. El primero esboza las características del encuadre metodológico y su relación con la concepción de aprendizaje construida. El segundo, presenta las particularidades de la relación entre sujeto que aprende y sujeto que enseña en esa concepción. El tercero, profundiza el análisis del docente como aprendiz adulto desde los posibles procesos de reconocimiento que se generan. El cuarto, avanza en la constitución del conocimiento como terceridad en la figura del objeto de estudio. El quinto y último, presenta las ideas transversales expuestas a favor del reconocimiento intersubjetivo posible en los procesos de aprendizaje en la universidad.

## Perspectiva metodológica

El diseño de la investigación se enmarcó en una perspectiva cualitativa - interpretativa con base en la recolección y análisis de datos primarios desde el enfoque fenomenográfico. Durante el proceso de construcción del objeto de estudio, "la atención se centra en las formas en que los alumnos y los maestros experimentan su mundo" (Ortega Santos, 2006, p.41). En este sentido, el estudio de las concepciones de aprendizaje de los profesores nos acerca a entender las características de los aprendizajes en la Universidad hoy.

Los encuadres teóricos se sostuvieron, preferentemente, en el campo de la Psicología del Aprendizaje, de la Psicología de la Educación, la Organización y Administración Educativa y el Análisis Institucional. La amplitud de la perspectiva teórica es favorecida por la multidisciplinariedad del equipo. Además, la diversidad de enfoques teóricos nos permite desde procedimientos cualitativos acercarnos a la comprensión del aprendizaje por sus propios protagonistas.

En tanto perspectiva cualitativa, interesa analizar e interpretar lo que las personas sostienen acerca de los objetos de la realidad, más que describir las “cosas como son”. No se investiga el fenómeno como es, sino cómo el fenómeno es experimentado (González Ugalde, 2014). La fenomenografía es una perspectiva metodológica que permite “cartografiar las formas cualitativamente diferentes en las que la gente experimenta, conceptualiza, percibe y comprende diversos aspectos de un fenómeno y el mundo que los rodea” (Marton, 1986, p. 31, traducción propia).

El acceso al campo se realizó a partir de entrevistas y análisis de consignas de secuencia de trabajos prácticos que incluyeran tareas de escritura. En este sentido, en una entrevista fenomenográfica se intenta llevar al entrevistado a un estado de metaconciencia. Su fin es hacerlos conscientes de su experiencia del fenómeno en particular por medio de la reflexión. (Marton & Booth, 1997; Trigwell, 2000; González-Ugalde, 2014).

La elaboración de la muestra tuvo un carácter intencional para la selección de la población. Se optó por tomar como variables de selección tres rasgos básicos de los planes de Estudios de las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Humanas anteriormente señalada. Ellas son la Formación General, la Formación Específica y las Prácticas transversales en las tres carreras para consolidar la formación docente. Se consideró las asignaturas de la formación general comunes a las ofertas académicas institucionales (Profesorado en Educación Inicial, Profesorado en Educación Primaria, Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación), así como asignaturas de formación específica de cada carrera en particular, y espacios curriculares destinados a prácticas docentes. En este marco, se tomaron ocho entrevistas: cinco correspondientes a la formación general, dos a la formación específica y una al trayecto de las prácticas. Cabe destacar que los guiones de entrevistas contemplan preguntas emergentes del análisis de las propuestas de escritura; que incluyó consignas y producciones de los estudiantes. La intención entonces ha residido en reconstruir el discurso del profesorado acerca de sus concepciones de aprendizaje, tomando en consideración las proyecciones de su acción plasmadas en documentos escritos que demandan tareas de escritura y producciones escritas de los estudiantes en tanto actores destinatarios de la acción.

### **Sujetos que aprenden y enseñan pilares del aprendizaje como transformación**

En la concepción de aprendizaje por transformación, el “sujeto que enseña” cobra relevancia en el proceso de construcción personal de las tareas y actividades vinculadas al aprendizaje que realiza el docente. Los rasgos del aprendizaje son descriptos a partir de sus expectativas pedagógicas. Es decir, es al explicar qué y cómo esperan que los estudiantes aprendan que emerge el aprendizaje

como fenómeno.

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 preguntar, discutir, pensar y otorgar sentidos a 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”.

