

El grupo de aprendizaje entre pares una posibilidad de favorecer el cambio de la prácticas cotidianas de aula

Ana María Cerda Taverne*
Isaura López Lillo**

A través de diferentes programas de formación continua impulsados desde el CPEIP, se ha apoyado la constitución de grupos de docentes orientados al aprendizaje entre pares. La apuesta de esta estrategia es que si se generan condiciones para que personas de un mismo oficio –el de enseñar– con necesidades y objetivos afines se reúnan periódicamente con el fin de socializar sus saberes pedagógicos, analizar sus experiencias de trabajo, discutir concepciones y creencias, apropiarse de nuevos conocimientos y formas de trabajo de aula, podrán reconstruir sus saberes y transformar sus prácticas pedagógicas, permitiendo el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes con que trabajan.

Planteamos que iniciar conversaciones entre profesionales de la educación a partir del hacer y no desde el discurso del deber ser, es posible un diálogo sustentado en un piso de realidad, donde se hacen presentes las demandas de la sociedad y las específicas de los alumnos con que se trabaja. Si además, estas conversaciones están sustentadas por teorías y métodos, se favorece una real y fluida interlocución con el conocimiento. Estamos conscientes de que diálogos y reflexiones de este carácter, exigen mayores niveles de profundidad y rigurosidad en el análisis de la práctica de la enseñanza para poder realizar transformaciones en ellas.

Al fomentar el funcionamiento de grupos de aprendizaje entre pares, estamos convencidos de que es más factible y efectiva la actualización pedagógica, debido a que la pedagogía, el saber enseñar, es un saber práctico y experiencial que no necesariamente está en manos del saber erudito del mundo académico. Para realizar una buena docencia de aula, se necesitan conocimientos específicos de la profesión, que provienen de ella misma.

El saber docente existente en cada uno de los profesores y en sus comunidades educativas ha estado “encerrado” entre las paredes del aula o en las estructuras institucionales. La falta de espacios para analizarlo en profundidad y compartirlo ha sido una característica de nuestro sistema educativo. Abrir este espacio significa iniciar conversaciones profesionales que rescaten y reconstruyan el saber pedagógico acumulado.

El saber pedagógico

El concepto de saber pedagógico puede ser entendido de modos diversos, de allí la necesidad de especificarlo para que se comprenda la propuesta pedagógica que hay a la base de los programas que siguen esta línea. Para De Tezanos el saber pedagógico se construye desde tres ejes: la tradición del oficio, la práctica y la reflexión.¹

* Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica; Magíster en Investigación Educativa; Coordinadora de la Red Maestros de Maestros, CPEIP. anamaria.cerda@mineduc.cl

** Licenciada en Ciencias de la Educación; Postítulo en Gestión de Centros Educativos; Coordinadora del Programa Pasantías Nacionales, CPEIP. isaura.lopez@mineduc.cl

¹ Mineduc, Programa MECE.-Media. De Tezanos, Araceli, “Grupos Profesionales de Trabajo: lo esencial en la tarea docente” (documento mimeo s/f).



La tradición del oficio

El oficio de enseñar tiene una larga tradición. Lleva siglos realizándose y aunque cambia en cuanto a los individuos, contextos y épocas históricas, hay ciertos aspectos que se mantienen. La constante más relevante se refiere a la capacidad para diseñar y organizar “tareas” para que todos los alumnos y alumnas puedan aprender los conocimientos, habilidades, competencias y actitudes que la sociedad ha legitimado como los válidos de aprender.²

Este oficio es social, porque es compartido por un grupo de sujetos que poseen una formación común, trabajan en una misma institución, la escuela, y están sujetos a reglas del juego comparables (marco curricular, planes, programas, normativas, etc.). Esto hace que las representaciones o prácticas de cada profesor o profesora, adquieran sentido en relación a esta situación colectiva en que realizan su trabajo. El saber profesional docente, si bien es personal, tiene un fuerte componente social; es un saber legitimado socialmente a través de ciertas estructuras y orientaciones que le permiten a cada profesor o profesora, el ejercicio de la profesión.

El saber del docente se va adquiriendo fundamentalmente en el contexto de una tradición social. El docente, a medida que ha ido interactuando con los diferentes estilos de sus profesores y profesoras –primero en la etapa escolar y posteriormente en los años de su formación profesional– ha ido internalizando ciertos patrones de conducta respecto de cómo enseñar. Este aprendizaje tiene un fuerte componente social implícito, debido a que se ha ido produciendo, en gran medida, a través de la socialización transcurrida durante su rol de alumno por tiempos muy prolongados; se trata de un aprendizaje mediado fuertemente por percepciones, preconcepciones, creencias, valores, hábitos y reglas. Los aprendizajes implícitos son los más difíciles de verbalizar y modificar y fluyen con mucha naturalidad a nivel de las prácticas, a diferencia de los conocimientos formalizados, que se pueden comunicar con claridad, pero no necesariamente aplicarlos en la práctica.

