

Interacción social y cultural como vía de aprendizaje del docente en ejercicio

Social and cultural interaction as a way of learning the teacher in practice

GALÁN, Bismar¹
MURILLO-ESTEPA, Paulino²

Resumen

Este texto describe las principales actividades con las cuales aprende el docente de Primaria. Desde la inducción, se contrastaron datos del Proyecto Educativo de Centro (PEC), grupos focales y entrevistas en centros educativos dominicanos. El tratamiento de los datos con el ATLAS.ti permitió concluir que las actividades que propician la interacción sociocultural privilegian el aprendizaje y que es difícil tipificarlas. Desde estas comprensiones se plantea una teoría pedagógica a la que se ha denominado "Triángulo interactivo del aprendizaje del docente".

Palabras clave: interacción cultural, interacción social, actividades de aprendizaje, aprendizaje del docente

Abstract

This text describes the main activities which the Primary teacher learns from. Since the induction, data was crossed from the Educational Center Project (PEC), focus groups and interviews in Dominican educational centers were contrasted. The treatment of the data with the ATLAS.ti allowed us to conclude that the activities that promote sociocultural interaction favor learning and that it is difficult to typify them. From these understandings there is a pedagogical theory that has been called "Interactive triangle of teacher learning".

key words: cultural interaction, social interaction, learning activities, teacher learning, practicing teacher.

1. Introducción

El docente, en su condición de ser humano, tiene como condición básica de vida su interacción sociocultural; de hecho, cuenta con una amplia diversidad de contextos facilitadores de dicha interacción que, de alguna manera, influye en el desarrollo de competencias necesarias en su desempeño profesional y, por consiguiente, en la calidad de la educación de la cual es corresponsable. Con relación a este tema, diversos autores han hecho importantes aportes (Colardyn y Bjornavold, 2004; Coornbs y Ahrned, 1975; Gallardo y Camacho, 2008; Kirkpatrick y Kirkpatrick, 1993; Pintor-García y Vizcarro-Guarch, 2005). En sus postulados emerge, de un modo u

¹ Doctorando en Educación, Universidad de Sevilla. Director Académico de Programas. Investigación y Postgrado. ISFODOSU. bismar.galan@isfodosu.edu.do

² Doctor en Educación. Catedrático de Universidad, Universidad de Sevilla. paulino@us.es.

otro, la necesidad de formación del docente en ejercicio, con apoyo en acciones donde son clave la colaboración y el intercambio, como vías para el logro del fin último de su labor: la transferencia de saberes a sus estudiantes.

En la República Dominicana, los bajos resultados en los aprendizajes de los estudiantes con frecuencia son vistos como consecuencia de un pobre desempeño del docente. Tal es el caso de informes de diferentes investigaciones: TERCE, 2013 (MINERD, 2014), y PISA, 2015 (OCDE, 2018). Esta última fuente da cuenta de que, en la evaluación de 2015 que realizó PISA en el país, solamente uno de cada cinco alumnos logró el nivel 2. Mientras, el Ministerio de Educación Superior asegura que “los docentes no manejan adecuadamente la cuestión curricular y en sus prácticas pedagógicas en el aula muestran un pobre desempeño” (MESCyT, 2012, p. 57).

Sin embargo, no se ha hecho énfasis en la necesidad de indagar elementos relacionados con el aprendizaje del docente en ejercicio, tales como las actividades a través de las cuales aprende, y que podrían resultar determinantes en el desarrollo de las competencias fundamentales para su desempeño profesional. Entonces, juzgar y mejorar el desempeño del docente convoca, en primer lugar, a conocer cómo influyen en su aprendizaje las fuentes de conocimiento definidas por las interacciones socioculturales.

Durante la indagación de los procesos de aprendizaje del docente de Primaria en ejercicio, mediante la investigación base del presente texto: “Aprendizaje del docente dominicano: procesos, actividades e importancia pedagógica de su transferencia”, ha emergido una serie de actividades en los procesos de aprendizaje de dicho profesional del nivel Primario, que se distinguen por sus múltiples, complejas y dinámicas interacciones socioculturales. Dichas interacciones ocurren en los diferentes contextos en que convive el docente-aprendiz y se ha llegado a ellas mediante una perspectiva inductiva que ha incluido la recogida de puntos de vista de docentes, coordinadores pedagógicos y directores de centros educativos, así como la planificación institucional donde se prevén acciones dirigidas a facilitar el aprendizaje del docente. Cuando el maestro enseña a leer y escribir a través de métodos de enseñanza con los cuales él aprendió, y no con los que se les han enseñado en su formación profesional, refleja que hay una relación entre la forma como los profesores aprenden y la manera en que organizan la enseñanza. Así que, si se busca incidir en el logro de aprendizajes de calidad en los estudiantes, resulta primordial entender cómo los docentes piensan y gestionan su propio aprendizaje.

1.1. Procesos de aprendizaje del docente

Lo concerniente a los procesos de formación del docente y la trascendente necesidad de su aprendizaje continuo para su buen desempeño profesional han sido constantes en el debate científico en el área educativa (Akiba y Liang, 2016; Blackshields, et al., 2016; Bolívar, 2018; Bolívar, 2013; Bu y Bu, 2012; Calvo, 2014; Colardyn y Bjornavold, 2004; Marcelo, 2002). Aunque no hay acuerdos respecto de cómo aprenden los profesionales (Blackshields, et al., 2016), dada su importancia como fenómeno socioeducativo y su valor social, es pertinente considerar que cada día han ido tomando auge las teorías que ven la formación como un proceso que ocurre dentro de un espacio intersubjetivo y social (Marcelo, 2002).

