

Dispositivos y estrategias que favorecen el aprendizaje en procesos de formación continua

Por Francisco Álvarez Martín¹



El presente artículo aborda algunos aspectos relativos a los aprendizajes que ocurren en los procesos de formación continua de personas adultas y más específicamente de aquellas que se desenvuelven en el mundo de la enseñanza como son los profesores y profesoras que trabajan con jóvenes o adultos. Las reflexiones y proposiciones que se formulan, si bien han sido elaboradas a partir de experiencias de capacitación de docentes que trabajan con adultos trabajadores en procesos de escolarización y de capacitación laboral (Instituto de Formación y Capacitación Popular, INFOCAP y Cámara de la Construcción²), se pueden considerar también orientadoras para todos los formadores vinculados a procesos de enseñanza con adultos tanto a nivel universitario o empresarial.

¹ Profesor de religión y Licenciado en Pedagogía. Fundador de la Carrera Educación Básica y Pedagogía para Profesionales en Universidad Alberto Hurtado.

² Infocap es un Instituto de formación y capacitación para trabajadores a cargo de la Compañía de Jesús y que en el año solicitaron a la facultad de educación de la UAH una asesoría pedagógica para sus profesores que se desarrolló durante dos años. La Cámara Chilena de la Construcción, a través de su Escuela de Capacitación, también solicitó la a UAH asesoría pedagógica para la capacitación de los profesores que trabajaban en la nivelación escolar de sus trabajadores en los centros de Calama, Temuco y Santiago. Esta asesoría se desarrolló durante un año.

1. El concepto de “dispositivos y estrategias metodológicas”.

El término dispositivo viene del latín, “*dispositus*”, que se traduciría literalmente como “*dispuesto*” e indica un aparato, mecanismo o artificio dispuesto a desarrollar determinadas acciones, propósitos y objetivos a lograr.

Si bien la noción de dispositivo está muy vinculada al mundo de la computación y de la informática y en la vida diaria se habla de dispositivos móviles cuando nos referimos a aparatos tecnológicos que no sólo podemos llevar con nosotros, sino que nos permiten comunicarnos con otras personas, informarnos y/o simplemente entretenernos o divertirnos, tales como los celulares, tablets y ordenadores portátiles entre otros (Pérez-Merino, 2014), también es cierto que en el lenguaje común y cotidiano se habla de dispositivo como una “*organización*” que se lleva a cabo para realizar una acción con un fin determinado, como por ejemplo cuando se habla de dispositivo policial o comunal para detener un grupo de delincuentes o para enfrentar una emergencia.

Esta última manera de entender los dispositivos está ligada al concepto de estrategia metodológica en tanto que un conjunto de acciones ordenadas hacia la consecución de una meta u objetivo de aprendizaje. En este sentido el concepto se asemeja al de estrategia. Pero se ha optado por usar dispositivo porque hace referencia a la organización de acciones (elección de una estrategia, invitación a participar en un juego, leer y comentar un documento escrito, entre otros), que desde la perspectiva del docente, son necesarias poner en juego para garantizar buenos procesos de aprendizaje. Lo cual incluye actitudes y comportamientos de los que enseñan y de los que aprenden, que ayudan a la puesta en marcha de estrategias metodológicas para que un programa de formación continua tenga sentido y sea eficaz para el logro de aprendizajes transformando los esquemas cognitivos de quienes participan en el mismo.

2. El concepto de aprendizaje.

El vocablo aprender tiene su origen etimológico en el término latino *aprehendere*, compuesto por un prefijo *ad* (que significa *hacia*), un prefijo *pre* (antes) y el verbo *hendere* (que significa atrapar). Este verbo *henderé* viene a su vez de la raíz *hederá* (hiedra) que significa *enredarse*³. Puede establecerse pues que se entiende por aprender la acción personal mediante la cual se desarrollan capacidades y competencias diversas, integrándolas en el esquema neurobiológico y que permiten a quien lo hace realizar más acciones y/o nuevas acciones que sin ellas no podría realizar.

El desarrollo de dichas capacidades, destrezas y hábitos, actitudes y valores ocurre mediante procesos en los que intervienen variados y múltiples factores internos y externos a la persona, momentos y tiempos, contextos socioculturales y sociales. Nunca el aprendizaje es de golpe, como algo mecánico que ocurre de repente, sino que es algo que se va desarrollando lentamente y luego se puede ir profundizando y ampliando cada vez más con su mismo ejercicio. Además siempre están presentes en estos procesos personas que ayudan, facilitan o guían; padres y cuidadores en el caso

³ Diccionario de la lengua española. RAE. Edición tricentenario, 2017.

de los infantes, maestros y compañeros en los escolares, docentes y pares profesionales según se trate de jóvenes o adultos que laboran (Silva JJ. 2000).

