

# Aprender a desaprender desde la profesionalización docente

Víctor Miguel Sumba Arévalo  
Johanna Grace Mejía Vera

## Resumen

Alcanzar la transformación educativa es posible, cuando se suman fuerzas de toda la comunidad educativa. Por ello desde las diferentes propuestas de las prácticas preprofesionales de las carreras a distancia de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), se apunta a incentivar la reflexión en y sobre la práctica, como base para generar cambios y potenciar el aprendizaje de los estudiantes, generando el proceso de desaprender y reaprender del docente en ejercicio.

En este sentido, el presente texto tiene como objetivo dar a conocer la experiencia de los procesos de reflexión, desaprender y reaprender del estudiante docente, desde una fase de diagnóstico de sus propias necesidades, la reflexión de su práctica, propuesta y ejecución de nuevas alternativas. A través de observaciones directas en territorio y conversatorios (entrevista) con los docentes es posible poner en evidencia que la transformación de la práctica emerge desde la necesidad de cada docente llevando a desaprender y reaprender.

**Palabras clave:** práctica docente, desaprender y reaprender

## Abstract

Reaching educational transformation is possible, when forces are added throughout the educational community. Therefore, from the different proposals of the pre-professional practices of distance careers of the National University of Education (UNAE), they aim to generate reflection in and on the practice, as a basis to generate changes and enhance the learning of students. Students, generating the process of unlearning and relearning the teacher in practice.

In this sense, the present text aims to raise awareness of the experience of the processes of reflection, unlearning and relearning of the teaching student from a phase of diagnosis of their own needs, the reflection of their practice, proposal and execution of new alternatives. Through direct observations in the territory and conversations (interview) with the teachers, we can get closer to show that the transformation of the practice emerges from the need of each teacher leading to unlearning and relearning.

**Keywords:** teaching practice, unlearning and relearning

## La profesionalización docente en la UNAE

Las Carreras de Educación General Básica y Educación Intercultural Bilingüe (Modalidad distancia), tienen el objetivo de atender una población específica en el Ecuador, docentes en ejercicio, que no posean título de tercer nivel, (bachilleres/tecnólogos.), pero no siendo este el objetivo principal, sino desarrollar competencias que permitan a los docentes reconfigurar su identidad profesional, gestionar su propio aprendizaje, aplicar los principios del buen vivir, plantear alternativas de solución frente a problemáticas que suscitan en su contexto, construcción y apropiación de nuevos escenarios de enseñanza aprendizaje, trabajar de manera colaborativa en redes de trabajo y sobre todo apunta a la formación investigativa sobre su práctica docente (Vilanova, Pérez, Durán y Mendieta, 2017). Este proceso incide de manera positiva en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y transforma la sociedad, a través de las diferentes maneras que establecen vínculo con ella.

## El rol del docente tutor en la reflexión del docente

En las carreras a distancia se cuenta con la figura del docente autor y tutor, en el siguiente texto nos centraremos en el rol que cumple el docente tutor quien orienta, apoya y brinda las herramientas para la reflexión sobre su praxis. El acompañamiento se realiza en las diferentes instituciones educativas, que van desde los territorios más cercanos hasta los más distantes, lo que ha permitido enriquecerse de muchas experiencias, desde las travesías que se han vivido en los trayectos a las instituciones educativas, hasta las grandes satisfacciones de mirar los cambios de actitud en los docentes estudiantes, siendo cada día más propositivos e innovando en su praxis. Visitar a cada docente en su lugar de trabajo permite evidenciar la práctica desarrollada por el docente estudiante, mirar el contexto en el que educa, el nivel de interrelación con sus estudiantes, las distancias

que se tienen que desplazar diariamente para llegar a sus lugar de trabajo, lo que sin duda influye al momento de su ejercer su práctica.



Todo este corto transitar, desde el inicio de las carreras a distancia, ha constituido también para los docentes tutores una fuente de formación pues, ha permitido abrir nuevas perspectivas de la realidad, de las relaciones en la que confluyen los procesos académicos, más allá de lo que dice o establece un currículo para todo un país. Es la oportunidad de mirar aquello que no se plasma en una planificación: las decisiones y prácticas para resolver dificultades.

Además, se ha logrado establecer un diagnóstico de las principales necesidades que los estudiantes requieren para potenciar su praxis, mismas que han sido abordadas en las tutorías presenciales en la UNAE, desde aquellas nuevas formas de concebir el currículo, nuevos modos de entender los procesos de

enseñanza y aprendizaje (Pérez, 2010), y desde el aporte de las experiencias que posee cada docente.