Al hablar del aprendizaje, conceptualmente éste puede ser asumido como el producto de los intentos que un ser humano realiza para satisfacer sus necesidades (Vázquez, 2006); como un proceso de cambios que es consecuencia del estudio o de la experiencia, donde el aprendiz adquiere una serie de competencias que le permiten desarrollarse de manera integral (Gallardo & Camacho, 2008); y también como la medida en que los participantes cambian sus actitudes, amplían sus conocimientos y/o mejoran sus capacidades como consecuencia de asistir a una formación (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 1993). Partiendo de su esencia más abarcadora, podríamos afirmar que el aprendizaje es un proceso complejo, continuo, sistémico y variable mediante el cual el individuo desarrolla competencias (procedimientos, conceptos, destrezas, actitudes y valores) que le son necesarias para el cumplimiento de determinados roles sociales.

El aprendizaje de las personas adultas adquiere características que lo hacen muy particular y que lo distinguen de como ocurre en otros grupos sociales. A propósito, diferentes investigadores han centrado su atención en la ciencia que estudia los procesos de aprendizaje del adulto: la andragogía; entre ellos: Freire (1975), Bernard (1985), Assaél y Salvador (1992), Díaz (1986), y Knowles (1973), este último, el mayor referente de la andragogía, quien la considera como el arte y la ciencia de ayudar a adultos a aprender; y Márquez (1998), que la ve como la disciplina educativa que trata de comprender al adulto desde todos los componentes humanos: psicológico, biológico y social.

Assaél y Salvador (1992), critican el hecho de que la formación de las personas adultas se conciba de la misma manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje de otros grupos etarios, sin tomar en cuenta los cambios que ha habido en el sujeto y que este hecho re-significa los procesos. Dada la disposición del adulto para aprender, participa de manera activa y voluntaria en las actividades que han de propiciarle determinados aprendizajes. Incluso, es capaz de tomar parte en la determinación de qué, cómo y cuándo aprender, así como de autoevaluarse, evaluar a sus pares y hasta evaluar el proceso formativo en que participa.

Freire (1975) precisa que la educación de adultos debe ser problematizadora para la cual los educandos se transformen en investigadores críticos. Por su parte, Díaz (1986) afirma que la educación de las personas mayores de treinta y cinco (35) años es una consecuencia de la educación permanente, donde hay creatividad, autonomía y participación social.

Atendiendo a estas perspectivas de análisis, los procesos de aprendizaje de los adultos estarían determinados por factores y realidades diferentes a las de los niños y jóvenes. De forma específica, los procesos de aprendizaje de los adultos podrían estar condicionados por ciertas características propias de los aprendices adultos, que Knowles (1973), sintetiza en: autoidentidad, experiencia previa, orientación del aprendizaje, predisposición para aprender y motivación para aprender. A ello habría que sumar que la inserción del adulto en un proceso formativo ha de tener como condición base el carácter voluntario de su participación.

Tal como refiere Engeström (2001), hay una tendencia a describir el aprendizaje como un proceso vertical, orientado a elevar a los seres humanos, llevándolos a niveles más altos de competencia. En su lugar, es pertinente sugerir la construcción de una perspectiva de aprendizaje que llama horizontal o lateral; un aprendizaje donde se privilegie la interacción social. De acuerdo con Calvo (2014), el trabajo horizontal entre formadores, especialistas y docentes lleva a revalorizar los saberes y los principios construidos a través de la experiencia. Asimismo, no se ha de descuidar, tal como afirma Bolívar (2018), que el conocimiento base de la profesionalidad docente, además de en la formación inicial y en otros procesos paralelos, se construye en el contexto de trabajo, compartiendo el saber hacer. Esos procesos paralelos apuntarían a todos los que propician actividades para el aprendizaje informal.

En los procesos de aprendizaje del docente, sobre todo en los últimos años, toma fuerza lo concerniente al aprendizaje bajo un enfoque por competencias. Vélaz et al., (2013) aseguran que con este enfoque se supera la perspectiva centrada en las aptitudes para desempeñar una profesión y se privilegian el saber, saber hacer, saber decidir, saber comportarse. El aprendiz desarrolla dichas competencias a través de actividades en las que se da su interacción con el conjunto de elementos socioculturales de su contexto.

1.2. Interacción sociocultural y aprendizaje

Para entender cómo aprende el docente hay que tener en cuenta que su aprendizaje es un proceso multidimensional y cíclico, determinado por un sinfín de elementos sociales y culturales propios de los espacios donde convive dicho docente. En definitiva, se trata de comprender “el enfoque sociocultural del aprendizaje, que establece que la actividad cognitiva del individuo no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales en que se lleva a cabo” (Marcelo, 2002, p. 48).

Desde su perspectiva sociocultural, Vygotsky (1979) asegura que todo aprendizaje es producto de su interacción con el medio social y tiene siempre una historia previa, experiencias anteriores a la fase de formación institucionalizada que son propias de la interacción sociocultural. En el caso del docente-aprendiz, se presume que esas historias y experiencias previas son de una cantidad superior, dado el tiempo de vida y las etapas formativas por las que ha transitado; además no siempre producto de la formación formal. Hay que considerar que, de acuerdo con el paradigma constructivista, en el desarrollo humano se debe tener en cuenta todo el contexto (de la Oliva et al., 2019).

