



**Páginas:** 165-177  
**Recibido:** 2019-09-27  
**Revisado:** 2020-01-27  
**Aceptado:** 2020-02-19  
**Preprint:** 2020-07-15  
**Publicación Final:** 2020-09-15

[www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index](http://www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index)

**DOI:** <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.03>

## Anywhere, anytime: los itinerarios de aprendizaje de los docentes

### Anywhere, anytime: the learning itineraries of teachers

-   **Vanesa Gallego-Lema**  
Universidad del País Vasco (España)
-   **José Miguel Correa Gorospe**  
Universidad del País Vasco (España)
-   **Estibaliz Aberasturi-Apráiz**  
Universidad del País Vasco (España)

### Resumen

El aprendizaje no se encuentra en un espacio concreto, sino que se produce en diversos lugares y momentos. En la actualidad el aprendizaje se entiende como una conversación continua que problematiza lo naturalizado, atendiendo a los constantes cambios y provocando un impacto en el trabajo de los docentes. La investigación se centró en analizar, siguiendo una metodología de estudio de caso con 22 maestros/as, cuáles son los itinerarios de aprendizaje (espacios, tiempos, contextos, personas, etc.) de los/as docentes de Educación Primaria y Educación Infantil. Entre otros resultados, los docentes evidenciaron que aprenden dentro de la escuela pero también más allá de sus muros, pudiendo adquirir un conocimiento en diversos contextos físicos y virtuales, como por ejemplo en la escuela, viajando, practicando deporte, en cursos formativos, leyendo, en las redes sociales, y otros. Por lo tanto, se lleva a cabo una unión de los ámbitos formales e informales, vinculándose el conocimiento profesional con las experiencias personales que conforman su identidad docente. Por otro lado, también valoraron que sus procesos de aprendizaje se llevan a cabo con personas, como son la familia, los/as compañeros/as del colegio, los/as escolares, las comunidades de aprendizaje, y otros. Por el contrario, los docentes encontraron algunas limitaciones a la hora de aprender, como por ejemplo el miedo a ser juzgados; así como condicionantes, como por ejemplo la motivación.

### Abstract

Learning is not found in a specific space but occurs in different places and times. Currently, learning is understood as a continuous conversation that problematizes the naturalized, attending to the constant changes and causing an impact on teachers' work. The research focused on analyzing, following a case study methodology with 22 teachers, which are the learning itineraries (spaces, times, contexts, people, etc.) of Primary Education and Early Childhood Education teachers. Among other results, teachers showed that they learn within the school, but also beyond its walls, being able to acquire knowledge in diverse physical and virtual contexts, such as at school, traveling, practicing sports, in training courses, reading, in social networks, and others. Therefore, a union of the formal and informal areas is carried out, linking the professional knowledge with the personal experiences that make up their teaching identity. On the other hand, they also valued that their learning processes are carried out with people, such as family, schoolmates, students, learning communities, and others. On the contrary, teachers found some limitations when it came to learning, such as fear of being judged; as well as conditioning factors, such as motivation.

### Palabras clave / Keywords

Formación del profesorado, aprendizaje formal, aprendizaje informal, educación infantil, educación primaria.  
Teacher education, formal learning, informal learning, childhood education, primary education.

## 1. Introducción

El aprendizaje transita de un lado a otro sin limitarse a un espacio concreto, produciéndose dentro y fuera del aula, donde estudiantes y docentes construyen más allá de los muros del centro escolar redes y comunidades de aprendizaje de acuerdo con sus pasiones, aficiones y necesidades. De ahí que una metodología tradicional en los centros educativos sea cada vez menos acorde con esta transformación social, y que el término aprendizaje esté en continua evolución respecto a su definición tradicional (Richardson, 2006). En este sentido, Dewey (1915), en su obra "Escuela y Sociedad", centra el problema en la separación de los conocimientos académicos de la vida diaria, proponiendo la conexión de ambos contextos. Así, los aprendizajes tendrían lugar en espacios relacionados con el conocimiento, como son la biblioteca, los museos, etc.; mientras que también estarían en los ámbitos familiares y cotidianos, uniendo cuerpo y mente, disciplinas y experiencias ordinarias (Bruce, 2008). Por tanto, el aprendizaje humano se lleva a cabo en diversos contextos en los que las personas y los materiales forman parte, articulando una conexión entre lo humano y lo no humano de tal manera que se construyen identidades, vidas e historias (Braidotti, 2015; Haraway, 2015; Jornet & Erstad, 2018). Estas interrelaciones del aprendizaje también se producen entre diversos entornos físicos y/o virtuales a lo largo de la vida (en inglés – Learning Lives; Erstad, 2013; Ito et al. 2010; Jornet & Erstad, 2018), llevándose a cabo en contextos educativos formales e informales (Banks, 2007; Díez-Gutiérrez & Díaz-Nafría, 2018; Erstad et al., 2016; Gallego-Lerma, 2016). Por lo tanto, los objetivos de las instituciones educativas deberían ser, además de crear y distribuir aprendizajes y recursos, facilitar la participación en estas comunidades, estableciendo relaciones con otros profesionales, contextos, expertos, etc.

En esta línea, el aprendizaje situado incide en que los procesos del aprender no se producen únicamente en el interior de la persona, sino que también dependen del contexto donde se produce la actividad (Gros, 2008), implicando un aprendizaje situado en el marco de las relaciones sociales (Arrúe & Elichiry, 2014). Así, el aprendizaje ubicuo<sup>1</sup> apoya este aprendizaje situado y contextual a través de situaciones educativas que dan respuesta en el momento (Burbules, 2012; Spetch, Tabuenca & Ternier, 2013). Actualmente, gracias a los dispositivos móviles, cualquier espacio físico puede conectarse a otro espacio virtual o real, llevándose a cabo un conocimiento global, instantáneo e interconectado (Li, Zheng, Ogata & Yano, 2004; Milrad et al., 2013; Vázquez-Cano, 2015). Sin embargo, la integración de la tecnología no tiene por qué implicar nuevas formas de aprendizaje, siendo necesarios también procesos de aprendizaje colaborativos junto con una pedagogía y una didáctica adecuada (Gallego-Lema, Muñoz-Cristóbal, Arribas-Cubero, & Rubia-Avi, 2017; Jorrín-Abellán & Stake, 2009). Por otro lado, existen limitaciones o problemáticas derivadas del uso tecnológico en el campo de la educación, como por ejemplo la dotación de conectividad y accesibilidad a recursos tecnológicos para aumentar las oportunidades de aprendizaje, abriendo más la brecha con aquellas personas que no tienen esta oportunidad. Esta desigualdad depende de los recursos económicos de las personas, del país en el que se encuentren, de la educación recibida, del sexo, etc., siendo necesaria una justicia social que afronte esta desigualdad (Correa, Fernández, Gutiérrez-Cabello, Losada, & Ochoa-Aizpurúa, 2015).