Posteriormente, ya en el ejercicio de la docencia, el profesor o profesora continúa su aprendizaje respecto de cómo enseñar: paulatinamente se va apropiando de ciertas prácticas observadas en

² Sacristán, José Gimeno. 1994. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

el lugar de trabajo, adaptando sus saberes, conocimientos y teorías en función de esa realidad, así como reflexionando y apoyándose en sus pares.³

La práctica docente

El hacer cotidiano que realiza el docente, en tanto práctica, lo entendemos como un hacer, que tiene a la base concepciones, creencias, conocimientos implícitos y/o explícitos que es necesario asumir lo más conscientemente posible para que se haga efectiva la transformación de las prácticas docentes.

El trabajo cotidiano del docente es eminentemente interactivo. El profesor trabaja con sujetos y su función es crear las condiciones propicias para que los alumnos y alumnas logren aprendizajes que les permitan integrarse de una manera proactiva al mundo en el que les toca desenvolverse. Siguiendo a Tardif (2004), enseñar es actuar con otros seres humanos y en esas interacciones, se produce un juego sutil de conocimientos, reconocimientos y papeles recíprocos, modificados por las expectativas y las perspectivas negociadas entre el profesor y sus alumnos. Por tanto, el saber docente se manifiesta en las interacciones con los estudiantes y es allí donde, en tanto sujetos, se vinculan con lo que son, hacen, sienten, piensan y dicen.⁴

También es cierto, que el conjunto de experiencias que el docente ha internalizado, de las cuales muchas veces no es consciente, afloran en la inmediatez del aula. El concepto de inmediatez en el aula, acuñado por Jackson (1975), da cuenta de los múltiples tipos de interacciones que el profesor o profesora tiene que asumir en la sala de clases, a partir de los fenómenos emergentes, a los cuales debe responder sin disponer de tiempo para realizar un mayor análisis o reflexión.⁵ Para dar tales respuestas, el profesor recurre a un repertorio donde aflora el saber más internalizado, el conocimiento implícito, y las emociones asociadas a la percepción construida en ese momento. Así, las respuestas que da el docente en estas situaciones, se vinculan a la tradición del oficio, que no necesariamente están acordes a los nuevos requerimientos de qué y cómo enseñar.

El saber pedagógico, que es profundamente social, es al mismo tiempo un saber de los sujetos individuales que lo poseen y que lo incorporan a su práctica de trabajo para adaptarlo a ella. El trabajo que realiza el docente en el aula, no es solo una aplicación de conocimientos producidos por otros, sino un espacio de producción, transformación y movilización de saberes que le son propios.

Procesos reflexivos

El saber pedagógico se moviliza y puede reestructurarse –en la perspectiva de transformar las prácticas de acuerdo a las nuevas demandas que la sociedad hace a la escuela– si se producen procesos de diálogo entre docentes, tendientes al intercambio de saberes y experiencias, y si se realizan sobre ciertos referentes y criterios de calidad.⁶ Este tipo de diálogo da cabida a que los involucrados den curso a procesos de reflexión que permiten apoyar los procesos de apertura, de visualización de otras formas de hacer las cosas, de aprendizaje con otros.

³ Para diversos investigadores educacionales del hemisferio norte, el período inicial del ejercicio de la docencia es muy relevante para la formación en la práctica de los docentes, ya que permite modificar preconcepciones y percepciones del cómo enseñar. Por ello han incorporado estrategias que profesores de aula con experiencia, apoyen a profesores que ingresan a trabajar en el sistema escolar. En Chile aún no hemos desarrollado estos procesos de inducción; en el 2006 el CPEIP iniciará un proyecto en esta perspectiva.

⁴ Tardif, Maurice. 2004. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Ed. Marcea S. A. Ediciones.

⁵ Jackson, Philip. 1975. *La vida en las aulas*. Madrid: Editorial Morova.

⁶ Por ejemplo, si se está observando aula, el *Marco para la Buena Enseñanza* –documento elaborado por el Ministerio de Educación en el año 2003, a partir de una reflexión tripartita de los equipos técnicos de este, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores– establece lo que los docentes chilenos deben saber y saber hacer y por tanto es un buen referente para levantar preguntas y autoevaluarse.