Lo anterior es ratificado por Núñez, y Romero (2017) quienes aseveran que aprender es un proceso activo, intencional, colectivo y extensivo de construcción de significados. Esta mirada remite a ver el acto de aprender como un algo inherente a la interacción social, al intercambio con otros, como resultado de actividades interactivas. Todo esto sin negar que el aprendizaje es un proceso que se sucede en el individuo, donde los otros (sujetos y objetos) tienen un rol fundamental y donde, hasta la conciencia puede ser vista, desde la teoría de Vygotsky, como “contacto social con uno mismo” (Rosas-Díaz & Balmaceda, 2008, p. 98).

El docente en ejercicio, como sujeto que aprende, mantiene una dinámica interacción con otros individuos y con elementos netamente culturales. Dicha interrelación se da en espacios temporales y físicos diversos y variables en los que concurren colegas, estudiantes, familiares, amigos... La interrelación con los elementos no humanos del contexto, incluye, entre otros, lo tecnológico. Estos intercambios tienen como móvil un contenido de aprendizaje que puede aportar saberes culturales, científicos o metodológicos necesarios en la labor docente y se presentan en contextos y actividades formales, no formales o informales. Ese intercambio puede ser directo entre los sujetos, mediante la observación de acciones y comportamientos, y en la interacción a través de los espacios que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. En todas estas variantes son de gran valor las diferentes mediaciones en el aprendizaje.

Zittoun y Perret-Clermont (2009), en su estudio de las interacciones sociales, aportan elementos que resultan de gran valor para el análisis de la interacción como elemento distintivo del aprendizaje del docente. Su modelo definido como triángulo psicosocial apunta a la interrelación de una persona, el otro y el objeto que determina el desarrollo propio de la dinámica psicosocial del aprendizaje; donde interactúan dos individuos y un objeto que les resulta común. Mientras, el marco constituye el contexto sociocultural donde se suceden las interacciones. La transición es el tercer elemento, asumida como la adaptación a situaciones nuevas. Un cuarto elemento es la cultura con la diversidad de elementos que la definen.

1.3. Mediaciones en el aprendizaje adulto

Los procesos de aprendizaje en los adultos se suceden a partir de las interacciones sociales en la comunión de este profesional con los otros, en los diversos contextos socioculturales, como afirma Marín (2014); es decir, gracias a las mediaciones de otros sujetos y recursos. Así, en distintas modalidades o variantes, se dan mediaciones imprescindibles para que el acto de construcción de saberes se haga realidad. Entre las variantes de mediaciones más comunes entre los docentes están: las comunidades de práctica o aprendizaje, el grupo pedagógico, el coaching, la formación dual, la mentoría, la colaboración entre pares y el asesoramiento (“acompañamiento” en el ámbito dominicano). Estas mediaciones, las cuales tienen como distintivo la interacción de los sujetos que aprenden, son recurrentes en los distintos tipos de actividades de aprendizaje del docente.

Vale la pena destacar algunas de estas variantes de mediaciones dada su recurrencia y persistencia como vías de interacción. Las comunidades de práctica o aprendizaje son de las más preferidas y referidas por el docente-aprendiz. Para algunos investigadores (Wenger-Trayner, 2015; Shaughnessy, 1996), una comunidad de práctica está conformada por profesionales de la educación que laboran o inciden en la escuela y que buscan conocer

nuevas formas de hacer su trabajo para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y de los docentes. Lillard (2005) y Well & Feun (2013) declaran que una comunidad de aprendizaje profesional es un grupo de docentes, motivados por una visión de aprendizaje común, que se apoyan y trabajan unidas. Hattie (2015) hace referencia a la necesidad de desarrollar una comunidad profesional de docentes cuyos miembros reconozcan la experiencia diferencial en sus colegas y trabajen con todos en la escuela para elevar el nivel general de experiencia y eficacia. A pesar de que se defiende la contribución de las comunidades de práctica en la formación docente, habría que sospechar que, dado el carácter personal del aprendizaje, algunos docentes prefieren aprender de forma individual.

Por su parte, el acompañamiento pedagógico es un proceso dinámico e interactivo de colaboración para el aprendizaje (Galán, 2017), que se busca sea coherente con las necesidades individuales y las potencialidades del contexto, donde el acompañado recibe la ayuda de alguien que lo induce al análisis y la reflexión sobre su práctica.

El aprendizaje colaborativo, propio de las comunidades de práctica o de aprendizaje, Ruiz-Ruiz (2013) tiene características conectadas al aprendizaje de los docentes; entre ellas la reflexión como examen y como indagación; la segunda como un proceso a través del cual los profesores analizan su práctica y la mejoran. Ese aprendizaje colaborativo presupone cooperación en la construcción de los saberes, y es precisamente al cooperar con los otros cuando el individuo elabora su lógica, porque la cooperación es un sistema de operaciones efectuadas en común (Piaget, 1965/1977).

La era del conocimiento ha significado una revolución de la enseñanza, un escenario ideal para la interacción sociocultural, lo que a la vez ha exigido el desarrollo de estrategias de aprendizaje con el empleo de herramientas tecnológicas. Respecto del aprendizaje del docente en estos tiempos, como bien expone Torres (2004), las deficiencias de su formación, la acelerada producción de nuevo conocimiento y el avance en el área tecnológica presuponen la necesidad del aprendizaje permanente, como realidad y condición esencial de la docencia.