De acuerdo con lo argumentado, hay que comprender el aprendizaje como una conversación continua, en la que los recursos de aprendizaje se gestionen de manera distinta, en continua comunicación con el mundo exterior, con uno mismo y también con otros estudiantes y profesorado (Sharples, 2008). Esta permanente actitud crítica que problematiza lo naturalizado en los procesos del aprender es apoyado por el "nomadismo" (Braidotti, 2014; Deleuze, 1987; Semetsky, 2008), metáfora que sitúa el aprendizaje como un constante devenir, que toma diferentes direcciones y orientaciones permitiendo que fluyan los pensamientos, ya que se mueve en un sentido rizomático, en diferentes espacios, cogiendo diversos caminos en vez de uno único, en el que se valoran las conexiones impredecibles en el transcurso de su crecimiento (Deleuze & Guattari, 2005). Además, teniendo en cuenta la actual sociedad contemporánea, el aprendizaje también debería ser flexible, y satisfacer las necesidades sociales del mundo "líquido" (Bauman, 2018), el cual es mutante, cambiante y flexible; o tal como exponen Reeves & Reeves (2015), volátil, incierto, complejo y ambiguo (VUCA – en inglés). Estos cambios sociales provocan un impacto en la vida y trabajo de los docentes, resultando relevante conocer cómo aprenden tanto en los centros educativos como en otros contextos, ya que el conocimiento profesional no puede desvincularse de las experiencias personales, emocionales, sociales, etc., que conforman la identidad de los docentes. Muchos de los estudios sobre el aprendizaje de los docentes giran

<sup>1</sup> El aprendizaje ubicuo es aquel conocimiento que se da en cualquier lugar y momento a través de herramientas tecnológicas (Cope & Kalantzis, 2010).

alrededor de las dimensiones que Shulman & Shulman (2004) establecen en el modelo de conocimiento profesional "Pedagogical Content Knowledge" (PCK), que están relacionados con el contenido disciplinar, didáctico, pedagógico-práctico, contextual, junto con las competencias transversales para el profesorado experimentado. Opfer & Pedder (2011) van más allá y hacen una profunda revisión del aprendizaje docente en base a cuatro tópicos: el docente, la escuela, la actividad de aprendizaje, y las experiencias de aprendizaje del profesorado fuera de su práctica profesional. Por otro lado, diversos autores resaltan la importancia de los procesos de aprendizaje en grupo debido a que ayuda intelectualmente, promueve una retroalimentación y un crecimiento personal a lo largo del tiempo (Cochran-Smith & Lytle, 2003; Lieberman & Wood, 2003; Nias, 1998; Stokes, 2003).

Por lo tanto, dado el contemporáneo mundo cambiante, complejo y digital, se hacen necesarios trabajos actuales de investigación donde se analicen cómo aprenden los docentes, profundizando en qué espacios, situaciones, contextos y momentos, así como en sus itinerarios de aprendizaje, con la finalidad de hacer frente a los retos sociales y educativos que se plantean hoy en día.

Así, en este trabajo pretendemos dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los itinerarios de aprendizaje de los docentes de Educación Primaria y Educación Infantil? Para ello, realizamos un estudio de caso con profesorado de ambas etapas durante el curso 2016-2017.

## 2. Diseño de la investigación

La investigación se centró en el encuentro, mediante talleres cartográficos, con 22 maestros/as de 8 centros de Educación Primaria e Infantil del País Vasco. La impartición de los talleres y el acompañamiento a los/as docentes fueron llevados a cabo entre 6 y 8 investigadores/as multidisciplinares (Expresión Corporal, Expresión Plástica, TIC en Educación, Didáctica y Organización Escolar), que participan en el proyecto del grupo. Así, se exploraron los itinerarios de aprendizaje de los docentes bajo un paradigma de investigación interpretativo mediante la perspectiva del estudio de caso (Stake, 2005), intentando acceder al problema de manera contextualizada y particularizada.

Las técnicas e instrumentos de recogida de datos que se utilizaron (Tabla 1) fueron observaciones, entrevistas y focus group.

**Tabla 1**

*Técnicas e instrumentos de recogida de datos que se utilizaron*

Técnica/acrónimo	Descripción
Observación [Obs]	Observaciones semi-estructuradas, realizadas por varios investigadores/as. Los datos recogidos fueron audio/vídeo, fotografías, cartografías <sup>2</sup> y notas, mediante dispositivos móviles y con las app Field Notes Pro y Notes.
Entrevista [Ent]	Conversaciones con los docentes, semi-estructuradas.
Focus group [Focus]	Conversaciones grupales cara a cara, semi-estructuradas, grabadas en formato vídeo mediante una Tablet.

La síntesis de la información recogida por los observadores/as (entre 6 y 8 en cada sesión) se analizó con el programa NVivo, el cual favoreció los procesos de triangulación. La Figura 1 muestra el proceso de reducción y asociación de datos seguido, buscando dar respuesta al *issue* (Stake, 2005) o pregunta de investigación planteada. Con el objeto de iluminar el *issue*, se propuso un gran tema (declaración temática - DT): el aprender de los docentes. A su vez, dividimos la DT en preguntas informativas (PI) para ayudar a profundizar en la declaración temática. Finalmente, aglutinamos los datos recogidos en torno a 3 categorías para dar respuesta a las PI, que son: (1) espacios y tiempos de aprendizaje; (2) acompañamiento; (3) condiciones, limitaciones y potencialidades.