Las concepciones de aprendizaje como transformación habilitan ambientes de aprendizaje como espacios de construcción (Martín, M. E., Iglesias, A. I., Fernández, M. N., Farías A.; MarcellinoViale, A., 2015). En los mismos, se espera que los sujetos interactúen y encuentren en la conformación del ambiente herramientas para generar y andamiar 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 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.

Los docentes que conciben al aprendizaje como transformación 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. Esperan que los estudiantes puedan resignificar el conocimiento en un proceso de comprensión holística.

El proceso que describen es 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. Además, las expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes intervienen modificando las estructuras organizacionales que pueden limitar los procesos de construcción de conocimiento que proyectan.

### **El docente como aprendiz adulto: retorno sobre sí mismo**

En los docentes que entienden a los aprendizajes como transformación el propósito de los procesos de enseñanza es la construcción de sentidos y significados para los aspectos de los objetos de estudio que se ponen en juego. Para esto se diseñan ambientes de aprendizaje que se complejizan gradualmente con los pequeños lo-

gros de los estudiantes. Estos se entienden como puentes certeros entre la construcción de los aprendizajes y las intencionalidades de la enseñanza.

La trama cognitiva que estos profesores explican, involucran sentidos emocionales de docentes y estudiantes. Su relevancia y trascendencia radica en la posibilidad de constituirse extranjeros de prácticas cotidianas para introducir novedades de los objetos de estudios. La interacción entre sujetos se presenta mediada por esas prácticas y los objetos de estudios a aprender.

En el aprendizaje por transformación el interjuego con el Otro es mencionado como instancia que interpela y cuestiona modos de entender y concebir los aprendizajes que se promueven. Dichos cuestionamientos los llevan a tomar conciencia de lo que los mismos evocan. En este sentido, el trabajo sobre el lenguaje es identificado como transversal en la construcción de los aprendizajes.

En el caso de estos profesores, ser aprendiz adulto implica lo que Filloux (1996) denomina retorno sobre sí mismo: "...Retorno que contiene pensamientos, sentimientos, percepciones sobre uno mismo pero que sólo puede hacerse con la mediación del otro" (Souto en Filloux, 1996, p. 11). Es decir, el proceso del retorno sobre sí mismo conlleva el encuentro entre sujetos, es el encuentro con los otros en un espacio de terceridad. En las entrevistas, los docentes diferencian sus procesos de aprendizaje y los de los estudiantes.

Durante estas comparaciones identifican rasgos de una trama temporal que involucra diferentes sujetos y ciclos de vida. En el contexto de la Universidad, los estudiantes y los integrantes de los equipos de cátedra son identificados como los otros, referentes de este sujeto aprendiz adulto – profesor universitario. Las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y las instancias de debate sobre las mismas con sus colegas son evocadas como puntos de inflexión que propician la reflexión sobre sí mismos.

La complejidad que ello implica es descrita a partir de la interpelación del lugar del conocimiento y sus características por esos Otros significativos. En estos encuentros se regeneran procesos de construcción y apropiación de los elementos de la cultura puestos en discusión. A partir del retorno sobre sí mismos fortalecen rasgos subjetivos que los individualizan y distinguen de sus estudiantes.

### **El conocimiento como terceridad: huellas subjetivantes en su construcción**

El interjuego comunicacional entre estudiante, docente y objeto de estudio configura ambientes de aprendizaje por transformación. El objeto de estudio disciplinar es construido en conocimiento a enseñar y opera como objeto de la cultura. Además, entre los sujetos permite generar vínculos que habilitan preguntas e interacciones que favorecen el reconocimiento intersubjetivo.

La Universidad, en tanto espacio social, constituye un escenario público que busca desarrollar instancias de constitución subjetiva con vistas a la apropiación de objetos de la cultura diferenciales. En este marco, adquiere importancia el docente como referente y transmisor del legado cultural. Esta situación favorece en los estudiantes la construcción de redes de sentidos de la docencia en relación a los procesos de aprendizaje. Se entran las concepciones de los docentes como aprendices adultos y la propia experiencia de los estudiantes como sujetos del aprendizaje. Es decir, son produc-

to de su propia historia y de la historia social.