Esta revolución llega a todas las personas, queramos o no, pero sobre todo a quienes se desempeñan en el área educativa. Múltiples son los estudios y aportes teóricos respecto del uso de entornos virtuales para la enseñanza-aprendizaje, los cuales pueden servir para analizar cómo ocurre el aprendizaje de los docentes a partir del uso de herramientas tecnológicas en sus actividades profesionales y sociales. Sin dudas y de manera creciente, los intercambios y actividades relacionadas con el uso de las tecnologías han multiplicado y personalizado los entornos para aprender (Castañeda & Adell, 2013). En esta diversidad de mediaciones en el aprendizaje, tal apunta Lozada (2018) para situaciones de comportamiento, son significativos los contextos sociales en los que habitualmente se desenvuelve el sujeto, así como las características propias y las de las personas con las que se establece la interacción.

1.4. Actividades de aprendizaje

Diferentes investigadores buscan establecer una diferenciación entre las actividades de aprendizaje, en coherencia con las referidas vías de interacción y los escenarios en que dicho aprendizaje se sucede. Lo más común es que se hable de aprendizaje formal e informal; pero se incluye también la variante de aprendizaje no formal. Coornbs y Ahrned (1975) definen la educación formal como el sistema educativo institucionalizado, graduado en tiempo y estructurado de manera jerárquica, que va desde la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. Mientras, ven la educación no formal determinada por actividades educativas, organizadas, sistemáticas, que se realizan fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinados aprendizajes a subgrupos particulares de la población. Desde su perspectiva, la educación informal es el proceso formativo que dura toda la vida y en el que las personas adquieren conocimientos y competencias mediante las acciones diarias en su interacción con el contexto sociocultural. Por su parte, Colardyn, y Bjornavold (2004) ven

el aprendizaje formal como el que ocurre dentro de un contexto organizado y estructurado que puede conducir a un reconocimiento formal (diploma); el no formal, como el aprendizaje que se produce mediante actividades planificadas que no están explícitamente concebidas para la titulación, pero que contienen un importante elemento de aprendizaje; y el informal como el aprendizaje resultante de las actividades de la vida cotidiana, relacionadas con el trabajo, la familia y/o el ocio.

A la vez, consideramos de valor hacer referencia a la perspectiva de Bu y Bu (2012), por ver el aprendizaje informal como el opuesto al aprendizaje formal en la escuela, citando como ejemplos el chat en línea y la comunicación entre estudiantes durante un paseo, etc. No descuidamos que esta última posición, no hace referencia al aprendizaje no formal ni considera que en la escuela se suceden los tres tipos de aprendizajes (formal, no formal e informal). Estas actividades, cualquiera que sea el tipo y alcance, tienen un alto significado por ser la vía a través de la cual se llega a la construcción de saberes.

Los aportes de estas teorías han sido de gran valor en la intención de describir las actividades a través de las cuales aprende el docente de Primaria, objetivo fundamental de este artículo, así como su percepción sobre la manera en que incorporan aprendizajes a través de ellas.

2. Metodología

La investigación, bajo un enfoque eminentemente cualitativo, ha seguido el diseño de un estudio transversal y descriptivo, abierto, flexible, construido y reconstruido durante el trabajo de campo o realización del estudio.

2.1. De los participantes

En la selección de los participantes para el estudio se optó por un muestreo no probabilístico, en el que se escogieron de manera intencional docentes de 6 centros educativos bajo los criterios de que fueran del Nivel Primario (1º a 6º grado), regionales educativas 10 y 15 de Santo Domingo, y mostraran disposición a participar.

Tabla 1
Participantes en el estudio

Tipo de Centro	Sector		Participantes		
	Urbano	Rural	Docentes	Coordinadores	Directores
Público	3	1	12	4	4
Privado	2	0	6	2	2
Total	5	1	18	6	6

Nota: Elaboración propia

Los 18 docentes participaron en grupos focales y 6 de ellos, en entrevistas. También fueron entrevistados los 6 coordinadores pedagógicos y los 6 directores.

2.2. Técnicas de recolección de datos

En el desarrollo de la investigación base de este artículo se realizaron 18 entrevistas semiestructuradas, 3 grupos focales y el análisis de 6 documentos de planificación institucionales (Proyecto Educativo de Centro).

Para las entrevistas fueron elaborados guiones que han servido de orientación acerca de las preguntas. Dichos guiones se crearon previo al desarrollo de las entrevistas y bajo las sugerencias de King y Horrocks (2010): a) se agruparon las preguntas sobre el mismo y b) se estableció una secuencia de las preguntas. Esto permitió asegurar la exhaustividad de las respuestas; y como vía para minimizar la repetición innecesaria y el cansancio y del entrevistado y del entrevistador.

Después concertamos la entrevista con la finalidad de que los participantes describieran las actividades en que participan, ya sea en espacios formales, no formales e informales, y que aportan a sus aprendizajes valiosos para su ejercicio profesional. Fue realizado un total de 18 entrevistas: a 6 docentes, uno por cada grado del Nivel Primario (1º a 6º grados) seleccionados de los 6 centros estudiados, a 6 coordinadores pedagógicos y a los 6 directores. Las entrevistas fueron grabadas en audio, en algunos casos con apoyo de Documentos de Google, lo que permitió llevarlas a formato de texto escrito. Tuvieron una duración media de 85 minutos. Una vez finalizada cada entrevista, las registradas solamente como audio se digitaron para obtener documentos estándar en formato Word lo que facilitó la reconstrucción y comprensión de cada dato aportado por los entrevistados.