<sup>2</sup> La cartografía, más allá del concepto estandarizado de trazar mapas geográficos, se adopta en este proyecto bajo la perspectiva de Deleuze & Guattari (1980/2005), con el sentido de crear mapas visuales y como un dispositivo rizomático que relaciona ideas y accede a los datos desde diferentes puntos.

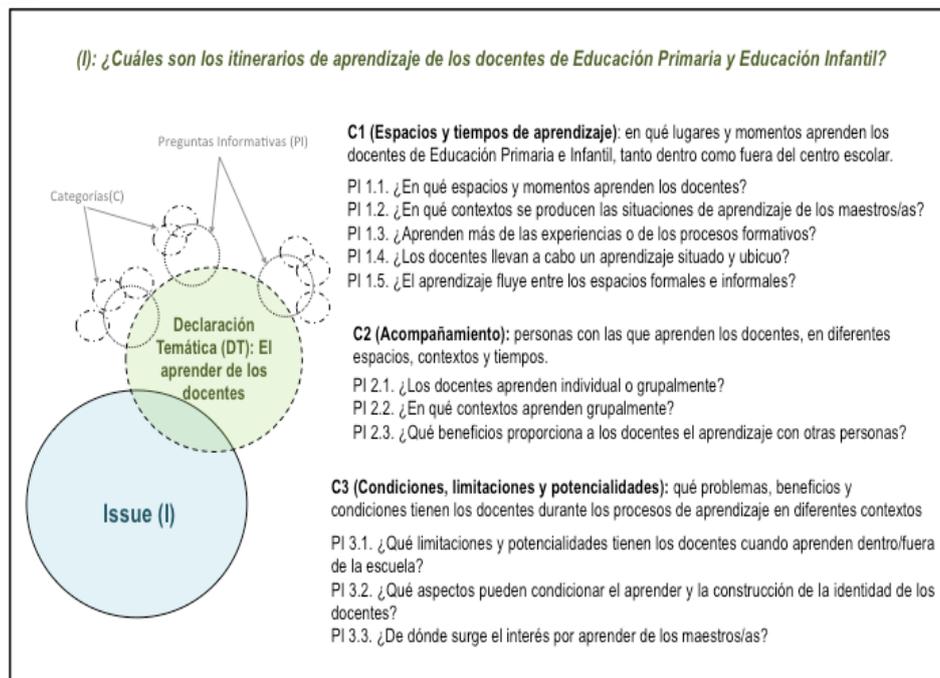


Figura 1. Estructura gráfica del proceso seguido de reducción y asociación de datos

La Figura 2 muestra la secuencia de investigación seguida. Durante el mes de septiembre de 2016 (acción A1 en Figura 2) se llevó a cabo el primer taller con los/as 22 maestros/as, en el que se realizó un focus group con el objeto de profundizar, mediante imágenes y un diálogo abierto, en los trayectos de aprender de los docentes. En esta sesión, además de trabajar en pequeño y gran grupo, se organizaron las ideas sobre cómo representar visualmente los espacios y tiempos de aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Durante el taller 2 (acción A2), que se llevó a cabo también en el mes de septiembre de 2016, los docentes culminaron su representación cartográfica-artística. A través de ella profundizaron y plasmaron sus itinerarios de aprendizaje, estableciendo una conversación grupal al presentar las cartografías con el resto de compañeros/as. Posteriormente, cada maestro/a elaboró por escrito qué quisieron transmitir mediante sus representaciones. A partir de estos escritos, junto con las representaciones cartográficas, establecieron un diálogo continuo, abierto y constructivo orientado al encuentro entre investigadores/as y docentes, en forma de entrevista (acción A3). Durante todo este proceso, que se llevó a cabo a lo largo del curso 2016-2017, los/as investigadores/as del grupo dieron *feedback* al grupo de docentes (acción A4) en mayo de 2017. Así, se volvieron a juntar en último taller donde los/as investigadores/as presentaron dicha retroalimentación también en forma de cartografía, que elaboraron manualmente o digitalmente.

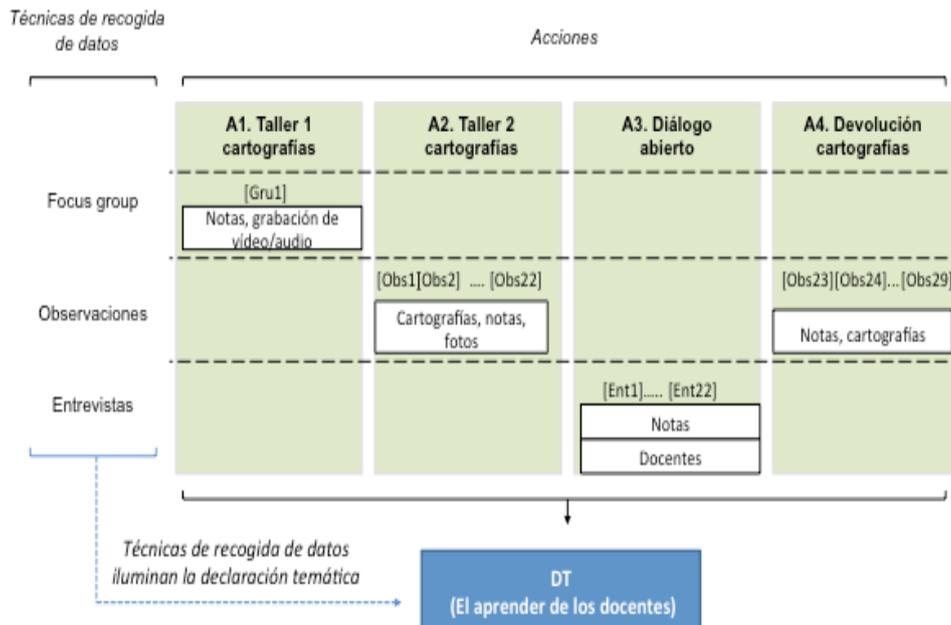


Figura 2. Secuencia de investigación seguida, señalando las principales acciones de investigación y las técnicas de recogida de datos empleadas

### 3. Intervención con los docentes de Educación Primaria y Educación Infantil

Esta sección describe la secuencia del conjunto de talleres que apoyaron la reflexión acerca de los tiempos y espacios de aprendizaje de los docentes.

