

# Una reflexión sobre el aprendizaje de los profesores

*Yolanda Chávez Ruiz*

Una de las preguntas obligadas que debemos plantearnos cuando nos encontramos como profesores frente a un grupo de estudiantes es: ¿cómo aprenden nuestros alumnos?; sin embargo, al parecer, esta reflexión no es tan recurrente, ya que cuando hablamos de aprendizaje, es muy probable que lo que viene a nuestra mente es una aula con bancas en fila, al frente un pizarrón y, dominando este recurso, a un profesor que comunica lo que pretende que aprenda un grupo de estudiantes, mismo que, en ocasiones, se piensa ellos “ignoran”. Muy probablemente una de las situaciones que menos nos planteamos es: ¿cómo aprendemos los profesores en la práctica docente?, ya que poco reflexionamos sobre estas cuestiones; sin embargo, el aprendizaje de los profesores es un tema de interés reciente en la investigación (Bransford, Brown & Cocking, 2004).

¿Cómo se aprende? ¿Cómo se adquiere conocimiento? Son preguntas que se han planteado en numerosas ocasiones y ámbitos diversos. El aprendizaje es un proceso que ha sido ampliamente estudiado a través de diferentes teorías, principalmente de orden psicológico, aunque también de otras disciplinas, como la antropología, la sociología, la filosofía, que se han encargado del asunto y cada una ha aportado en mayor o menor medida elementos para su estudio, explicando y abordando problemáticas diversas, de acuerdo con sus perspectivas. Sin embargo, es necesario indagar en líneas diferentes y mediante diversas aproximaciones sobre el tema, ya que, en ocasiones, se percibe que lo que se aprende en las escuelas, donde el aprendizaje es sistemático, donde hay una intencionalidad para que éste suceda, en realidad no es tan evidente. El indagar por otros caminos sobre esta temática tan estudiada, abre la posibilidad de plantear distintas preguntas para buscar respuestas con base en otros enfoques teóricos.

Muchas investigaciones indagan sobre cómo los profesores adquieren conocimiento útil para la enseñanza, la manera en que lo hacen y estudian su pensamiento. La investigación de la cual se genera esta reflexión aborda el aprendizaje en la práctica situada de los profesores. Respecto a ellos, sabemos que muchos han participado en cursos escolarizados para formarse como docentes, donde se enfrentaron a ejercicios y evaluaciones para mostrar su aprendizaje. Después de participar en este proceso de formación inicial, cabe preguntarse: ¿los profesores ya están formados?, ¿en este esquema aprendieron a ser maestros?, ¿es suficiente que sólo se actualicen en algunas temáticas, por ejemplo, los nuevos enfoques o el uso de las nuevas tecnologías? El aprendizaje no tiene un inicio y un fin, en este sentido, Wenger (2001) señala que es una parte integral de nuestra vida cotidiana, que es parte constitutiva del ser humano, que aprendemos en todo momento y que en el caso de los profesores, lo que van aprendiendo también depende de la experiencia que adquieren en su trabajo diario en el aula. Es por ello que se puede considerar al profesor en servicio como un aprendiz.<sup>1</sup>

A partir de estas reflexiones, se puede pensar que una teoría social del aprendizaje es buena opción para explicar el proceso de aprendizaje de los profesores, ya que las actividades que un docente realiza diariamente en la escuela son de orden eminentemente social. El espacio donde el profesor lleva a cabo su práctica es el aula; en este espacio, las interacciones se dan en todo momento entre profesor y estudiantes; además, los profesores también interactúan con sus pares, con autoridades, entre otros.

1 Para Barbara Rogoff, el modelo que aporta la noción de aprendiz es el de quienes aprenden activamente, en una comunidad de personas donde se apoyan, hay desafíos y guían a los novatos (Rogoff, 1993).

Desde la teoría social del aprendizaje, desarrollada por Wenger (2001), el aprendizaje es el motor de la práctica y la práctica es la historia del aprendizaje compartido, al surgir de un proceso de negociación de significados. Cuando los profesores participan en una práctica de enseñanza, establecen relaciones con sus alumnos y con sus colegas; esta participación define la manera de formar parte de la comunidad de práctica de los docentes, donde se comprometen con ciertas empresas y van creando diferentes significados.

### *La perspectiva sociocultural*

En las últimas dos décadas, las posturas teóricas sobre el aprendizaje social han tenido mayor presencia en la investigación educativa (Sfard, 2006; Cobb, 2006; Sowder, 2007; Lerman, 2001). Lerman (2006) define estas tendencias teóricas como el giro social (*social turn*), señala que a finales de los 80, las investigaciones que se ubican en estas tendencias retoman elementos teóricos de la psicología cultural, de la antropología y de la sociología, donde la contextualización del conocimiento, la producción y reproducción social de la educación y la identidad ligada al aprendizaje son elementos analizados en estas investigaciones.

El propósito de un enfoque sociocultural es explicar la actividad humana en un contexto cultural, institucional, histórico, así como las situaciones en que esta acción se produce. Cobb (2006) señala que la teoría sociocultural ubica y caracteriza al individuo como participante de las prácticas culturales que tienen una evolución histórica, por lo que el estudio del aprendizaje, desde esta perspectiva teórica, se da a partir de analizar la participación de las personas en dichas prácticas culturales. Dado

que el aprendizaje tiene un origen social, las prácticas sociales y el contexto cultural son elementos centrales y no secundarios en estas teorías.