Fueron seleccionados 3 centros educativos (uno del sector privado y dos del sector público) para el desarrollo de 3 grupos focales (1 per cápita). En cada grupo focal participó un maestro por grado, de 1º a 6º, incluyendo a los entrevistados, y fueron conducidas por los autores de este artículo. En el procesamiento de los datos obtenidos se procedió de la misma manera que en las entrevistas. Los grupos focales realizados, de forma dinámica y continua, partieron de un guion con preguntas abiertas concebido para, a partir de la interacción de los participantes, obtener opiniones sobre cómo aprende el docente poniendo el énfasis en la identificación de las actividades a través de las que construyen sus aprendizajes.

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) es un documento oficial de planificación establecido por el Ministerio de Educación, en el que el centro educativo debe contemplar el sistema de actividades a realizar en un período de tiempo determinado. Entre esas actividades, presumiblemente, deben ser incluidas las que han de propiciar el aprendizaje de los docentes en ejercicio. El análisis del PEC de los 6 centros educativos seleccionados ha permitido conocer cuáles son las actividades incluidas con la presumible intención de contribuir a los aprendizajes del docente.

Tabla 2
Categorías de análisis

Categorías	Códigos	Descripción
Cursos de titulación	Tit	Incluye cursos de licenciatura, diplomado, especialidad, maestría, doctorado y de idioma.
Seminarios y talleres	ST	Seminarios y talleres dentro y fuera del centro educativo.
Acompañamiento pedagógico	AP	Asesoramiento que realizan los equipos de gestión de centro, distrito y regional de educación.
Comunidades de aprendizaje	AC	Incluye las referencias a grupos pedagógicos, comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica.
Participación en eventos	PE	Eventos a los que asisten en cualquier condición tanto dentro como fuera de su centro educativo.
Interacción comunitaria	IC	Todo intercambio con familiares, vecinos, amigos fuera del centro educativo.
Interacción con colegas	ICo	Intercambio con los colegas, dentro o fuera del centro educativo.
Lectura	Lect	Lectura de todo tipo de texto y en cualquier espacio.
Uso de tecnología	Tec	Uso de todo tipo de tecnología, internet, videos, redes sociales...
Interacción con estudiantes	IE	Todo intercambio con los estudiantes, dentro o fuera del centro educativo.
Evaluación docente	Eva	Evaluación profesoral que se realiza a los docentes en el centro educativo.
Autorreflexión	Aut	Reflexión que realiza el docente sobre su propia práctica.

Nota: Elaboración propia

2.3. Tratamiento de los datos

Para acceder a los datos recogidos a través de las técnicas de investigación seleccionadas se empleó el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti. En el proceso de categorización y codificación para la recuperación de información válida para el estudio, se partió de definir un listado de categorías a priori, derivadas de potenciales actividades formales, no formales e informales (Coornbs y Ahrned, 1975; y Colardyn y Bjornavold, 2004) a través de las cuales se construyen los aprendizajes. Luego, se establecieron códigos para cada una de esas categorías preestablecidas. Para observar la recurrencia de estas categorías se hizo el estudio de los datos obtenidos en las entrevistas, grupos focales y el documento institucional (PEC). Durante ese análisis fueron emergiendo nuevas categorías relacionadas con actividades de aprendizaje a las que les asignamos códigos que permitieran su análisis e inclusión en la representación numérica de los datos cualitativos obtenidos.

3. Resultados y discusión

Lo planteado ratifica que el maestro convive con personas con las cuales interactúa en el desarrollo de actividades que, de forma planificada o no, le van aportando saberes útiles para su ejercicio profesional. En su contacto con colegas, estudiantes, familiares, vecinos y amigos va desarrollando competencias que percibe de utilidad para su labor. Asimismo, encuentra fuentes de formación en los elementos culturales de su entorno, a veces con preeminencia de lo tecnológico. Como generalidad se puede concluir que esos intercambios pueden darse de diferentes formas: directa entre los sujetos, en la observación de acciones y comportamientos, y a través de recursos materiales que le sirven de mediadores, como los de corte tecnológico.

En el estudio realizado se pudieron identificar 12 actividades mediante las cuales los docentes de Primaria en Santo Domingo encuentran espacio para construir sus aprendizajes (Tabla No 1). A través de los grupos focales y las entrevistas en profundidad, fueron recurrentes 11 tipo de actividades e igual número de ellas en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Entre las actividades identificadas, hay 7 que resultan comunes; mientras las actividades “participación en eventos”, “uso de tecnología”, “autorreflexión sobre la práctica” y “cursos de titulación” solamente son observadas en las entrevistas y grupos focales, y la evaluación docente es referida en el PEC. Es significativo que de las 7 actividades que son comunes a ambos tipos de fuentes de información, hay 6 en las cuales la interacción social es un indicador distintivo; véase: seminarios y talleres, acompañamiento pedagógico, comunidades de aprendizaje, interacción comunitaria, interacción con colegas e interacción con estudiantes.