De manera previa a la intervención, todos los/as investigadores/as realizaron a un taller cartográfico con la finalidad de aprender la dinámica y el potencial de las cartografías. Posteriormente se procedió al desarrollo de los talleres con 22 docentes de Educación Primaria y Educación Infantil.

Así, el proceso se dividió en tres sesiones. Los propósitos de estas intervenciones fueron cartografiar los escenarios en los que los docentes aprenden y con ello fomentar la reflexión; y explorar cómo su aprendizaje transita en diferentes espacios/momentos/contextos conectando los ámbitos personales y profesionales. Durante la primera sesión (Figura 3, arriba) se partió de la pregunta ¿cuáles son tus trayectos y lugares de aprender?. A partir de aquí, los docentes observaron las imágenes que llevaron al taller con la finalidad de ponerlas en relación con la pregunta. Estas evocaciones fueron compartidas en pequeño grupo y, posteriormente, en gran grupo, permitiendo el crecimiento de la reflexión desde dentro del maestro/a hacia fuera. A continuación trabajaron individualmente, iniciando la representación cartográfica (manual o digital) de sus itinerarios de aprendizaje, pudiendo seleccionar diversos materiales (papel, lanas, rotuladores, cartón, telas, etc.). Los/as investigadores/as acompañaron el proceso, promoviendo el diálogo y la reflexión. Al finalizar la sesión, se mostraron las cartografías realizadas para poder enlazar conexiones sobre los trayectos del aprender. En la sesión dos (Figura 3, centro), se continuó la elaboración de la cartografía iniciada, partiendo nuevamente de una conversación grupal a partir de las imágenes que trajeron los docentes y las cartografías elaboradas en la sesión anterior con la finalidad de situar a los docentes. A continuación, los/as maestros/as pudieron modificar y finalizar las representaciones cartográficas de acuerdo con las reflexiones de estas sesiones, acercándose a su conocimiento de manera progresiva, desde el desconocimiento, la escucha, la acción, etc. Los docentes también realizaron la reflexión cartográfica sobre sus itinerarios de aprendizaje por escrito. A partir de este momento, investigadores y docentes se acompañaron a lo largo de los meses del curso 2016-2017, intercambiando personalmente y virtualmente experiencias, reflexiones, profundizando en cómo aprenden los/as docentes mediante un diálogo abierto, continuo, orientado al construccionismo. Este proceso promovió que hubiera un último encuentro, sesión tres (Figura 3, abajo), en la cual los investigadores hicieron un cierre del proceso construyendo sus propias cartografías con la finalidad de dar feedback a los/as maestros/as y realizar una reflexión final de sus itinerarios de aprendizaje.



Figura 3. Desarrollo de las actividades de la sesión 1 (arriba), de la sesión 2 (centro), y de la sesión 3 (abajo)

## 4. Resultados de la investigación

En esta sección se describen los principales resultados obtenidos en el proceso de investigación, organizados según el esquema definido en el proceso de reducción de datos (Figura 1):

### 4.1. Espacios y tiempos de aprendizaje

En este apartado se analizan en qué lugares y momentos aprenden los docentes, tanto dentro como fuera del centro escolar. Así, los/as maestros/as expresaron que aprenden dentro del propio centro educativo a través de la preparación de proyectos, también cuando entran como observadores en las aulas de otros compañeros/as o por ejemplo en las reuniones de ciclo, momentos en los que comparten con el resto de docentes los problemas que vivencian en clase. En este sentido, rompiendo con la concepción tradicional del aprendizaje así como su direccionalidad, los docentes señalaron que es en clase donde aprenden muchísimas cosas de los escolares, produciéndose por tanto una relación continua con ellos. Valoran en gran medida este aprendizaje en el aula, a través de las experiencias, de las tensiones que surgen, de cómo solventan los incidentes críticos, así como lo que los escolares les enseñan tanto desde sus necesidades hasta cómo educarles, repercutiendo todo en el aprendizaje como maestros/as, tal y como se puede ver en el siguiente extracto:

Docente: Como más aprendí fue a través de ellos. Ellos me enseñaron a cómo tratarlos, cómo educarlos, sus necesidades, sus carencias... Aprendí a conocerlos, aprendí a tratarlos uno por uno como necesitaban, aprendí a conocerme como maestra, a mejorar día a día. Una experiencia muy enriquecedora y motivadora. Iba feliz a aprender y ellos felices a enseñarme. Poco a poco, juntos todos, fuimos mejorando hasta llegar a ser un gran grupo.

[Obs1]

Las revistas de diferentes editoriales que llegan cada mes a la escuela son otro recurso que promueven en ellos la reflexión y conocimiento de experiencias, de innovaciones, etc.

Los/as maestros/as también expresaron que es importante superar los muros de la escuela, de manera análoga a la propuesta de cambio en los entornos educativos que establecen Cope & Kalantzis (2010) acerca de difuminar las fronteras institucionales, espaciales, temporales de la educación tradicional. Así, los docentes reconocieron que en diferentes contextos de la vida aprenden, como por ejemplo: mediante el deporte al construir relaciones; la escritura al poder aclarar conceptos y vincular ideas; mediante la lectura por el placer que les otorga, la accesibilidad a ideas y vivencias que amplían sus aprendizajes; a través de los viajes al conocer diversas culturas; mediante la compañía de otras personas; con el dolor y las risas; mientras conducen; mediante los procesos en silencio; y otros. También uno de los momentos en los que más aprenden, más allá del colegio y del horario escolar, son aquellos de ocio con los compañeros después del trabajo, incluso en mayor medida que dentro del centro escolar. Para ellos, es un espacio informal donde comparten las experiencias con otros docentes que tienen un gran recorrido profesional y les pueden aconsejar, tal y como se refleja en las siguientes evidencias:

Docente: Y, el ocio con los compañeros [...]. Yo aquí incluso aprendo más que aquí (señala las fotos), en el tú a tú, como veis dos profesoras que tienen más experiencia que yo, y para mí son dos referentes como profesores...