Todas las personas, ya sean niños, jóvenes, adultos o adultos mayores, están siempre viviendo procesos de adquisición de nuevos aprendizajes. En los niños y niñas es más fácil de describir puesto que están sometidos continuamente a experiencias que les permiten enriquecer su vocabulario, adquirir comportamientos sociales, asombrarse con nuevos descubrimientos sobre la vida humana, sobre el mundo natural que los rodea y sobre los avances tecnológicos y científicos que ayudan a una mejor comprensión del mundo⁴. En las personas jóvenes también resulta fácil asociar las múltiples posibilidades de aprender con la toma de decisiones respecto al tipo de vida que se desea vivir, al tipo de familia que se busca construir, a la construcción de conocimientos específicos y capacidades para el ejercicio de la profesión que se anhela y los compromisos sociales que se buscan desarrollar (Arredondo, 2014). Pero resulta un poco menos evidente poder dilucidar qué tipo de aprendizaje tiene que realizar un adulto, hombre o mujer, que ya es profesional instalado en el mundo, que desarrolló su formación en un centro profesional y/o académico que lo reconoció otorgándole un título, diploma o certificación. No obstante, desde la perspectiva del aprendizaje como construcción de conocimientos, se plantea que este adulto profesional está continuamente expuesto a situaciones en las que necesariamente tiene que estar acumulando, procesando y construyendo nuevas informaciones para ampliar su estructura cognitiva a fin de desempeñarse eficazmente en las tareas y relaciones laborales y sociales que les competen. De no hacerlo corre el riesgo de desarrollar una acción profesional rutinaria, sin sentido e ineficaz, que obedece a una lógica mecanicista y no profesional-reflexiva (Kenneth M. Zeichner, 2016). Situación que lamentablemente puede observarse en muchos ámbitos. Más insospechado es aún el hablar de aprendizaje en los adultos mayores. ¿Qué tienen que aprender y para qué? dicen algunos. Estas personas lo que necesitan es una vida tranquila y sosegada para descansar de lo que ya han hecho. Sin embargo, el adulto mayor entra a un mundo de menor actividad, pero de mayores desafíos para entender, acomodarse e incorporar en su vida el sentido de situaciones, planteamientos, enfoques y vivencias que no siempre son como las que él o ella tuvieron que enfrentar durante su juventud o adultez. También el adulto mayor necesita reformular y rehacer su estructura cognitiva para sentirse bien en el mundo.

Lo expuesto podría graficarse en el siguiente esquema:

<p><i>El aprendizaje se entiende como el DESARROLLO de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Capacidades y</i> • <i>Competencias</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Destrezas/habilidades</i> • <i>Actitudes</i> • <i>Valores</i> 	<p><i>para desenvolverse en un ámbito específico</i></p>
<p><i>Mediante un</i></p>	

⁴ Ver en <https://prezi.com/dwiorjumwujk/el-profesor-como-facilitador-del-aprendizaje/>

PROCESO en el que:	intervienen diversos factores en un tiempo dado
CONDUCIDO por un profesor o educador que	<ul style="list-style-type: none"> • Guía • Facilita medios • Crea condiciones • Ayuda

Pero si bien en todas las etapas y momentos de nuestra vida tenemos que estar realizando aprendizajes, es decir, aprendiendo, lo que diferencia unos aprendizajes de otros es su naturaleza (qué se aprende y para qué) y, muy especialmente, los procesos y dispositivos que se ponen en juego para adquirir estos aprendizajes.

Puede decirse que en todo proceso de aprendizaje hay que reconocer que se inicia desde las condiciones y/o estructura cognitiva que cada persona posee; es decir, desde las representaciones que cada uno posee sobre el mundo, las personas, el entorno natural y tecnológico en el que se vive; desde las normas que ha ido internalizando y lo conducen en su actuar; así como de los valores que cada cual defiende y explicita para su vida. Todo ello es lo que constituye “*la propia estructura cognitiva y axiológica de acogida*”. Pero esta estructura cognitiva al entrar en contacto con otras experiencias y/o personas, al enfrentarse con informaciones y datos tecnológicos nuevos, que no formaban parte de dicha estructura, experimenta un desequilibrio y puede reaccionar ya sea tendiendo a defenderse mediante la resistencia o bien a aceptar el conflicto y los desafíos que la nueva información le provoca. Es lo que algunos autores del enfoque constructivista describen como “conflictos cognitivos”, y otros más adscriptos a la psicología social como “desequilibrio” (Quiroga, 1992). Pues aparecen como informaciones que no eran las que se poseían en su estructura cognitiva de acogida, o normas y valores que aparecen como diferentes. Es decir, como informaciones, normas o valores que se contradicen con sus saberes y estructuras previas. Y el individuo puede desarrollar y ejercer una tendencia a la “inercia y resistencia” respecto a la posibilidad modificar la estructura cognitiva inicial; o por el contrario un “esfuerzo” para adaptar lo nuevo dentro de esa estructura. Conflicto cognitivo que sólo va a ser superado mediante un trabajo activo de la persona que se dispone a trabajar **con** sus conocimientos y la nueva información para buscar una nueva estructura incorporando los nuevos saberes (**acomodación**) logrando transformar su estructura cognitiva que es enriquecida con el desarrollo y construcción de nuevos conocimientos (Piaget, 1951 y 1978).

