



UNA EXPERIENCIA DE CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Fátima Cruz Souza¹

Resumen:

Lo que presentamos aquí es una experiencia donde venimos trabajando en la aplicación de metodologías activas y participativas en las asignaturas de “Psicología de la Educación y del Desarrollo” que impartimos en dos especialidades de Magisterio. La búsqueda permanente de conectar las teorías y la práctica educativa es el hilo conductor de las asignaturas y el protagonismo del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la base de nuestro planteamiento metodológico. Asumimos con Bruner (2001), que el aprendizaje es un proceso interactivo en el que las personas aprenden unas de otras, y no apenas enseñando y “diciendo”, los individuos que están aprendiendo se ayudan a aprender, cada cual de acuerdo a sus habilidades.

Palabras clave: Psicología de la Educación. Construccinismo. Metodologías activas. Formación del profesorado.

UMA EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Resumo:

O que apresentamos aqui é uma experiência na qual vimos trabalhando na metodologias ativas e participativas em disciplinas de “Psicologia da Educação e de Desenvolvimento” que ministramos para duas especialidades no Magistério. A busca permanente de conectar as teorias e a prática educativa é um eixo condutor das disciplinas. O protagonismo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem é a base do nosso planejamento metodológico. Assumimos com Bruner (2001), que a aprendizagem é um processo interativo no qual as pessoas aprendem uma com as outras e, não apenas ensinando e “falando”. Os indivíduos que estão aprendendo se ajudam ao aprender cada um de acordo com suas habilidades.

Palavras-chave: Psicologia da educação. Construtivismo. Metodologias ativas. Formação dos professores.

¹ Doutora. Universidad de Valladolid; Facultad de Educación y Trabajo Social.

Mucho se viene insistiendo en la enseñanza de las teorías constructivistas y construccionistas (aunque estas últimas en menor medida), en las asignaturas de psicología de la educación que se imparten en las carreras de magisterio. Sin embargo, dichas teorías no llegan a traspasar los umbrales de la práctica en los propios contextos del aprendizaje de la profesión de educador/a. En las Facultades de Educación sigue imperando, en el decir de Paulo Freire, la transmisión “bancaria” de las teorías, completamente desvinculadas de una construcción y apropiación activa del conocimiento y de la realidad social cotidiana. Se viene propagando el discurso constructivista – más como sonoridad que como realidad, y sin embargo, las metodologías de formación empleadas en las clases reproducen los modelos más tradicionales de vinculación del profesorado y del alumnado con el conocimiento y el aprendizaje.

Cuando valoramos el trabajo del profesorado, en general, y en particular del de educación infantil y primaria, esperamos y hasta exigimos que sean activos, innovadores, críticos e inquietos. Sin embargo, se observa fácilmente en la relación del profesorado universitario con los futuros maestros y maestras, que durante su formación, se les exige que sean dóciles, obedientes, aprueben los exámenes, participativos a la vez que disciplinados... En las Facultades y Escuelas de formación del profesorado todavía predomina, y sin muchos visos de cambios, las metodologías tradicionales de transmisión del conocimiento, donde el profesorado es el poseedor de los conocimientos y el alumnado es el recipiente vacío que será colmado de dichos “saberes”.

Sin lugar a dudas, los planteamientos educativos han cambiado en el último siglo. De una concepción tradicional hegemónica de la educación, basada en la disciplina – donde “el maestro” era considerado la pieza clave de la escuela; el método estaba centrado en un programa de contenidos que debían ser enseñados por el/la maestro/a al alumnado y que éstos debían aprender, fundamentalmente de forma memorística –, se ha avanzado y generado diferentes perspectivas de educación, donde el alumnado tiene un papel más activo y se potencia la contextualización de los conocimientos y el empleo de metodologías más activas y creativas. El modelo tradicional, que ha sido muy cuestionado por las teorías de la educación, ha dado lugar a unos planteamientos educativos, que fueron y son muy diversos y no siempre coincidentes, con la introducción de métodos activos como medio para asociar los alumnos a los actos de apropiación del conocimiento, la utilización de

materiales que llaman a la creatividad y autonomía del alumnado y fomentan la participación grupal y la cooperación.