[Focus1]

Docente: Leer me ha permitido imaginar situaciones nuevas y ampliar las conocidas, confrontar vivencias personales dándoles otro sentido y alimentar el reto de la búsqueda de información que pueda devenir conocimiento. Leer me ha permitido disfrutar del placer de la palabra, disfrutar del deleite del descubrimiento compartido y disfrutar del encuentro con otras experiencias que contribuyen continuamente a la mejora de mi labor docente. Leer amplía el campo de posibilidades de aprendizaje individual y colectivo en el más amplio sentido del término.

[Obs6]

El recorrido profesional es de suma importancia para ellos, primando la experiencia educativa sobre la formación académica recibida y los cursos, sintiendo que la universidad está lejos del aula real y se focaliza en el hacer sin provocar una reflexión. En este sentido, Bunk (1994) reclama una formación que se relacione con las tareas profesionales para transmitir un sentido global de aprendizaje. Aunque fuera del centro escolar los docentes aprenden mediante cursos con la finalidad de adquirir algún título o formarse en diferentes temas educativos, inciden en que el aprendizaje no se interioriza hasta que lo llevan a la práctica, tal y como se ve en los siguientes extractos:

Docente: Es necesario conocer las teorías y los planteamientos pedagógicos que se plantean. Sin embargo, la universidad está lejos de la realidad de las aulas. Solo unos pocos profesores consiguen realmente mostrar una pequeña parte de lo que ahí fuera nos espera.

[Ent1]

Docente: Me he dado cuenta que por lo general las formaciones que se ofrecen, poco ayudan a un cambio educativo. Por lo general están enfocadas a lo que ya se está haciendo, al mismo hacer y educar de siempre, y generan poca reflexión.

[Obs12]

Finalmente señalaron que los espacios donde se lleva a cabo el aprendizaje no están divididos sino que existe una relación, un flujo del aprendizaje que recorre los espacios formales e informales. Este hecho provoca en

los docentes que lo que se aprende fuera del centro repercute dentro del mismo y viceversa, construyendo los saberes unos sobre otros. En esta línea, Gros (2008) también incide en que el aprendizaje no se produce únicamente en el interior de la persona, sino que es un aprendizaje situado que depende también del contexto donde se lleva a cabo. Incluso las experiencias vitales más allá del ámbito educativo confeccionan los aprendizajes de los docentes y con ello su identidad, sintiendo cada experiencia de la vida como un aprendizaje (Figura 4), como por ejemplo mediante viajes en los que aprenden a conocerse, a reflexionar, a valorar otras culturas, etc. Estas experiencias les ayudan a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, aprendiendo de los errores de cada una de las experiencias vividas:

Docente: Inevitablemente transporto mis vivencias y experiencias al aula, a la escuela, porque son parte de mí. Es por ello que yo me represento [en la cartografía] con un corazón en el centro. Este corazón está abierto y conectado por varios caminos a la vida, al mundo exterior de la escuela, del que yo me nutro y me hace ser lo que soy. Mi camino de crecimiento ocurre dentro y fuera del cole. Alrededor del corazón se puede ver en imágenes las "fuentes de las que yo bebo" y que me hacen ser lo que soy: la escuela donde trabajo, mis alumnos, mis compañeros, mi familia, amigos, formaciones, la sociedad, los viajes...

[Obs10]



Figura 4. Cartografía que relaciona la vida y el aula [Obs10]

El aprender no solo se encuentra en los espacios físicos, sino también en los virtuales, tal y como menciona Burbules (2014) al indicar que el conocimiento se puede adquirir en cualquier lugar y momento, desarrollándose un aprendizaje ubicuo. Concretamente, los docentes comentaron que donde más información y artículos encuentran que les ayudan a aprender es en las redes sociales (Facebook, Twitter), integrándose en diferentes comunidades de docentes y conectándose en cualquier instante. Estas redes sociales les permiten seguir a personas con sus mismas inquietudes educativas, construyendo una identidad postmoderna a través de experiencias que pueden facilitar la mejora profesional. También aprecian la información que hay en Internet abriéndoles un abanico de conocimientos a su disposición, tal y como se ve en los siguientes extractos:

Docente: Redes en forma de equipo docente con el que diariamente convive en la escuela y redes sociales digitales, especialmente comunidades de docentes.

[Obs5]

Investigador/a: Aprende a través de personas a las que sigue (física y virtualmente) con experiencias-conocimiento con las que se relaciona y establece conversaciones que le perturban y le permiten reconstruirse. Diría que busca estas relaciones pedagógicas constantemente y que es seguidora de aquellos referentes que le permiten desarrollarse en el campo que ella considera importante para su mejora profesional y personal.

[Obs25]

## 4.2. Acompañamiento

En este apartado analizamos cómo los/as docentes llevan a cabo su aprendizaje con otros compañeros/as en diversos contextos. En este sentido, los docentes resaltaron que tanto dentro como fuera del centro educativo aprenden grupalmente. Concretamente dentro de la escuela, mientras realizan las reuniones o en el desarrollo de proyectos. En estas situaciones comparten las experiencias que suceden en el aula, recibiendo *feedback* con puntos de vista diferentes del equipo, los cuales ofrecen una aportación positiva a sus aprendizajes. Además, algunos docentes valoraron que es mejor aprender en grupo pequeño que en grande, ya que las ideas se difuminan más fácilmente y las responsabilidades se diluyen. También resaltaron el aprendizaje con los propios alumnos, estableciendo un aprendizaje bidireccional; y con la comunidad de madres y padres, fomentando una relación continua de trabajo y experiencias, donde todos los agentes caminan en la misma dirección. Downes (2008) afirma en este sentido que el aprendizaje es una actividad social que se produce inmersos en una comunidad. Además, enfatizaron que trabajar con personas y, más concretamente con la diversidad de escolares, también les ayuda a aprender como docentes. Sin embargo, algunos docentes noveles y/o que están temporalmente en una sustitución no encuentran con quien compartir ese aprender en el centro escolar:

Docente: Yo siempre les digo a mis alumnos que trabajo con personas. [...] Y relacionado con las personas, la diversidad, que yo soy, que yo tengo alumnos de todo, con enfermedades, pues la diversidad es importante en mi trabajo. Y eso me ha enseñado también.