3. Dispositivos del proceso de formación.

Hay que distinguir tres tipos de dispositivos: uno, aquellos dispositivos que están a la partida del proceso de formación; dos, los dispositivos permanentes que están a lo largo de todo el proceso; y

tres, los dispositivos de acompañamiento en la actividad profesional de los que viven el proceso de formación.

3.1 Dispositivos de partida en la formación

Todo programa de formación parte siempre con una actividad, que podría decirse o calificarse como de buena educación, que consiste en la *presentación de los coordinadores y la propuesta general de la formación*. Esta es una actividad que debe considerarse básica para quienes van a iniciar un trabajo conjunto y generar con ello la base de un clima necesario para aprender. Es un momento que requiere de mucha espontaneidad y reviste un carácter de invitación y acogida, buscando soltar tensiones propias de un momento inicial de trabajo de profesionales entre los que no ha habido conocimiento mutuo previo. Es importante que en esta presentación los coordinadores hagan referencia a su experiencia en el campo temático de la formación, así como de sus expectativas y temores frente al proceso mismo que se inicia.

Para iniciar esta actividad se puede recurrir a diversos mecanismos o dispositivos que ayuden a una conversación relajada y sincera. Por ejemplo, usando tarjetas que contienen parte de un refrán se pide que las personas se presenten en duplas formadas por los que tienen la tarjeta complementaria del refrán, y luego cada uno presenta en la asamblea a su compañero(a). O bien que hace uso del juego de naipes “Iniciando un grupo” donde cada participante recibe un conjunto de cartas (cada una de ellas con una característica personal) que, posteriormente a la presentación que hace cada participante sobre sí (nombre y trabajo), distribuye entre sus compañeros explicando la razón de por qué asigna a cada cual determinada carta⁵ (Prieto y Alvarez, 1986).

Hecha esta primera presentación de las personas, establecido este contacto inicial que genera confianza y cordialidad, se pasa a realizar la propuesta de formación. Pero no necesariamente hay que pretender tener totalmente listo en esta conversación inicial un programa detallado con objetivos y actividades ya estructurados. Lo importante es una propuesta genérica de formación instando a desarrollar un conjunto de actividades que permitan contextualizarla y determinarla. Es decir, se presentan grandes temas que tienen que ser aterrizados de acuerdo a las necesidades de los propios participantes. En esta conversación mutua, de relatores y participantes, es que se puede establecer un programa más acabado y realista.

Desde esa intencionalidad, los coordinadores invitan a los participantes a exponer las características de los sujetos a los cuales enseñan (o con los cuales trabajan) lo que puede ayudar a determinar más precisamente el tipo y características de formación de la que ellos pueden estar necesitados. Ello permitirá socializar lo que esperan y desean lograr con la formación. De manera que la invitación es a dialogar y compartir las motivaciones que ellos han podido descubrir en sus estudiantes (o en sus colaboradores de trabajo) para el proyecto y aprendizaje que se busca, refiriéndose tanto a

⁵ Este juego se encuentra en la caja “Juegos Formativos” de Maria Rosa Prieto y Francisco Álvarez. También hay una adaptación del mismo en los materiales del programa Educación Popular, CIDE, donde aparece con el nombre “Iniciando un grupo”.

experiencias positivas como a fracasos que han podido vivir o viven respecto a cómo perciben el aprendizaje.

Solo después de estas conversaciones iniciales se está en condiciones de hacer una presentación o propuesta más detallada y acabada de lo que sería la formación a ofrecer.