Tabla 3
Frecuencia de actividades en el PEC, y en entrevistas y grupos focales

Actividades de aprendizaje	Documento PEC	Entrevistas y grupos focales
Seminarios y talleres	20	73
Acompañamiento pedagógico	41	37
Comunidades de aprendizaje	36	23
Participación en eventos	0	8
Interacción comunitaria	37	27
Interacción con colegas	39	49
Interacción con estudiantes	3	24
Lectura	2	19
Uso de tecnología	0	52
Autorreflexión	0	7
Cursos de titulación	0	47
Evaluación docente	22	0

Nota: Elaboración propia

Dentro de las actividades identificadas, hay 9 cuya esencia es la interacción sociocultural del docente-aprendiz. De manera específica, las interacciones más referenciadas son: con los sujetos y elementos culturales de la comunidad, con los colegas, y con los estudiantes. Afirman: “He aprendido muchísimo en familia, realmente aprendes a socializar con los padres”, “con los vecinos, con las personas que me rodean”; “el maestro aprende con la intervención de los compañeros”, “cuando hablan entre compañeros y se comparten estrategias”, “en las oportunidades de interacción con otros docentes”, “cuando el maestro está con un compañero con el que comparten una idea o una experiencia vivida”; “uno aprende muchísimo con ellos (los estudiantes); hay que escucharlos, porque si de verdad uno quiere que aprendan, tiene que escucharlos”, “me gusta mucho dejar que los niños sean libres, para ver qué cosas puedo aprender de ellos”

Asimismo, los acompañamientos pedagógicos, los encuentros en las comunidades de aprendizaje, y los talleres y seminarios son fuentes de interacción en las que se propicia la construcción colaborativa de aprendizajes. Mientras, en estudio que buscaba modalidades en la formación continua, Nieto y Alfageme-González (2017) encontraron que hay un predominio de las actividades de entrenamiento técnico-individual, más específicamente de las modalidades de transferencia y de autoaprendizaje, por encima de las actividades de desarrollo colegiado.

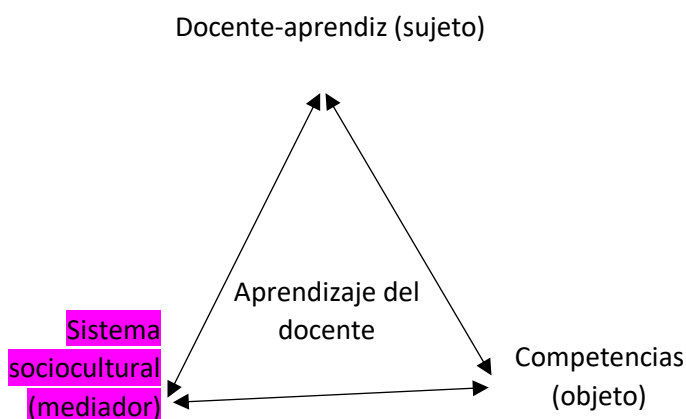
Es significativo el hecho de que falte coherencia entre lo que se planifica en las instituciones y las actividades que prefieren los docentes para su formación permanente. Tal es el caso de la participación en eventos y el uso de la tecnología como vías de aprendizaje a que ellos hacen referencia. Es comprensible que así ocurra en lo relativo a cursos de titulación, toda vez que los centros educativos reciben profesionales con la titulación ideal básica (licenciados) y, además, las instituciones de Primaria no tienen espacios formales conducentes a una titulación.

Llama la atención que, aun cuando desde la institución se considera la evaluación docente como una de las actividades que podría mejorar el desempeño del docente y por tanto su aprendizaje; los docentes no lo ven así. Una explicación es posible: dadas las características de la evaluación docente, vista como traumática e indeseable por los evaluados, los docentes intentarían olvidar su valor instruccional. A la vez, los docentes cuentan con los acompañamientos pedagógicos, espacios en los que son hasta cierto punto evaluados, pero, a la vez, ayudados. Por tanto, es lógico que graben más en su subconsciente las actividades propias del acompañamiento.

A través de las entrevistas y grupos focales, además de las actividades fuentes de aprendizaje, se pudieron identificar tres elementos que los docentes consideran determinantes en sus procesos de aprendizaje; a saber: actividades eminentemente prácticas, un contexto que facilite la interacción y la presencia de lo afectivo-motivacional en la actividad. Es decir, lo determinante no es la fuente, sino las características distintivas de esa fuente, así como lo que se hace con la fuente, donde debe primar lo interactivo. De manera que lo que cobra mayor relevancia es la calidad de utilización de esa fuente, en consonancia con los intereses, aspiraciones y motivaciones del docente-aprendiz; motivaciones propias de la educación de adultos (Ahl, 2006; Marcelo, 2010).

En coherencia con estos resultados, se puede asumir que la interacción sociocultural es vía fundamental de aprendizaje del docente en ejercicio. Por eso y para una comprensión más viable e integradora, partiendo del concepto de Triángulo interactivo de Coll (2001), proponemos el “Triángulo interactivo del aprendizaje del docente” (Figura 1). Esto es posible ya que, en el proceso de aprendizaje del docente en ejercicio, de su desarrollo profesional continuo, se pueden identificar tres polos interconectados: unas competencias (objeto) de aprendizaje, un docente-aprendiz (sujeto) que despliega una actividad de aprendizaje, y un sistema sociocultural (mediador) que funciona como espacio y vía de aprendizaje. Entre estos polos y sus elementos constitutivos se sucede una interacción dinámica y constante que define el aprendizaje del docente.