Entonces, se puede decir que el saber del oficio se puede transformar a partir del diálogo y reflexión que realizan grupos de docentes acerca de su práctica cotidiana. Para que este diálogo-reflexión sea efectivo, es decir, para que contribuya a cambiar percepciones y conceptualizaciones es necesario que se realice en forma sistemática y que esté muy apegado a la práctica cotidiana.

Lo anterior supone la posibilidad de hacer y hacerse preguntas específicas relativas a acciones pedagógicas recurrentes, ya que a partir de ellas será posible tomar conciencia del origen de esas formas de hacer las cosas y de sus efectos en la formación de los alumnos. Esta forma de proceder permite entrar a cuestionar las racionalidades del propio quehacer y considerar como plausibles otras alternativas que se puedan conocer en el intercambio con los pares.

Una práctica recurrente en las escuelas es, por ejemplo, que los alumnos formen filas antes de entrar a clases. Cuando los docentes plantean preguntas a propósito de esta acción, se da inicio a un diálogo pedagógico y a una reflexión crítica de ese hacer. Las preguntas pueden ser: ¿Cuánto tiempo toma esta actividad? ¿Con qué sentido se realiza esta acción? ¿Dónde se aprendió el valor de esta acción? ¿Cuándo y por qué se habrá instalado esta práctica en el sistema escolar? ¿Qué estarán aprendiendo los alumnos con esta práctica: qué valores, qué actitudes? ¿Son esos aprendizajes los que requieren los alumnos para insertarse al mundo?

Considerando que el saber del oficio de enseñar si bien tiene componentes teóricos, es básicamente experiencial en el sentido que está relacionado con habilidades individuales, y que además, es un trabajo que realiza el profesor en solitario frente a los alumnos, se hace indispensable generar condiciones para que pueda ser analizado y debatido con otros. Es relevante que los docentes puedan objetivar la propia práctica, lo cual no puede ser solo producto del esfuerzo y la responsabilidad individual de los docentes, sino que de la institucionalidad escolar en su conjunto. Para ello es necesario que se reconozca en el discurso público la necesidad de tal diálogo y reflexión, ya que ello viabilizará que el saber pedagógico del docente pueda ir reconstruyéndose a partir de las demandas que la sociedad le hace a la educación.

El aprendizaje entre pares

La práctica docente puede ser analizada con distintos propósitos, desde distintos paradigmas y enfoques, y por distintos especialistas. No obstante, si se desea analizar la práctica para encontrar las claves o señales respecto de cómo enseñar para producir aprendizajes en los alumnos, dicho análisis requiere de la concurrencia indispensable de los propios profesores y profesoras, por cuanto son ellos y ellas quienes “tienen” el saber pedagógico, ese saber hacer propio de la profesión, y a partir de la experiencia común que comparten, pueden hacer análisis cualitativos que tengan directo impacto en el propio quehacer profesional.

El concepto *aprendizaje entre pares* implica la valoración del conocimiento generado en la práctica cotidiana, que es experiencial y personificado y que tiene sentido para quienes lo han producido y utilizado. Cada sujeto que intercambia, comunica y analiza con otros sus conocimientos, pone en juego sus habilidades y competencias, las que se incrementan producto de esa interacción. En la interacción todos los participantes en un proceso de co-aprendizaje, potencian sus aprendizajes y gatillan procesos similares en los otros.

Para que se produzca esta situación de inter-aprendizaje, es importante que quienes participan del diálogo y reflexión reconozcan al otro como legítimo para aprender de él, en tanto es un par en el oficio. El otro, aunque tenga diferentes conocimientos, experiencias y expectativas, constituye un aporte a la reflexión porque justamente es la diversidad la que permite abrirse a nuevas miradas, cuestionamientos y reflexiones. Es por ello que la presencia de docentes más

expertos, con competencias para el trabajo con adultos, potencia los procesos de transformación, ya que facilita que el grupo se abra a la diversidad de experiencias y saberes y que el diálogo se constituya en una instancia que permita a los sujetos involucrados reelaborar el significado que cada uno da a su práctica, potenciando así la capacidad para seguir aprendiendo.

Esta actitud de apertura da cabida a un genuino análisis respecto de los *por qué* y los *para qué* de la práctica profesional y permite crear las confianzas para buscar y probar alternativas de acción conjunta. Por esto, los diálogos no pueden circunscribirse a las experiencias exitosas; todas las experiencias merecen ser compartidas y analizadas entre los docentes, pues de todas ellas es susceptible aprender, en tanto se dan en contextos similares y abordan problemáticas comunes.