Las razones que llevan a proceder de esta manera tienen que ver con el concepto general de entender el aprendizaje como una construcción que se va desarrollando sobre bases existentes que permiten avanzar y crecer. No es posible avanzar y crecer en conocimientos nuevos si no es a partir de saberes y conocimientos que ya se poseen, conocimientos que ya existen en los sujetos. Un programa de formación se define desde el conjunto de conocimientos y saberes de los que entran a la formación. Los sujetos que inician un proceso de formación poseen una experiencia, buena o mala, rica o pobre en ideas, que constituye un nivel de conocimiento, conceptos y definiciones que son sus herramientas para desenvolverse profesionalmente. Ellos tienen una vida en construcción, en desarrollo, también en el plano de lo cognitivo. Por lo tanto, solamente va a ser posible construir una propuesta de formación que interese y movilice si se hace con ellos y considerando sus saberes, conocimientos, limitaciones y expectativas (Ausubel, 2002; Freire 2005)

Se concluye este primer momento de la formación, que dependiendo del número de participantes bien puede extenderse hasta dos horas, tomando el pulso al ambiente de los participantes (cómo se han sentido, qué impresión les deja este primer encuentro, cómo han percibido el modo de trabajar,) a fin de clarificar “objetivos más precisos de la formación y metodología a emplear”.

Solamente después de este encuentro es posible redactar el programa de formación, con fechas y sesiones para cada uno de los temas y distribuirlo a los participantes vía correo electrónico.

3.2 Dispositivos permanentes de la formación

3.2.1 Trabajo en grupo con una perspectiva crítica de mejoramiento.

Desde el siglo pasado se ha venido insistiendo en la conveniencia de dar mayor énfasis al aprendizaje colectivo, a la utilización del grupo como herramienta o mecanismo para el aprendizaje. A ello han contribuido diversas corrientes como el enfoque cognitivista y constructivista, el movimiento escuela nueva, y particularmente el desarrollo de la pedagogía participativa y de educación popular. Sin embargo, no siempre se ha resaltado que la utilización del trabajo en grupo va más allá del empleo de una técnica o estrategia de aprendizaje, y que ello tiene su razón de ser en la naturaleza misma del ser humano que se construye y crece en la relación con otros seres humanos.

Silva (2000) lo expresa con fuerza al señalar que la metodología participativa propone que el trabajo educativo se organice bajo la forma de un diálogo interactivo entre pares porque la relación profesor-alumno es y será siempre una relación desigual, en términos de la edad, la experiencia, el conocimiento y el poder de uno, frente al escaso dominio del tema y a la subordinación del otro.

En nuestra experiencia, desde el inicio, un aspecto central a considerar es que el proceso formativo y los aprendizajes a lograr se construyen en la interacción y reflexión de los sujetos interactuando

en grupos. Desde el principio, cuando se hace la propuesta general de formación, se fomenta la conversación cara a cara, el diálogo con los pares, la formación de pequeños grupos. En las actividades iniciales de la formación se invita a los participantes a conversar en grupo sobre las preguntas y supuestos formulados respecto al conocimiento y expectativas de sus estudiantes. Y se les advierte que ésta será en adelante la forma habitual de trabajo en todo el proceso formativo. Es así como los participantes comienzan una revisión de su propia práctica con el apoyo de preguntas por parte de sus compañeros que los incentivan a definir su tarea y las finalidades que ella tiene. Esta primera instancia de intercambio inicial en el grupo facilita condiciones de conocimiento mutuo y de confianza para atreverse a contar la propia experiencia y ampliarla con los aportes de los demás. El acento en este intercambio está en recuperar el saber hacer con una mirada propositiva, *“al escucharlos se me ocurre que hay otros procedimientos, estrategias, o metodologías que podrían serme útiles en mi trabajo y en mi manera de organizar la enseñanza”*. Eso ayuda a que, de manera paulatina, las personas vayan exponiendo sus prácticas y los logros de las mismas, con elementos críticos que les ayudan para avanzar en su comprensión y necesidades de cambio por las que vienen a la formación.

No siempre es fácil trabajar en grupo y, especialmente, trabajar bien en grupo⁶. En ocasiones se hace necesario romper barreras y prejuicios, como también temores y desconfianzas mutuas. Lo que hace necesario que se prepare el ambiente con pequeños ejercicios destinados a reconocernos como diferentes, a respetar los diferentes puntos de vista y aceptar que entre todos podemos reconstruir mejor la realidad. Existe abundante bibliografía con diferentes ejercicios y técnicas participativas al respecto como, por ejemplo, entregar a un participante una hoja con un dibujo compuesto por cinco cuadrados que están unidos entre sí por distintos lados y solicitarle que, de espaldas a la asamblea, sin gesticular nada, dicte la figura que ve para que sus compañeros la reproduzcan. También se puede pedir a los grupos formados que respondan al pedido de una empresa embotelladora que ha solicitado un diseño preliminar de un envase de cartón, para contener seis latas de 330 ml de bebida gaseosa. Para ello se entregan las especificaciones que deben tener el producto y también materiales diversos para su elaboración. En cualquiera de las modalidades que se adopten es importante contar con la presencia de uno o varios observadores que toman notas de las interacciones producidas para devolverlas posteriormente a cada grupo y provocar un diálogo sobre confianzas y temores dados.