Figura 1
Triángulo interactivo del aprendizaje del docente



Nota: Elaboración propia

En esta construcción, las competencias son asumidas como el objeto de aprendizaje; el lugar del sujeto lo ocupa el docente en su rol de aprendiz; mientras, el espacio del mediador, que comúnmente corresponde al profesor, en su labor educativa e instruccional, se le otorga al sistema sociocultural en que el docente-aprendiz mantiene una dinámica interacción. Desde esta perspectiva, el aludido sistema se refiere al ámbito más abarcador: macrosistema (Bronfenbrenner, 1992) y lo sociocultural, al conjunto de elementos humanos y culturales, incluido lo tecnológico.

En el vértice de las competencias habría que colocar las que son propias del aprendizaje disciplinar y las de corte pedagógico, así como los saberes culturales que el docente necesita tanto para su desempeño profesional como para su vida en sociedad. Esto así porque sería difícil determinar cuáles de los aprendizajes construidos le sirven en una u otra ocasión o contexto. En resumen, en ese desarrollo de competencias, hay una dinámica interacción entre elementos determinantes: sujetos que se involucran (su status y rol), actividad o proceso que se realiza y el contexto en que se sucede la interacción. En todo caso, se trata de componentes sociales (los individuos con sus características propias y grupales, motivaciones, intereses...) y culturales, tangibles e intangibles, del contexto: construcciones y reconstrucciones reales y simbólicas, incluyendo lo tecnológico; experiencias, creencias, tradiciones...

El acceso al contenido de aprendizaje se da a través de la actividad, que es donde tienen lugar las acciones y operaciones que conducen al desarrollo de competencias. Para el caso del aprendizaje del docente, tanto en lo relativo a los conocimientos conceptuales, procedimentales como actitudinales, el estudio revela que es difícil observar diferencias marcadas entre las actividades formales, no formales e informales, clasificación establecida por Coornbs y Ahrned (1975) y Colardyn y Bjornavold (2004) y las identificadas como propiciadoras de determinadas competencias en los docentes; tampoco se percibe coherencia entre lo encontrado y el Modelo 70-20-10, de Lombardo y Eichinger (1996), que establece porcentajes específicos para cada uno de estos tipos de aprendizaje: 10% en el formal, 20% en el no formal y 70% en el informal. A partir del estudio que compartimos, es difícil establecer límites entre uno y otro tipo de actividades dadas las débiles fronteras entre ellos; además, es perceptible que lo informal permea todos los contextos y actividades de aprendizaje; es decir, en la más formal de las actividades se suceden acciones de carácter eminentemente informal. Esto parece ratificar que los

docentes tienen una forma peculiar de aprender y de concebir el aprendizaje, que tal vez les distingue de la sustentada por otros profesionales (Pintor-García & Vizcarro-Guarch, 2005).

4. Conclusiones

En conclusión, se podría afirmar que el docente no cabe en generalizaciones aplicables a cómo se sucede el aprendizaje en el resto de los profesionales: mientras otras personas aprenden para sí, para usar lo aprendido en el desarrollo de las tareas concernientes a determinada profesión u oficio; el docente aprende para enseñar, tiene la necesidad de desarrollar competencias para diseñar ambientes de aprendizaje que le permitan transferir sus saberes a otros individuos. Esto le otorga unas características muy particulares a su aprendizaje y a todo lo relacionado con este proceso tan diverso como particular.

Incluso, podemos asegurar que, dado el carácter social y relacional de su aprendizaje, en el docente se podría hablar de la zona de desarrollo próximo a que hiciera referencia Vygotsky (1979), ya que, en ellos, como en los niños, es perceptible, al menos desde sus concepciones, una distancia entre lo que pueden aprender por sí solos y lo que pueden lograr a partir de sus interacciones con el resto de elementos socioculturales y, de forma especial, en colaboración con sus colegas. Sumemos que, además del contexto de trabajo como espacio de formación del docente al que se refiere Bolívar (2018), habría que añadir todos los contextos en que interactúa el profesional de la educación. Es que, su proceso de aprendizaje se da dondequiera que interactúa socialmente, siempre que está en contacto con otros individuos y objetos cargados de significación o propicios para la resignificación a partir de experiencias previas.

Así que, sobre todo para emprender políticas institucionales dirigidas a la concepción y ejecución de acciones formativas del docente, es pertinente tener en cuenta que la efectividad de su incursión en procesos formativos depende mucho del conocimiento que se posea acerca de cómo ocurre dicho aprendizaje, de cuáles son las vías que utilizan, en sus contextos de interacción, para el desarrollo de competencias.

Referencias bibliográficas

- Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: a problem solver or a euphemism for direction and control? *International Journal of Lifelong Education*, 25(4), 385-405.
- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of Teacher Professional Learning Activities on Student Achievement Growth. *Journal of Educational Research*, 109, 99-110.
- Assaél, J., & Salvador, S. (. (1992). *Cómo aprende y cómo enseña el docente*. Informe de Seminario. Santiago de Chile: PIIIE y el ICI.
- Bernard, J. (1985). Hacia un modelo andragógico en el campo de la educación de adultos. *Revista Andragogía*, 1(3), 45-48.
- Blackshields, D., Cronin, J. G., Higgs, B., Kilcommins, S., McCarthy, M., & Ryan, A. (2016). *Aprendizaje integrado. Investigaciones internacionales y casos prácticos*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86.
- Bolívar, A. (2018). La colegialidad en la profesión docente. Déficit y caminos. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 46-51.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. Ed. R. Vasta, *Six theories of child development: revised formulations and current issues* (pp. 187-249). Bristol: Jessica Kingsley Publisher.