Este proceso reflexivo se ha realizado a través del análisis de su discurso, concepciones, percepciones, con una postura crítica de sus propias actuaciones. Dicha reflexión ha constituido la base para investigar la propia práctica aplicando la investigación acción participativa, que se ha constituido en uno de los puntos medulares para proponer alternativas de solución.

La investigación desarrollada en las carreras a distancia, orienta a comprender el rol y el ejercicio docente, fundamenta su práctica y conoce nuevas formas de generar aprendizajes en el aula. Siendo el objetivo formar docentes investigadores, no desde el simple “ejercicio” sino con base a una necesidad, comprensión, diagnóstico, planificación, actuación y valoración de su práctica, con todos los elementos que lo confluyen. (Pérez, 2010)

Para guiar en el proceso de investigación, se ha planteado una diversidad de ejemplos investigativos en educación, se han realizado actividades de búsqueda bibliográfica conjunta con los docentes y se ha generado un asesoramiento continuo, a través de los diferentes canales de comunicación de una manera personalizada e inmediata.

Otra de las habilidades, que se ha exigido en nuestra formación, es el trabajo de manera cooperativa entre el equipo de tutores, que busca de manera constante, estrategias efectivas de enseñanza aprendizaje, partiendo de la necesidad del contexto. A esto se articula la fundamentación teórica, metodológica y práctica que aportan los módulos.

También ha requerido el fortalecimiento de nuestras habilidades investigativas, a través de la autoformación y el ser partícipes de los grupos de investigación de la UNAE. Adicional a ello ha exigido que cada uno de los tutores busque constantemente continuar en el proceso de formación, a través de estudios de

maestrías, doctorados, diplomados, seminarios, congresos, etc. siendo aún más conscientes que nuestra formación dependerá de la capacidad de desaprender y volver a aprender.

Ha sido gratificante saber que muchos de los estudiantes de profesionalización de la UNAE, se han convertido en referentes pedagógicos en sus comunidades educativas, pues, los nuevos aprendizajes que adquieren no se quedan únicamente en su aula, más bien, es compartido con los demás docentes de sus instituciones y algunos casos han conformado redes de trabajo interinstitucionales.

## Desaprender desde el rol del tutor

El rol del docente tutor es fundamental para guiar el proceso de reflexión docente, llegar a una teorización de la práctica y evidenciar la experimentación de la teoría de forma inmediata en territorio. En este sentido, la experiencia del tutor toma sentido para contrastar con las prácticas evidenciadas en las escuelas, no desde una postura autoritaria ni punitiva, por lo contrario, desde una relación horizontal que ha permitido crear vínculos emocionales con los estudiantes docentes para adentrarse y relacionarse con sus actitudes, emociones, conocimientos, etc. puestos en manifiesto durante el acompañamiento. Partiendo de la premisa que los adultos necesitan desaprender a la par que aprenden, para así conseguir un aprendizaje que genera cambios. (Salum, 2018)

Al compartir experiencias con los estudiantes, no incide únicamente en su práctica, es un proceso de interaprendizaje donde el docente tutor virtualiza su experiencia en la práctica del estudiante. Este contraste de experiencias vividas y observadas, ubica a los docentes tutores en el centro de la reflexión desde su propio rol; ¿cuál es la relación entre mi práctica vivida y la observada?, ¿cuál de mis prácticas experimentadas necesitan ser reconsideradas al observar el rol del otro? ¿cuál de mis experiencias contribuye a fortalecer la práctica del otro? , quizá estas y otras interrogantes

todos o a la mayoría de docentes tutores, al momento de ver en el otro, la relación entre la teoría y la práctica.

“El aprendizaje es el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia, que acompaña a las personas a lo largo de la vida” (Vidal y Fernández, 2015, p. 441). Algunos de estos aprendizajes, desde el rol del tutor, se encuentran “cimentados” por la formación y experiencia (poca o mucha). Por ello, los tutores tenemos claro que para aprender a desaprender, debemos concebir al aprender como algo dinámico, no únicamente racional, sino también corporal y emocional. (Salum, 2018)