Esta manera de trabajar va generando un pensamiento y un entendimiento más comunitario de la persona, su desarrollo y aprendizaje. Lo que somos y lo que podemos llegar a ser tiene que ver con percibirnos como seres en constante interacción con los demás. Aprendemos a hablar porque estamos rodeados de otros que hablan y se comunican, y nos esforzamos por entrar en esa comunicación. Aprendemos a caminar mirando cómo lo hacen los otros y aceptando la ayuda y cooperación de los mayores. Aprendemos a trabajar mediante la constante observación de quienes

⁶ Se pueden encontrar en internet variadas e interesantes páginas sobre este tema. A manera de ejemplo señalamos: www.entrepreneur.com/article/267144s; <https://negociosonlineymas.blogspot.cl/2015/01/como-hacer-un-buen-trabajo-en-equipo.html>

Cuaderno de Educación Nº 81, 2018
Actualidad

lo hacen a nuestro alrededor y aceptando sus instrucciones y sugerencias para iniciarnos en determinada actividad. Llegamos así a entender que el ser humano, que la persona, es un ser en relación con otros y con el espacio natural en el que existimos, que nadie podría crecer, desarrollarse y aprender en solitario. Aprendemos que la actividad grupal es una instancia privilegiada para ampliar el conocimiento, para resolver problemas, para aprender.

También es importante reconocer que esta interacción que se busca favorecer ocurre ocupando nuestra capacidad de comunicarnos mediante “la palabra” directa o lenguaje verbal, como mediante la manipulación de objetos materiales que nos ayudan a expresar ideas y sentimientos, propósitos y productos. Es decir, nos desarrollamos y aprendemos haciendo y diciendo, hablando sobre el mundo en el que vivimos y actuando sobre el mismo. Desde esta perspectiva es que tiene sentido el uso de materiales concretos, juegos o dinámicas grupales. En nuestra experiencia hemos recurrido con frecuencia a actividades como juegos de simulación, role playing, naipes con situaciones y otros (Álvarez, 1999).

Una actividad especialmente significativa para desarrollar el trabajo colaborativo y la reflexión crítica entre docentes ha sido el ejercicio que se ha denominado como “el colega crítico”.

En el ejercicio cada participante debe calificarse, de manera individual, frente a cada una de las prácticas propuestas en una pauta e intenta fundamentar dicha calificación. Posteriormente, se forman parejas. Cada persona entrega a su respectiva pareja su hoja “Autoevaluación de mis prácticas” para que la lea y la analice a la luz del Marco para la Buena Enseñanza⁷. Escribe sus comentarios en la ficha y luego la conversa con su pareja.

En general, esta experiencia nos ha mostrado que los docentes que se someten a este tipo de actividad se van abriendo a una mayor auto reflexión crítica sobre su propia práctica.

3.2.2 *Sistematización y evaluación*

Los procesos dirigidos a sistematizar y evaluar están íntimamente unidos al quehacer cotidiano de los seres humanos. Permanentemente estamos revisando y ordenamos lo que hemos realizado en el trabajo para seguir planificando y realizando nuevas tareas.

Un jardinero se preocupa de averiguar cuantas cosas hay que hacer para que el jardín quede presentable antes de empezar a cortar el pasto. Necesita ordenar las diferentes tareas a realizar para saber por cuál comienza. Y cuando ha terminado, revisa lo hecho para asegurarse que todo está listo y en condiciones. Y así ocurre en cualquier otra actividad humana. Necesitamos ordenar, tener un panorama de lo que se ha hecho para poder continuar en lo que nos habíamos propuesto y asegurarnos que lo que se hizo está bien hecho.

⁷ Instrumento destinado a los docentes con orientaciones y criterios para una buena enseñanza. Elaborado y editado por el CPEIP Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Chile, 2008.

Cuaderno de Educación Nº 81, 2018
Actualidad

Sistematizar y evaluar es algo que tiene que ver con orden para la eficacia, para no perder el foco de lo propuesto y lo ejecutado. Por ello se revisa lo que se había planificado realizar, para comprobar si se ha hecho todo o falta algo relevante, y adonde nos está conduciendo lo realizado.

En todas las instancias o sesiones de la formación, una herramienta importante a instalar, es la sistematización de las actividades realizadas, de los contenidos trabajados y de las características de los procesos que se está realizando. ¿Qué hemos hecho, cómo y qué estamos logrando con ello? Quince minutos antes de finalizar la sesión, reunidos en asamblea, se pregunta:

- ¿Qué actividades se han realizado en esta sesión?
- ¿Qué temas, contenidos, problemas han sido abordados en estas actividades?
- ¿Qué características sobre el modo de trabajar han resultado más interesantes y por qué?
- ¿Qué aspectos han quedado pendientes o no se ha abordado como se esperaba?