En las situaciones de aprendizaje entre pares se generan dinámicas grupales que contribuyen a que los involucrados puedan paulatinamente ir desentrañando los saberes implícitos que marcan sus prácticas. Ello es posible porque entre los docentes que conforman un grupo de aprendizaje se incrementan los niveles de empatía y confianza mutua, lo que los lleva a percibir los objetivos comunes de manera más explícita y consistente y sentir, en muchos casos, un re-encantamiento personal con la profesión.

El clima de empatía y confianza que se va gestando en los grupos de aprendizaje entre pares contribuye a que los profesores y profesoras se sientan cómodos para expresar sus ideas, compartir sus experiencias, analizar las creencias, preconcepciones o enfoques en juego en una situación determinada, revisar ciertas metodologías y tal vez, lo más significativo, analizar los procesos y resultados de la aplicación al aula de alguna determinada estrategia, metodología o enfoque. Ahora bien, es la diversidad de estilos de pensamiento de los integrantes del grupo de aprendizaje, los distintos bagajes de conocimientos y experiencias, las distintas formas de concebir los procesos pedagógicos y de aprendizaje, lo que enriquece la conversación profesional favoreciendo la re-estructuración conceptual.

En los programas impulsados desde el CPEIP que privilegian el aprendizaje entre pares, como Talleres Comunales, Pasantías Nacionales, Redes Pedagógicas, se ha podido apreciar que cuando los propios grupos de docentes y la institucionalidad correspondiente en cada caso crean condiciones para el trabajo grupal sistemático, se logra efectivamente que los docentes expliciten sus ideas; se esfuercen por develar sus creencias y preconcepciones; compartan las experiencias suspendiendo, en la medida de lo posible, los juicios de valor; analicen diferentes enfoques pedagógicos, y lo más significativo, que experimenten y evalúen nuevas formas de trabajo en el aula para generar mejores formas de enseñanza.

El porqué del aprendizaje entre pares

Porque sabemos que el saber pedagógico constituye la identidad profesional de los docentes, y porque sabemos que la valorización de dicho saber incide favorablemente en los niveles de autoestima profesional y dinamiza procesos de autonomía, protagonismo y anhelos de profesionalización, es que en los gobiernos de la Concertación, se han impulsado diversas iniciativas de Desarrollo Profesional Docente sustentadas en la racionalidad del aprendizaje entre pares.

Si bien esta apuesta del aprendizaje entre pares ha estado presente en diversos programas de formación continua en distintos períodos históricos, hoy se ha retomado como una opción medular en aras de recuperar las confianzas perdidas producto de las vicisitudes políticas por las que ha debido transitar el gremio docente. Antes, por el proceso de municipalización y las secuelas que aún subsisten, y ahora, por las frecuentes críticas que –simplificando la complejidad del fenómeno– reciben los profesores por los resultados de aprendizaje de los

alumnos. Todo ello, ha provocado en no pocos docentes, inseguridad, frustración así como sentimientos de incompreensión y soledad.

Pero esta opción no solo es válida para que el profesorado pueda recuperar confianzas y el sentido de su quehacer profesional; también es válida, y es lo más relevante, para producir transformaciones en las prácticas de enseñanza acordes a las demandas que hoy la sociedad le hace al sistema educativo. Para producir estas transformaciones, es importante que los procesos reflexivos, antes señalados, sean apoyados por docentes más expertos (por ejemplo, Profesores Guía, Maestros de Maestros) o por agentes externos, cuando se requiera.

Brindar a los docentes la posibilidad de interactuar con sus pares para mejorar sus competencias pedagógicas, es una orientación de política que apoya la credibilidad en los procesos de actualización pedagógica y que potencia en el profesorado, la generación de procesos de construcción conjunta respecto de cómo enseñar.

La interacción sistemática con pares en el oficio en un contexto social compartido, ofrece oportunidades para que los docentes den curso a diálogos y reflexiones que les permitan reconocer y valorar las propias habilidades y capacidades y las de los otros, y en ese intercambio, conjuntamente, imaginar, idear, diseñar y realizar cambios en sus prácticas pedagógicas, que en muchos casos, se expresan con la claridad que lo hace una profesora que participó de una Pasantía Comunal:

... un real y efectivo perfeccionamiento no se produce cuando uno asiste a una institución y es ente presencial, sino que el verdadero perfeccionamiento se produce cuando se da a conocer una necesidad y los involucrados se organizan, planifican, desarrollan actividades y se asumen tareas y compromisos. En lo personal y profesional, para mí este ha sido el mejor perfeccionamiento en el que he participado porque es mío, junto con mis colegas aporté para que resultara, con la ayuda de ellos planificamos todo lo necesario para mejorar nuestras prácticas pedagógicas y así poder lograr aprendizajes significativos en nuestros alumnos.