En el acompañamiento a los estudiantes en sus aproximaciones a los diferentes objetos de estudio, estos docentes desarrollan la capacidad de objetivarse en sus condiciones de existencia. A partir de la reflexión sobre sus experiencias docentes toman conciencia de sí mismos como sujetos críticos históricos. Es decir, "desplegar su libre ejercicio de adulto con reflexión, con pensamiento crítico y autocrítico, dentro de la institución." (Rosbaco, 2009, p. 10).

En este sentido, es que asumen al conocimiento como terceridad de crucial importancia para consolidar la objetivación requerida. Los docentes que conciben al aprendizaje por transformación asumen la autoridad de la palabra, la reconocen como propia. Es decir, se asumen capaces de exponer "proposiciones fundadas en la razón" (Dufour: 2007, p.153). Esas proposiciones se constituyen en objeto de cultura para los estudiantes.

En el mismo proceso, el docente habilita la discusión de estas proposiciones por parte de los estudiantes. Para esto es necesario que los estudiantes se reconozcan a sí mismos autorizados. Las preguntas y contra preguntas de docentes y estudiantes los introducen en el intercambio intersubjetivo. Dicho proceso instala al conocimiento como terceridad favoreciendo la desnaturalización de lo cotidiano.

Los sujetos se conciben como producto y productores de los modos institucionales, los que le permiten el otorgamiento de sentidos al presente, brindándoles la posibilidad de transformar la realidad social y proyectarse a un futuro por-venir. Preservar el derecho y la posibilidad de crear pensamientos y más simplemente de pensar, exige arrogarse el de escoger los pensamientos que se comunican y los que se guardan secretos: esta es una condición vital para el funcionamiento del yo (Aulagnier, año 1975, p.234).

### **A modo de cierre**

En la concepción de aprendizaje por transformación el entramado complejo de sujetos, contextos y condiciones configuran ambientes de aprendizajes que propician experiencias subjetivantes en quienes participan. Estos sujetos que aprenden y enseñan lo hacen en la Universidad como reguladora de procesos que están atravesados por las condiciones organizacionales – pedagógicas.

Al habilitar la interpelación, los Otros -estudiantes y colegas-, se erigen como referentes de este sujeto aprendiz adulto – profesor universitario. A partir del diálogo y la circulación de la palabra las interacciones entre docentes y estudiantes cobran entidad en los procesos de subjetivación. Es decir, a través del intercambio de palabras y pensamientos se construye un espacio intersubjetivo que de manera dialéctica enriquece a quienes lo conforman.

Aquí, el objeto de estudio cumple un rol mediacional en la construcción de conocimiento, conocimiento que se constituye como terceridad. Cada sujeto aporta rasgos singulares a su constitución. Los docentes coordinan las acciones de los estudiantes a fin de construir objetos de estudio que sin perder rigurosidad científica respondan a sus aproximaciones. En este sentido, el objeto de estudio es mediador del reconocimiento intersubjetivo. Además, puede favorecer que los profesores universitarios dejen huellas subjetivantes y transformen sus concepciones de aprendizaje y la de los estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P. (1975). *La Violencia la Interpretación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Dufour, D-R. (2007). *El arte de reducir cabezas. II Parte*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Gonzalez Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*, Octaedro, Barcelona
- Martín, M. E., Iglesias, A. I., Fernández, M. N., Farías A.; Marcellino Viale, A. (2015). La configuración de ambientes de aprendizaje en la formación docente. En Etchevers, M. (Presidencia) *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Psicología Educativa y Orientación Vocacional*, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Martin, M.E., Iglesias, A.I., Fernández, M.N. (2016). Aprendizaje como transformación. Una trama compleja en la formación docente. En Etchevers, M. (Presidencia) *Memorias del VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, "Subjetividad Contemporánea: elección, inclusión, segregación"*, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21, (3), pp. 28-49.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21, (3), pp. 28-49.
- Ortega Santos, T. (2006). *La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza*. Pampedia No. 3, pp. 39 -46.
- Rosbaco, I. (2009). *Esfera pública y constitución psíquica en niños marginalizados*. Revista de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes. UNR, Rosario, Argentina. Laborde. Ed.
- Trigwell, K.; Prosser, M.; Marton, F. y Runesson, U. (2002). *A Phenomenographic Interview on University Press*.