Las respuestas a estas preguntas permiten contrastar las opiniones de los participantes con los objetivos señalados en la propuesta inicial, visualizar los avances y logros que se van materializando, y poder estructurar las sesiones siguientes sin perder el foco prometido. Al mismo tiempo permite clarificar los desafíos que es necesario abordar en las próximas sesiones para afianzar los avances que se están expresando y las regulaciones a ejecutar para la asegurar una marcha adecuada del proceso. Por otra parte, también es importante porque permite levantar qué dispositivos de trabajo han sido más eficaces para alcanzar dichos avances o logros.

Durante la formación la evaluación se constituye en un dispositivo imprescindible, porque en ella se expresan los aspectos que a los participantes les hacen sentido y porque es un medio de calibrar tres aspectos: el primero, de qué manera la actividad y el momento fueron adecuados para que los sujetos den cuenta de lo que están experimentando en el proceso; el segundo, de qué manera el instrumento permite canalizar lo que los sujetos descubren, observan y sienten; y el tercer aspecto, de qué manera las actitudes, relatos e interacciones de los formadores generan condiciones que facilitan un clima de confianza y criticidad, expresado en participación, diálogo y confrontación.

3.2.3 Entrega de nuevas informaciones (contenidos específicos) en un ambiente protegido.

Suele ser bastante frecuente, entre las personas que realizan tareas de enseñanza, encontrar actitudes de resistencia hacia nuevos enfoques de enseñanza y nuevos contenidos a considerar, aduciendo que a ellos les ha ido bien en lo que hacen y no siempre ven la necesidad de cambios. Esta resistencia está fuertemente anclada en una concepción de enseñanza centrada en el docente (Álvarez, Cardemil y Venegas, 2004). Pero al abrirse a un enfoque centrado en el que aprende, se entiende la necesidad de revisar otras metodologías de enseñanza y considerar otros contenidos nuevos que podrían ayudar a responder mejor a los desafíos e inquietudes de los alumnos. Por lo

tanto, no se trata de introducir nuevos contenidos a estudiar para que los enseñantes se actualicen, sino de suscitar en ellos la necesidad de explorar nuevas informaciones, de investigar nuevos contenidos con el afán de responder mejor a las necesidades de aquellos a quienes pretenden enseñar. Como muy bien lo expresaba Freinet (en Imbernón, 2010) cuando usaba la alegoría del caballo que galopa hacia la alfalfa y el abrevadero para expresar la actitud de un buen maestro, pues no se puede pretender hacer beber a quien no tiene sed. ¿Cómo suscitar en los participantes de un proceso formativo esta necesidad de abrirse y construir nuevos conocimientos referidos a su especialidad?

En ocasiones los adultos participantes de un proceso formativo creen estar muy seguros de sus conceptos, de contenidos específicos sobre su especialidad, y se hace necesario exponerlos a situaciones que les provoquen conflictos cognitivos para que abran su estructura cognitiva a otras informaciones y contenidos que les faciliten ampliar y/o construir nuevos conocimientos.

Y de nuevo es importante insistir en que no hay posibilidad de desarrollar nuevos conocimientos si no es a partir de los existentes, a partir de la mirada reflexiva y crítica de los que ya poseemos. Como también es importante recordar que el desarrollo de nuevos conocimientos debe realizarse en “un ambiente protegido”. Es decir, en medio de un clima de respeto por el conocimiento adquirido, aunque sea insuficiente, y manifestando una actitud de colaboración para potenciar lo que se posee. Pues suele ocurrir que la demanda de nuevos conocimientos viene envuelta en una petición práctica de acceder a nuevas técnicas y estrategias de enseñanza que permitan a los que trabajan con adultos hacer una enseñanza más efectiva. Normalmente esta petición se hace insistiendo en que no se necesitan conocimientos teóricos, sino nuevas técnica o procedimientos para enseñar. De ahí que la manera de proceder en la experiencia de quienes han originado estas reflexiones, ha sido la de proporcionarles algunos medios e instrumentos para que sean ellos quienes descubran o construyan los nuevos conocimientos. Por ejemplo, con un grupo de docentes que demandaban que la capacitación se centrara en ofrecerles “nuevas y eficientes estrategias para la enseñanza con adultos” se decidió responderles sometiéndolos a los siguientes pasos:

Primero: se les invitó a que ellos, individual y grupalmente, trabajaran en reconstruir lo que ellos creían que había sido una buena clase respondiendo las preguntas:

- *¿Por qué la considera su mejor clase?*
- *¿Qué características tuvo?*
- *¿Cuál fue la actitud de sus estudiantes?*
- *¿Qué aprendieron sus estudiantes?*
- *¿Cuál fue su rol?*

Cuaderno de Educación Nº 81, 2018
Actualidad

Segundo: una reflexión colectiva sobre lo ocurrido en cada uno de los grupos apoyándose en la lectura y comentario de algunos textos escritos sobre “Aspectos relevantes en la enseñanza con adultos”

La lectura comentada de los apuntes entregados, en el que aparecen conclusiones de investigaciones y orientaciones dadas por expertos en el tema, con la contraposición de lo que ellos han conversado en el grupo ayudan a que los participantes de la formación vayan configurando cambios en su estructura cognitiva y construyendo así nuevos conocimientos.