A casi 100 años de que Vygotsky escribiera los resultados de sus investigaciones, hoy podemos decir que está más vigente que nunca, ya que a partir de sus ideas, varias disciplinas han generado conocimientos para explicar el origen y desarrollo del pensamiento. En muchas de las investigaciones que se realizan en educación, sus ideas son una fuente importante para el análisis, la discusión, la observación y explicación de varios procesos educativos (Rogoff, 1993; Lave, 1988; Bransford, Brown y Cocking, 2004; Sfard, 2006).

De acuerdo con Cole y Scribner (1978), Vygotsky y sus colegas pretendían desarrollar una teoría marxista del funcionamiento intelectual humano y consideraban que el desarrollo humano no es estático, sino que está en constante transformación. A partir de sus postulados, se han desarrollado diversas concepciones del aprendizaje. Uno de los aspectos importantes del enfoque de Vygotsky, es considerar al individuo como el resultado de su historia social y cultural. La perspectiva sociocultural enfatiza las relaciones entre individuos dentro de una actividad cultural, considera que la construcción del conocimiento se da a través de la interacción donde están presentes los procesos culturales y sociales como parte de una actividad particular.

Muchas de las ideas de Vygotsky están presentes en las teorías socioculturales que se han desarrollado con fuerza desde hace algunas décadas y que han aportado elementos importantes a la investigación educativa, por ejemplo, Tudge y Rogoff (1995: 102) señalan que “[...] la teoría de Vygotsky subraya la canalización del pensamiento individual mediante instituciones sociales y tecno-



« El conocimiento con el que los profesores cuentan para enseñar, no es resultado de un proceso individual ni aislado, sino un proceso sociocultural. »

logías desarrolladas sobre la historia social (como escolarización, capacidad para leer y escribir, sistemas matemáticos y estrategias mnemotécnicas)”;

y Sfard (2006) afirma que las transformaciones del desarrollo son el resultado de dos procesos complementarios: la individualización de lo colectivo y la colectivización del individuo como procesos dialécticamente relacionados entre sí.

El conocimiento con el que los profesores cuentan para enseñar no es resultado de un proceso individual ni aislado, sino un proceso socio-cultural (Lerman, 2001), es decir, el aprendizaje ocurre a través de espacios de participación compartidos, en comunidades de aprendizaje, en este caso en la universidad, donde hay un vínculo basado en la corresponsabilidad entre estudiantes, profesores y colegas que puede ser explícito o implícito. También hay un orden moral subyacente, un proceso continuo de construcción y reconstrucción de normas.

Las formas de organización del mundo que son creadas por la cultura dentro de un contexto social e histórico, son internalizadas por la persona a través de una representación simbólica<sup>2</sup>, en un espacio temporal y culturalmente situado. Nuestro acceso a lo real es a través de las representaciones que se dan por un sistema simbólico disponible en el contexto cultural particular de aprendizaje (Lerman, 2000). Los docentes aprendemos en la práctica cuando las experiencias adquiridas cotidianamente modifican nuestra forma de pensar, de participar, de decidir, de actuar; es decir, las incorporamos a nuestra práctica. Estos nuevos elementos son resultado de la interacción entre, por ejemplo, nuestros estudiantes y el contenido a enseñar.

Un marco teórico sociocultural permite explicar de qué manera el docente elabora en la práctica conocimiento para la enseñanza, cómo lo adapta y usa, y la manera en que el contexto apoya o limita este proceso. Esto conduce a definir el aprendizaje en el terreno donde converge la historia social compartida, la actividad cultural de los profesores al enseñar y el contexto donde se lleva a cabo dicha actividad, es decir, el aprendizaje está

influenciado por el contexto, la cultura y la práctica donde se produce y utiliza.

#### Fuentes de consulta

- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (2004). *How People Learn*. Washington: National Academy Press.
- Cobb, P. (2006). Mathematics Learning as a social process. En J. W. Maasz & Schloeglmann, *New Mathematics Education Research and Practice* 147-152. Austria: Sense Publishers.
- Lave, J. (1988). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lerman, S. (2000). The Social Turn in Mathematics Education Research. En J. Boaler, *International Perspectives on Mathematics Education*. London: Ablex Publishing.
- Lerman, S. (2001). A review of research perspectives on mathematics teacher education. En F. Lin & Cooney, T., *Making sense of mathematics teacher education* 33-52. Dordrecht: Kluwer.
- Lerman, S. (2006). Cultural psychology, anthropology and sociology: the developing “strong” social turn. En J. W. Maasz & Schloeglmann, *New Mathematics Education Research and Practice* 171-188. Austria: Sense Publisher.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. España: Paidós.
- Sfard, A. (2006). Participationist discourse on mathematics learning. En J. W. Maasz & Schloeglmann, *New Mathematics Education Research and Practice* 153-170. Sense Publisher.
- Tudge & Rogoff, J. B. (1995). Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: Perspectivas Piagetiana y Vygotskiana. En M. A. Melero, *La interacción social en contextos educativos* 99-133. España: Siglo XXI.
- Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.

2 Es la cultura la que ofrece cada uno de los sistemas simbólicos de representación de la realidad, y a través de ellos, el universo de significados que permiten interpretar y organizar los datos recogidos a partir de la experiencia con el mundo real (Lerman, 2001).