[Focus1]

Docente: Aprendiendo en el proceso más por inmersión que por planteamientos formales, es decir, de conversaciones con el equipo docente con el que comparto experiencias, de las lecturas que llevo a cabo [...].

[Obs2]

Por otro lado, los momentos de socialización más allá del colegio también son importantes, compartiendo de manera informal el día a día, aprendiendo de las experiencias de unos y de otros y formándose grupalmente. Entienden el aprendizaje como un proceso grupal, afrontando juntos los problemas y las incertidumbres, estableciendo una continua relación que ayuda a que cambien y mejoren como docentes, pero también para mejorar la situación social y educativa compartiendo las situaciones de injusticia, tal y como se ve en las siguientes evidencias:

Docente: *It's not learning alone, it's learning with you. In group. Together.* He puesto esta frase porque aprendo en grupo, contigo, de ti. En relación siempre. [...]. He querido visualizar raíces que llevamos con nosotros y las que queremos cambiar y mejorar todos juntos en grupo.

[Obs1]

Docente: Al final, más o menos asustados, con un nivel de alarma mayor o menor, salimos de la situación habiendo aprendido algo y con compañeros con los que compartir experiencias y de los que aprender.

[Obs19]

La familia es otro de los pilares del aprender acompañados, ya que son referentes y personas que han tenido un gran peso en la constitución de su identidad como docentes. De acuerdo con Bruce (2008), los aprendizajes tendrían lugar en espacios relacionados con el conocimiento, como son la biblioteca, los museos, etc.; mientras que también estarían en los ámbitos familiares y cotidianos, uniendo cuerpo y mente, disciplinas y experiencias ordinarias:

Docente: Tenía muy claro también que mi entorno familiar y social (el hogar) ha tenido mucho que ver en mi proceso de aprendizaje por lo que quería que eso fuera visible.

[Obs4]

#### 4.3. Condiciones, limitaciones y potencialidades

En este apartado profundizamos en qué problemas, beneficios y condiciones tienen los docentes durante los procesos de aprendizaje en diferentes contextos. En relación con las limitaciones, los docentes expresaron tener miedo a ser juzgados tanto por sus compañeros como los escolares, queriendo mantener el poder, el mito, la idea que tienen sobre ellos. Concretamente con los/as compañeros/as, resaltaron que están para aportar y no para juzgar. Con los escolares cuidan la imagen que transmiten. Aunque entienden que transmiten lo que son, lo que viven, sus experiencias de unos ámbitos a la escuela, por otro lado intentan en ocasiones no transmitir su propia personalidad, sino que la transforman acorde a una sociedad patriarcal, tal y como se puede ver en el siguiente extracto:

Docente: Al final tienes que ser una especie de ejemplo para los críos, la figura que estás siempre ahí, irrompible, incorruptible, perfecto y no se qué, y en el momento que hay algo que les pueda romper esa imagen es como, [...], el miedo a que dejen de aceptarte de alguna manera, ¿no?.

Docente: De puertas adentro estás otra vez en otra estructura totalmente patriarcal, heterosexual, etc.

[Focus1]

Por otro lado, también manifestaron tener miedo a equivocarse delante de los escolares, aspecto que les limita a la hora de aprender mediante la práctica y seguir procesos de creación. Una de las posibles soluciones que planteó un docente fue cambiar la mirada a la hora de interpretar el error y convertirlo en una oportunidad de aprendizaje.

En relación con las potencialidades del aprender en diferentes espacios/momentos, les pareció realmente importante transitar entre espacios abiertos y cerrados, tanto de dentro para fuera del colegio como viceversa, vinculando espacios pasados que vivieron con los del ahora. Esto provoca una gran riqueza y valor en el aprender, en el que van conociendo diferentes situaciones, centros, metodologías, personas que aportan aprendizajes, familias, escolares, etc., que van moldeando su identidad. Tal es la importancia de los contextos que los docentes opinaron que en numerosas ocasiones se complican las situaciones dentro del centro escolar cuando después lo gestionan de manera más eficaz fuera de la escuela, en un estado más informal en el que se relativizan los problemas. Por otro lado, se sienten motivados por aprender, y en mayor medida si es mediante la experiencia, la práctica. En este sentido, otro beneficio es que el aprendizaje que van adquiriendo ocurre a lo largo del tiempo, estableciendo una relación con personas, espacios y contextos, tanto en el ámbito académico como fuera que fortalece sus aprendizajes. El sueño de Dewey parece cada día estar más cerca, al unir cuerpo y mente, disciplinas y experiencias ordinarias (Bruce, 2008):

Docente: Los conocimientos que llevas contigo provienen y se acumulan a lo largo del tiempo, que se extiende tanto en los contextos de trabajo como fuera de ellos y en los espacios y personas vinculadas que representas (compañeras de trabajo, amistades, alumnos, compañeras de teatro, etc.).

[Obs17]

Finalmente, en relación con aquellos aspectos que condicionan el aprender, los/as maestros/as profundizaron en que a lo largo de estos procesos se requiere reflexionar sobre lo que son, los caminos a coger para crear su identidad personal, la cual luego se traslada a la docencia. Valoraron que a pesar de que todos reciben la misma formación académica, la interiorización de ese conocimiento es diferente de acuerdo con las experiencias vividas y la personalidad, de ahí que condicionen su identidad como maestros/as así como los nuevos aprendizajes:

Docente: ¿Y por qué experiencias? En mi opinión, aprendemos de las experiencias. "A lo mejor olvidaré lo dicho pero nunca lo vivido".