Para ello es importante el empleo de todo tipo de estrategias y mecanismos (lectura de apuntes, comentarios de videos, discusiones grupales, etc.) que faciliten a que los sujetos se abran a incorporar en su estructura de pensamiento nuevas ideas, conceptos, enfoques sobre los conocimientos que buscan adquirir. Así pues se los invita, por ejemplo, a señalar sobre una distinción, idea o concepto lo que ya saben y lo que les gustaría saber de manera que en el grupo se precisen los conocimientos compartidos y lo que necesita adquirir. Así también comparar la definición que los sujetos manejan sobre un concepto, idea, acontecimiento, etc. con lo que se señala en otros documentos.

3.2.4 Acompañamiento a los sujetos en formación en sus prácticas profesionales.

En los recientes enfoques sobre capacitación y formación permanente de adultos se habla de acompañamiento como una nueva estrategia de formación que ya no es exclusiva en los procesos de incorporación de profesionales noveles que, además de la buena formación que hayan adquirido durante su periodo formativo profesional, se hace necesario el acompañamiento de un experto que lo ayude a introducirse en aspectos más prácticos y particulares del trabajo que inicia. Durante un tiempo esta idea de acompañamiento a los profesionales noveles era bastante reducida a un conjunto de empresas o instituciones, pero en la actualidad se ha extendido y también se ha definido más rigurosamente cómo hay que entender y poner en práctica este acompañamiento. En Chile, dentro del marco de la Reforma Educativa se ha creado la Nueva Ley de Carrera Docente, que va desde la Formación Inicial hasta los distintos niveles de experticia, pasando por el acompañamiento que se debe asegurar al profesor. En dicha Ley se incorporan palabras claves como “inducción y mentoría”. Específicamente el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar sugiere un periodo de inducción o proceso de acompañamiento para la inmersión en la cultura escolar mediante un sistema de mentoría (CPEIP, 2016).

Sin embargo, en el caso concreto de la experiencia sobre la que en el presente trabajo se reflexiona, el acompañamiento que se sugiere no se refiere a quienes se inician en la vida profesional, sino a un acompañamiento en la práctica de profesionales ya experimentados y, algunos de ellos, muy experimentados. ¿Qué sentido tiene, pues, el acompañamiento en esta experiencia de un proceso de formación permanente?

Tal como la palabra lo indica se trata de acompañar, caminar con, ir al lado de.... No es posible entender la práctica profesional de un docente si no es en el **diálogo y conversación horizontal** con él. Por lo tanto no se trata de ninguna supervisión, ni de ninguna forma externa de evaluar lo que hace un docente en el aula y cómo lo hace. Sino que se trata de entender *lo que hace, por qué lo hace así, sus satisfacciones sobre lo que hace, así como sus desencantos y temores*. Para este diálogo y conversación horizontal se necesita una gran capacidad de observación, de atención a las palabras, gestos y actitudes. Lo que se busca o se pretende con este acompañamiento no es llegar a un juicio, ni a ninguna forma de clasificación de la persona acompañada, sino desarrollar un diálogo constructivo y enriquecedor sobre la propia práctica de manera que permita el fortalecimiento de la misma (Maureira, F. 2014).

El instrumento elegido para llevar a efecto este acompañamiento es la observación de aula. Estamos convencidos, por experiencia propia y por años de experiencia en este campo, que el acompañamiento a un docente en el aula (entendido según las características antes señaladas) es un poderoso instrumento de fortalecimiento de buenas prácticas pedagógicas. Porque esta observación o acompañamiento en aula permite constatar el espacio físico, cultural y humano de los alumnos con los que se trabaja. Permite conocer las condiciones materiales y culturales en las que se trabaja. Ayuda a comprender los esfuerzos, expectativas, como también temores y dificultades que vive el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Pero ello implica del acompañante u observador una disposición abierta, libre de prejuicios y de esquemas preconcebidos. Una disponibilidad para registrar los aspectos y elementos significativos que permitan posteriormente un diálogo franco y abierto con el docente observado

En lo posible, terminada la clase, el acompañante u observador se da un tiempo para devolver al docente sus primeras impresiones. A veces el tiempo disponible para esto es sólo el que el profesor tiene entre clase y clase. En ese caso el acompañante debe entregar los aspectos que a él más le han llamado la atención y las preguntas que le surgen ante lo observado, pero comprometiendo un tiempo posterior para conversar esto con más calma. En caso de que sea posible inmediatamente después de la clase contar con un tiempo suficientemente amplio para una conversación (30 minutos o más), hay que aprovecharlo en ese momento.