- Bu, H., & Bu, S. (2012). Study on Innovation of Teacher Training Model in Basic Education from the Perspective of "Blended Learning". *International Education Studies* 5(3), 39-43.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En CEPPE, Ed. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. (pp. 112-152). Santiago de Chile: OREAL-UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232822s.pdf>
- Castañeda, L., & Adell, J. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices, in EU Member States. *European Journal of Education*, 12, 1, 69-89. Retrieved 3 26, 2017, from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.513.7835.pdf>
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. In C. Coll, I. Palacios, & A. Marchesi Eds. *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 2. Psicología de la educación escolar). Madrid: Alianza.
- Coornbs, P. H., & Ahrned, M. (1975). *La lucha contra la breza rural. Aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- De la Oliva, D., Tobón, S., Pérez-Sánchez, A., Romero, J., & Escamilla-Posadas, K. (2019). Evaluación del modelo educativo constructivista de orientación educativa e intervención psicopedagógica desde el enfoque socioformativo. *Educar*, 55(2), 561-576. <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/v55-n2-de-la-oliva-et-al>
- Díaz, S. (1986). El Aprendizaje en los Adultos de Edad Madura. *Revista de Andragogía, Año III. No 7*.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Education and Work*, 14(1), 1-16.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *Revista Caribeña De Investigación Educativa (RECIE)*, 1(1), 18-33. <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>
- Gallardo, P., & Camacho, J. (2008). *Teorías del aprendizaje y práctica docente*. Sevilla: Wanceulen Editorial.
- Hattie, J. (2015). *What works best in education: the politics of collaborative expertise*. Londres: Pearson.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (1993). *Evaluating training programs: the four levels*. Wisconsin: Berrett-Koehler.
- Knowles, M. (1973). *The adult learner: a neglected species*. American Society for Training and Development, Madeson, Wis. Houston: Gulf Publishing Company.
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. New York: Oxford University Press.
- Lombardo, M., & Eichinger, R. (1996). *The Career Architect Development Planner*. Minneapolis: Lominger.

- Losada, L. (2018). Reflexión y construcción del conocimiento en torno a las habilidades sociales y la competencia social. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2(1), 7-22.
<https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i1>
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*(30), 27-56.
- Marcelo, C. (2010). Autoformación: la competencia necesaria para los profesionales del siglo XXI. En J. Garirín Ed. *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones* (pp. 141-170). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Marín, M. L. (2014). El desarrollo de los profesores: un asunto por abordar en el centro educativo. *Sophia*, 10(1), 123-137.
- Márquez, A. (1998). *ANDRAGOGÍA, Propuesta Política para una Cultura Democrática en Educación Superior*. Santo Domingo, República Dominicana.
- MESCyT. (2012). Programa reformulación de la formación docente. Santo Domingo: MESCYT.
- MINERD. (12 de septiembre de 2014). [http://www.minerd.gob.do/22FBD006-AC39-40C1-BE16-D5142D070CD0/Final Download/DownloadId-6F5898779A50F85595 ED7F8E14 FAD0B2/22FBD006-AC39-40C1-BE16-D5142D070 CD0/documentosminerd /Resultados Comparado.pdf](http://www.minerd.gob.do/22FBD006-AC39-40C1-BE16-D5142D070CD0/Final%20Download/DownloadId-6F5898779A50F85595%20ED7F8E14%20FAD0B2/22FBD006-AC39-40C1-BE16-D5142D070%20CD0/documentosminerd/Resultados%20Comparado.pdf).
- Nieto, J. M., & Alfageme-González, M. B. (2017, mayo-agosto). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente y. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3).
- Núñez, L., & Romero, C. (2017). *Teoría de la Educación. Capacitar para la práctica*. Madrid: Pirámide.
- OCDE. (2018). *Docentes en Iberoamérica: Análisis de PISA y TALIS*. OCDE.
- Piaget, J. (1965/1977). *Estudios sociológicos*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Pintor-García, M., & Vizcarro-Guarch, C. (2005). Cómo aprenden los profesores. Un estudio empírico basado en entrevistas. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 623-644.
- Rosas-Díaz, R., & Balmaceda, C. S. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Ruiz-Ruiz, J. M. (2013). *Cómo mejorar la institución educativa*. Bogotá: Magisterio.
- Shaughnessy, J. (1996). *Initial guidelines on becoming a learning community*. Portland: Northwest Regional Educational Lab.
- Torres, R. M. (2004). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista Colombiana de Educación*, 47.
- Vázquez, F. J. (2006). *Modernas estrategias para la enseñanza* en J. Gutiérrez Roa, Ed.) México: Ediciones Euroméxico.
- Vélaz, C., Manzanares, A., López, E., & Manzano, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, 261-292.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Well, C., & Feun, L. (2013). Educational change and professional learning communities: A study of two districts. *Journal of Education Change*, 14, 233. <http://doi.org/10.1007/s10833-012-9202-5>

Wenger-Trayner, E. B. (2015). Communities of practice A brief introduction. <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>

Zittoun, T., & Perret-Clermont, A. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 387-394.