Pero aun con las muchas transformaciones en el campo educativo, vemos como pervive todavía en los diferentes niveles de la enseñanza el modelo de educación tradicional. Vemos que el modelo de escuela dominante en todos los niveles educativos, también en los universitarios, es el descrito por Varela y Álvarez-Uría: “instituciones educativas que constan de una serie de piezas fundamentales entre las que sobresalen el espacio cerrado, el maestro como autoridad moral, el estatuto de minoría de los alumnos, y un sistema de transmisión de saberes íntimamente ligado al funcionamiento disciplinario” (1991, p. 281). Las escuelas y las universidades siguen reproduciendo las relaciones de poder-saber-dominación (FOUCAULT, 1987) y sus formas y métodos de transmisión no son neutrales, sino que sirven para mantener este complejo y sutil sistema de desigualdades y servidumbres, que de manera alguna favorece el aprendizaje y la producción de conocimientos.

En las Universidades vemos cómo todavía predominan las clases magistrales y el énfasis en los contenidos teóricos, cómo se separan los créditos prácticos de los teóricos, y las prácticas se convierten muchas veces en ejercicios escritos, que el alumnado debe rellenar y entregar al profesor/a, a veces sólo para mejorar la nota final. En las Facultades y Escuelas Universitarias de Educación, vemos cómo el alumnado tiene que estudiar las teorías de Ausubel sobre el aprendizaje significativo y de Bruner sobre los actos de significado y el aprendizaje por descubrimiento, e incluso, vemos al alumnado leyendo a Paulo Freire, entre otros autores y teorías. Sin embargo, también vemos cómo estas teorías no tienen un reflejo real en la apropiación y construcción del conocimiento por parte del alumnado y se quedan en una repetición de conceptos abstractos, carentes precisamente de significado, sin anclaje en la cotidianidad de las clases y en los contextos de aprendizaje.

Precisamente Paulo Freire, afirmó en una entrevista:

Un profesor coherentemente progresista jamás separa el acto de conocer del acto de aprender, jamás separa el contenido del método, porque no hay posibilidad de hacer una separación entre contenido y método, y en este momento el método casi es también el contenido, es increíble. Entonces un profesor progresista coherente con un discurso se preocupa de la totalidad de la práctica educativa. (MONCLÚS, 1988, p. 176).

En este sentido, nos preguntamos constantemente: ¿cómo construir con el alumnado de magisterio un modelo formativo que potencie la participación activa en la apropiación,

contextualización y elaboración del conocimiento psicológico? ¿Cómo integrar las teorías constructivistas a la propia práctica educativa de las clases de psicología? ¿Cómo formar personas menos obedientes, más críticas y activas? En realidad, estamos todavía empezando este camino y experimentando con cada nuevo curso un sistema de enseñanza-aprendizaje que busca integrar a la práctica pedagógica cotidiana las teorías más afines al construccionismo social (COLL, 2001; EDWARDS, 1997; GERGEN, 1996 Y 1999; entre otros). Procuramos generar en las clases de psicología espacios de resistencia, que debiliten las relaciones de poder-dominación en general, y en particular en la relación profesora-alumnado, a la vez que intentamos reforzar la autonomía, la creatividad y la capacidad de análisis del alumnado. Son metas ambiciosas, que chocan constantemente con la acomodación del alumnado a un modelo de asimilación rápida de contenidos y de mínimo esfuerzo, un modelo de seguridades y de “respuestas listas para consumo”. Sin embargo, esta experiencia también viene conectando con las inquietudes de muchos/as, que desean una mayor participación y están dispuestos a implicarse en un proceso más activo de enseñanza-aprendizaje.

Descripción del Método de Trabajo

Al principio del curso presentamos una propuesta de programa, pidiendo al alumnado que la analice en función de la utilidad que puedan tener los conocimientos de psicología para la práctica educativa. Se les pide que hagan propuestas de cambios, aunque en la práctica los alumnos y alumnas suelen aceptar sistemáticamente las propuestas formuladas por la profesora. Sin embargo, el desconcierto es patente y siempre alguien verbaliza que no están acostumbrados a poder opinar en el programa de la asignatura, que “son los profesores los que saben lo que los alumnos tienen que aprender”. Esta frase tan frecuente es un buen ejemplo de la relación de poder que está instaurada en las aulas y que se refleja en la pasividad y la dependencia del alumnado. A partir del acuerdo, normalmente por asentimiento, sobre el programa de la asignatura, pasamos a trabajar sobre el papel del profesorado y del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de un texto de Paulo Freire, que es leído y comentado en pequeños grupos, se hace un debate sobre el modelo de educación que tenemos, el que quisiéramos tener y cuál es nuestro papel en esta

situación. A partir del debate y de la opción del alumnado, se establece en clase el compromiso de trabajar de forma activa y participativa a lo largo del curso.