Los resultados de la observación de aula son aportes para la construcción de nuevos conocimientos en tanto que éstos se constituyen en una mirada crítica del propio docente sobre su hacer pedagógico. Es como mirarse en un espejo donde la persona puede ver la brillantez de sus ojos, incipientes arrugas, el bronceado de la piel, etc. En este caso uno va redescubriendo su propio proceder con los alumnos, los instrumentos y mecanismos que ha puesto en marcha para despertar interés o para sugerir relaciones, reacciones de los alumnos frente a tales procedimientos, como también el entusiasmo o decepción suscitada, interrogantes que provoca, etc. La conversación y mirada serena sobre todos estos elementos remueve la propia estructura cognitiva interrogando creencias que se tenían por ciertas, descubriendo que hay otros procedimientos que funcionan en contra de lo que se creía, que existen más posibilidades para provocar entusiasmo e interés por otras o nuevas ideas y conceptos. El acompañante u observador actúa no haciendo juicios, ni valoraciones de lo observado, sino, como el espejo, poniendo a la luz la imagen, señalando lo que

Cuaderno de Educación Nº 81, 2018
Actualidad

hizo o dijo y las reacciones que ello provocó. Tarea nada fácil ya que en algunos casos los docentes ofrecen resistencia a reconocer su propio procedimiento tal como se ha mencionado anteriormente.

Bibliografía

Álvarez Martín, Francisco (1999). "Curriculum and Educational Materials in Chile" en *Schooling for Success*, de Randall L. y Anderson, J, editors. Edit. M.E. Sharpe, New York.

Alvarez F. Cardemil C. Venegas P. Fernández R. (2004) "*Perfeccionamiento, Identidad y cambio de Prácticas pedagógicas*". Revista *Pedagogía crítica Paulo Freire*, Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.

Arredondo, Pearl (2014). Maestro, sinónimo de inspiración para nuevas generaciones. Ponencia presentada en el encuentro "Foro, Maestro siempre" organizado por El Centro Virtual de Noticia de la Educación (CVNE) en Bogotá, mayo 2014.

Ausubel, Davis P. (2002) "Adquisición y retención del conocimiento". Edit. Paidós. Barcelona.

Bruner, Jerome. (1984) "Acción, pensamiento y Lenguaje". Edit, Alianza.

CEPEIP (2016). Sistema Nacional de Inducción y Mentoría, Santiago de Chile.

Lafrancesco V. Gionanni, M. (2004). "La evaluación de las funciones cognitivas en el aprendizaje mediado". En *Evaluación integral del aprendizaje*. Coop. Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.

Freire, Paulo. (2005) "Cartas a quien pretende enseñar". Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Imbernon, Francisco. (2010) "Las invariantes pedagógicas y la pedagogía de Freinet cincuenta años después". Edit. Grao, Barcelona.

Jomtien (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos.

Kenneth M. Zeichner, "El maestro como profesional reflexivo" Conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium: «Factors Related to Reading Performance», Milwaukee (Wisconsin, Estados Unidos) 2016.

Maureira, Fernando. (2014). "Comer el pan juntos": el acompañamiento como modalidad de apoyo en escuelas. En CIDE, Cuadernos de Educación, año XLV, n° 279, octubre 2014. Pp. 8 – 11.

Oreal/Unesco (2013) *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile pg. 57 ss. Y 125ss.

Pérez Porto, J. y Merino, M. (2014) en <https://definicion.de/dispositivo/>.

Piaget, Jean. (1951). "Psicología de la inteligencia". Edit. Psiqué, Buenos Aires. "La equilibración de las estructuras operatorias". Edit. Siglo XXI, Madrid, 1978.

Prieto, M.R. y Álvarez Martín, F. (1986). "Juegos formativos", Santiago.

Silva Uribe, Juan José (2000) "El problema de la innovación en educación. Aprendizaje y Metodologías Interactivas en Educación". Documento CIDE, Santiago de Chile, p.3.

Rogers, Carl, (2011). "El proceso de convertirse en persona". Edit. Paidós, Buenos Aires.

Rogers, Carl. "El camino del ser". Edit. Kairós. Barcelona, 2007.

Vygotsky, L.S. (1978). "Pensamiento y lenguaje", edit. Paidós, Madrid.