[Obs4]

Por otro lado, la motivación también condiciona el aprendizaje, ya que se origina dentro de ellos mismos, de su propio interés por formarse. Y para ello tienen que estar emocionalmente dispuestos, sintiendo que les remueve. De igual manera que la mirada, es decir, manifestaron que muchas cosas que aprenden se inician porque tienen curiosidad y quieren profundizar, mirando. Por otro lado, algunas maestras identificaron que su

identidad como mujer cambia la posición ante el aprendizaje, debido al cuestionamiento que hacen del sistema y la ruptura de los estereotipos:

Docente: Mi identidad de mujer marca mucho los aprendizajes y la manera de acceder a ellos. [...] Y la mirada feminista contribuye a desarrollar aprendizajes desde cauces que cuestionan el sistema, que rompen moldes y estereotipos, que descubren espacios donde dar cabida a maneras múltiples de vivir el conocimiento.

[Obs6]

Investigador/a: Entiendo que la parte racional, que es el cerebro, necesita de una parte emocional que se ubica en tu tripa como indicador de qué es lo verdaderamente importante. Las tripas se nos remueven por muchos motivos, y me sugiere que te gusta tener un gusanillo en ellas porque ante lo desconocido es una tensión necesaria y el aprendizaje necesita de esos momentos de tensión.

[Obs28]

## 5. Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio muestran que los docentes aprenden dentro del centro escolar y también fuera, produciéndose un flujo de conocimientos y experiencias en diferentes contextos que construyen ese aprender del docente y con ello su identidad personal y profesional. En este sentido, aprenden dentro de la escuela con los/as compañeros/as, compartiendo los problemas y vivencias del día a día; pero sobre todo en clase con los escolares, tanto en los momentos de superación de retos e incidentes críticos que emergen como, por ejemplo, con las necesidades que pueda tener el alumnado, rompiendo así con la tradicional direccionalidad del aprendizaje. Sin embargo, los itinerarios de aprendizaje de los docentes no solo se encuentran dentro de los muros del centro educativo, sino que llevan a cabo un aprendizaje situado, nómada y ubicuo desvaneciendo las fronteras espaciales y temporales. Así, en diferentes contextos, lugares y momentos amplían sus vivencias y aprendizajes, produciéndose una unión de los aprendizajes formales e informales. En este sentido, Burbules (2014) y Cope & Kalantzis (2010) señalan la importancia de difuminar las fronteras institucionales debido a que el aprendizaje se produce en cualquier momento y en cualquier lugar. Por otro lado, durante este itinerario, los docentes no se encuentran solos, sino que se forman grupalmente, en una relación continua con otras personas, como son las familias, los escolares, los/as compañeros/as del centro educativo (tanto dentro como fuera de la escuela, de manera informal), las comunidades de aprendizaje en las redes sociales y las comunidades a las que pertenecen, ya que como afirma Downes (2008), el aprendizaje es una actividad social que se produce inmersos en una comunidad. Por el contrario, los/as docentes reconocieron limitaciones en el aprender, como son el miedo a ser juzgados por compañeros/as o escolares, así como a equivocarse delante del alumnado, impidiéndoles seguir con procesos de creación. Una ruptura de esta limitación sería el “giro afectivo”, tal y como exponen Clough & Halley (2007), Enciso & Lara (2014) y Lara & Enciso (2013), al afirmar lo importante que es “emocionalizar” las instituciones y centrarse en lo que se siente. Para los/as docentes, la reflexión sobre su aprendizaje es necesario para crear su identidad profesional y personal, más allá de la formación que reciben, ya que las experiencias vividas y la interiorización del conocimiento van creando a cada maestro/a. Así, Contreras (2010) reflexiona que la experiencia está ligada al saber, permitiendo dar significado y problematizar lo que acontece. Otro aspecto que también les condiciona el aprendizaje es la motivación, siendo necesario que les remueva emocionalmente.

A pesar de las limitaciones y condiciones encontradas, los/as docentes perciben el aprendizaje como un continuo flujo y movimiento entre espacios y tiempos, transitando entre espacios abiertos y cerrados, tanto dentro como fuera del centro escolar, adquiriendo nuevos conocimientos gracias a los diferentes centros en los que trabajan y con ello una diversidad de metodologías, familias, escolares, etc. que aportan una gran riqueza vital y profesional a lo largo de su vida. Así, de acuerdo con Erstad (2013), Ito et al. (2010), y Jornet & Erstad (2018), el aprendizaje humano se produce en diferentes contextos a lo largo de la vida, donde las personas, el espacio, el tiempo, y los objetos articulan una relación entre lo humano y lo no humano, tal y como afirman Braidotti (2015), y Haraway (2015). Este flujo constante provoca que el proceso de aprendizaje sea cíclico y no lineal, superando las limitaciones y condiciones que se presentan, problematizando lo naturalizado y (re)definiéndose continuamente. En este sentido, la Figura 5 representa mediante un infinito el flujo de aprendizaje, ya que este es cíclico.



Figura 5. Flujo del aprendizaje

Así, siguiendo el modelo rizomático de Deleuze & Guattari (2005), en el que cualquier elemento puede afectar a otro sin ceñirse a una organización jerárquica, el proceso de aprendizaje transita en diversos contextos y con diferentes personas en un constante devenir, tomando diferentes sentidos según los caminos y experiencias que emergen, siendo también flexible a los cambios que se producen, de ahí que se represente a través de las diferentes perspectivas del infinito.

### Agradecimientos

El trabajo descrito en este artículo ha contado con la financiación parcial del Ministerio de Economía y Competitividad (proyecto EDU2015-70912-C2-2-R), y con la ayuda postdoctoral “Especialización de personal investigador doctor” de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Los autores también agradecen la colaboración de los docentes implicados en esta investigación, así como el apoyo de los grupos de investigación Elkarrikertuz y Esbrina.