La metodología empleada a lo largo del curso es muy diversa, se fundamenta básicamente en la lectura de textos, la preparación de trabajos en pequeños grupos y la exposición de los trabajos al resto de la clase. La profesora procura hacer síntesis introductorias y conclusiones finales, fomentando el debate crítico en cada uno de los temas tratados. Así mismo, utilizamos recursos como escenificaciones, vídeos y transparencias y se orienta al alumnado a utilizar materiales y recursos didácticos diversificados en sus exposiciones de los trabajos temáticos.

Observamos una *gran implicación del alumnado* en las exposiciones de los trabajos grupales, así como en la búsqueda de material bibliográfico y didáctico, aunque la implicación y los resultados nunca son homogéneos. Algunos grupos incluso plantean dinámicas de trabajo que implican al resto de la clase en sus propias presentaciones, elaboran carteles, presentaciones en Power Point, juegos etc.

El alumnado participa también en la *evaluación* de los trabajos y en la nota final, que es el resultado de las notas atribuidas por la profesora, por los compañeros/as y una autoevaluación. Así mismo, en diferentes momentos del curso se hacen evaluaciones del desarrollo de la asignatura, se introducen cambios y se corrige el rumbo, sobre todo trabajando la motivación del grupo.

Una de las mayores limitaciones a una metodología de trabajo dinámica, reside en la *configuración espacial* de las aulas, que están pensadas para la disciplinarización de los cuerpos y no su expresión y movimiento. Las sillas y mesas llenan las aulas, el mobiliario es muy poco flexible y siempre están dispuestos tradicionalmente en filas y columnas. En algunas aulas incluso el mobiliario está sujeto permanentemente al suelo, impidiendo cualquier otra configuración más propicia al diálogo. Aun así, la mayoría de las clases se desarrollan con alumnos/as y profesora sentados en círculo (o lo más parecido posible a esa figura), de forma que todos y todas se puedan ver y dialogar.

Conclusiones

A pesar de la extrañeza del alumnado, la participación suele ser un buen elemento de motivación y cohesión grupal, que facilita mucho la apropiación de los conocimientos y su

elaboración. El clima en clase suele ser agradable y una buena relación con el profesorado aproxima a los/as alumnos/as del objeto de conocimiento. Venimos comprobando que una metodología dinámica compromete el alumnado con un rol más activo y participativo en las clases. La valoración de las asignaturas viene siendo muy positiva y, en general, muchos alumnos/as después de reconocer su desconcierto y sus inseguridades del principio del curso, relacionan la metodología empleada en clase con las teorías constructivistas del aprendizaje estudiadas, reconociendo la coherencia entre los planteamientos teóricos y metodológicos.

En estos momentos estamos estableciendo puentes entre diferentes áreas de conocimiento para proponer un trabajo conjunto entre asignaturas de un mismo curso. Estamos planificando una actividad entre las asignaturas de Psicología, Didáctica de las Matemáticas y Desarrollo Lingüístico, que extrapole el espacio del aula e implique el alumnado de 2º de Educación Infantil en la organización de un seminario dirigido a toda la Facultad. Aun es el principio de un camino y hay mucho por experimentar y sistematizar.

Referencias

BRUNER, J. **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza Psicología, 1984. (Comp. Linaza, J.L.)

BRUNER, J. **Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva**. Madrid: Alianza, 1991.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

COLL, C. Constructivismo y Educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En: COLL; PALACIOS; MARCHESI (Comp.) **Desarrollo psicológico y educación**, 2 ed., Madrid: Alianza Editorial, 2001.

EDWARDS, D. **Discourse and cognition**. Londres: Sage, 1997.

FOUCAULT, M. **A Arqueología do saber**. Río de Janeiro: Forense-Universitária, 1987 (Original 1967).

GERGEN, K. J. **Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social**. Barcelona: Paidós, 1996.

GERGEN, K.J. **An invitation to social construction**. Londres: Sage, 1999.

MONCLÚS, A. **Pedagogía de la contradicción**: Paulo Freire, nuevos planteamientos en educación de adultos. Barcelona: Anthropos, 1988.