### Referencias

- Arrúe, C., & Elichiry, N. E. (2014). Aprendizaje situado, actividad e interactividad. Análisis de talleres de juego en la escuela Primaria. *Redalyc*, XXI, 65–73.
- Banks, J. A., Au, K. H., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E. W., Gutiérrez, K. D.,...Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments*. Seattle: The LIFE Center (University of Washington, Stanford University and SRI) & the Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Bauman, Z., & Leoncini, T. (2018). *Generación líquida: transformaciones en la era 3.0*. Barcelona: Paidós.
- Braidotti, R. (2014). Writing as a nomadic subject. *Comparative Critical Studies*, 11, 163-184. DOI: 10.3366/ccs.2014.0122
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Bruce, B. C. (2008). Ubiquitous learning, ubiquitous computing, and lived experience. In W. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Ubiquitous learning* (pp. 21–30). Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8–14.
- Burbules, N. C. (2012). Ubiquitous Learning and the future of teaching. *Encounters on education = Encuentros sobre educación = Recontres sur l'éducation*, 13, 3-14.
- Burbules, N. C. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados: educación y sociedad*, 1, 131-134.
- Clough, P., & Halley, J. (2007). *The affective turn: theorizing the social*. New York: Duke University Press Books.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman & L. Miller (eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-79). Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 61-81.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2010). Ubiquitous Learning: an agenda for educational transformation. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Ubiquitous Learning* (pp. 3–14). Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Correa, J. M., Fernández, L., Gutiérrez-Cabello, A., Losada, D., & Ochoa-Aizpurua, B. (2015). Formación del profesorado, tecnología educativa e identidad docente digital. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 14(1), 45–56. <http://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.45>.

- Deleuze, G. (1987). *Dialogues* (with Claire Parnet) (H. Tomlinson & G. Burchell, Trans.). New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2005). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Díez-Gutiérrez, E., & Díaz-Nafría, J. M. (2018). Ubiquitous learning ecologies for a critical cyber-citizenship. *Comunicar*, 26(54), 49-58. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-05>.
- Downes, S. (2008). The future of online learning: ten years on. Recuperado de <https://goo.gl/ekgg6p>.
- Enciso, G., & Lara, A. (2014). Emociones y Ciencias Sociales en el s. XXI: la precuela del giro afectivo. *Athenea Digital*, 14(1), 263-288. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.1094>
- Erstad, O. (2013). *Digital learning lives*. New York: Peter Lang Publishing.
- Erstad, O., Kumpulainen, K., Mäkitalo, Å., Schrøder, K. C., Pruuilmann-Vengerfeldt, P., & Jóhannsdóttir, T. (2016). *Learning across contexts in the knowledge society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gallego-Lema, V. (2016). *El aprendizaje ubicuo en Educación Física en el Medio Natural: un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Gallego-Lema, V., Muñoz-Cristóbal, J.A., Arribas-Cubero, H.F., & Rubia-Avi, B. (2017). La orientación en el medio natural: aprendizaje ubicuo mediante el uso de tecnología. *Movimiento*, 23(1), 755-770.
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos*. Barcelona: Gedisa.
- Haraway, D. (2015). Anthropocene, capitalocene, plantationocene, chthulucene: making kin. *Environmental Humanities*, 6, 159-165.
- Ito, M., Baumer, S. Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr, B., Horst, H., Lange, P., Mahendran, D., Martinez, K., Pascoe, C. J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C., & Tripp, L. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out*. Cambridge, MA: the MIT Press.
- Jornet, A., & Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25.
- Jorrín-Abellán, I. M., & Stake, R. E. (2009). Does ubiquitous learning call for ubiquitous forms of formal evaluation? An evaluand oriented responsive evaluation model. *Ubiquitous Learning: an International Journal*, 1(3), 71-82. DOI: 10.18848/1835-9795/CGP/v01i03/40240
- Lara, A., & Enciso, G. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- Li, L., Zheng, Y., Ogata, H., & Yano, Y. (2004). A framework of ubiquitous learning environment. In *The Fourth International Conference on Computer and Information Technology (CIT 2004)* (pp. 345-350). Wuhan, China.
- Lieberman, A., & Wood, D. (2003). *Inside the national writing project*. New York: Teachers College Press.
- Milrad, M., Wong, L.-H., Sharples, M., Hwang, G. J., Looi, C. K., & Ogata, H. (2013). Seamless learning: an international perspective on next generation technology enhanced learning. In Z. L. Berge & L. Y. Muilenburg (Eds.), *Handbook of mobile learning* (p.p. 95-108). New York: Routledge
- Nias, J. (1998). Why teachers need their colleagues: a developmental perspective. In: A. Hargreaves [et al.], *International handbook of educational change* (pp. 1257-1271). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers,
- Opfer, D. V. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 276-407.
- Reeves, T., & Reeves, P. (2015). Educational technology research in a VUCA world. *Educational Technology*, 55(2), 26-30.
- Richardson, W. (2006). The new face of learning: the internet breaks school walls down. *Edutopía*. Recuperado de <https://goo.gl/fCJnNL>.
- Semetsky, I. (2008). *Nomadic education: variations on a theme by Deleuze and Guattari*. Urbana: Sense Publishers.
- Sharples, M. (2008). Learning as conversation: transforming education in the mobile age. In *Conference on Seeing, Understanding, Learning in the Mobile Age*. Budapest, Hungary. Recuperado de <https://goo.gl/qEB993>.
- Shulman, L. S. & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Specht, M., Tabuenca, B., & Ternier, S. (2013). Tendencias del aprendizaje ubicuo en el internet de las cosas. *Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 2(2), 30-44.
- Stake, R. (2005). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Stokes, L. (2003). Lecciones desde una escuela indagadora: formas de indagación y condiciones para el aprendizaje del profesorado. En A. Lieberman & L. Miller (eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp.173-191). Barcelona: Octaedro.
- Vázquez-Cano, E., & Sevillano, M. L. (2015). *Dispositivos digitales móviles en educación: el aprendizaje ubicuo*. Madrid: Narcea.