Durante el acompañamiento a los estudiantes-docentes, se puede evidenciar prácticas que se han convertido en patrones del quehacer pedagógico de la mayoría de los docentes, tales como una misma ubicación de los pupitres, lo que conduce a recuerdos de la infancia; desarrollar la clase en el aula, como espacio privilegiado para generar el aprendizaje, lo que invita a pensar ¿la escuela, el aula y el aprendizaje están aislados del mundo, en qué momento hay la sinergia entre estos tres mundos?; utilización del libro como

principal recurso educativo; no prestar atención a qué estoy enseñando desde mi práctica, costumbres, ideologías, comportamientos, selección de contenidos, etc., es decir, poner en manifiesto el conocimiento práctico, teorías implícitas, que empleamos para justificar nuestro quehacer educativo. (Pérez, Soto y Serván, 2015)

Los patrones mencionados anteriormente nos invitan a cuestionar, qué debo cambiar en mi práctica para potenciar. Las respuestas se generan en las reflexiones y recomendaciones a las que se llega con los estudiantes, por ejemplo: cambiar la ubicación de los pupitres facilita la participación de todos los estudiantes y genera un aprendizaje cooperativo; otra de las recomendaciones (y de forma implícita para los docentes tutores) es usar otros espacios para motivar y fortalecer el aprendizaje en los estudiantes. Se debe considerar otros recursos que fomenten y fortalezcan el aprendizaje, no centrar en el uso del texto, esto limita en profundizar y contrastar información. Por otro lado, ser consciente que nuestras experiencias, ideologías, costumbres, etc. influyen en nuestra manera de ser docente. Tener en cuenta estos aspectos de forma consciente permite contribuir a la formación recíproca.

Por lo mencionado anteriormente, el desaprender y reaprender, no solo corresponde al docente-estudiante, involucra de manera directa al docente tutor. Orienta a la reflexión de





la práctica, permite ampliar la visión del rol del docente como participe activo del aprendizaje de los estudiantes.

Así, el recorrido por las escuelas, se convierte en un recorrido de aprendizajes y experiencias, en un viaje de contraste y engranajes de vivencias educativas donde se crea un vínculo asertivo y horizontal entre estudiantes docentes y docentes tutores.

### Desaprender y reaprender en y para la práctica

Ahora bien, ¿cómo han desaprendido los docentes en la práctica docente? Durante el proceso que se ha desarrollado hasta el momento con quinto, sexto y séptimo ciclo, se ha realizado un diagnóstico de la situación inicial mediante instrumentos de recogida de datos como observación directa, diario de campo, cartografía social, video grabación, etc. Con este recurso, cada docente se ha visto en acción, ha reflexionado sobre su práctica reconociendo las fortalezas y debilidades de su rol. A continuación se cita la reflexión de una estudiante docente: “al ver mi actuación en la clase (video), pude determinar las actividades planteadas, donde se pudo constatar que muchas de ellas no despertaban el interés en los estudiantes (...) todas estas acciones perjudican en el aprendizaje, pues, veo cómo el “protagonista”



de la clase soy yo, y a los estudiantes tratando de mantener su atención”. (Primera entrevista a Mariana<sup>1</sup>, 2018).

Esta reflexión, constituye la base para transformar nuestras formas de ser, pensar y actuar como docentes. Estos pensamientos, despiertan y liberan el deseo de cambio.

Desde este punto de vista, la reflexión de la práctica emerge desde la propia necesidad de cambio. Otra de las experiencias de diagnóstico-reflexión es: “en mi aula tengo un estudiante con necesidades educativas especiales (NEE), en mi video observo que en realidad no trabajo atendiendo a la diversidad. En una actividad que planteo, tan básica como preguntar a los niños ¿qué productos venden en el bar?, no solicité su participación, sino preferí poner a los niños con NEE que coloreen hojas de trabajo con frutas, de pronto observé que un niño del grupo de NEE, con forma tímida levantaba su brazo para dar una respuesta y yo no le tomé en cuenta, lo que provoca la exclusión de ese estudiante del resto del grupo”. (primera entrevista a Pedro<sup>2</sup>, 2018)

<sup>1</sup> Nombre ficticio, estudiante de profesionalización.

<sup>2</sup> Nombre ficticio, estudiante de profesionalización.

Al analizar las prácticas que desarrolladas en el aula, se evidencia ciertas reproducciones (explícitas o implícitas) de experiencia cuando fuimos estudiantes. Todo este bagaje de conocimientos forma parte de la epistemología del docente. Desde su práctica, hace evidente su conocimiento práctico que, según Pérez, Soto y

Serván (2015), es el conocimiento en la acción, que a la vez constituye “de creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones que operan de manera automática, implícita sin necesidad de la conciencia, y que condicionan nuestra percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación” (p. 83).

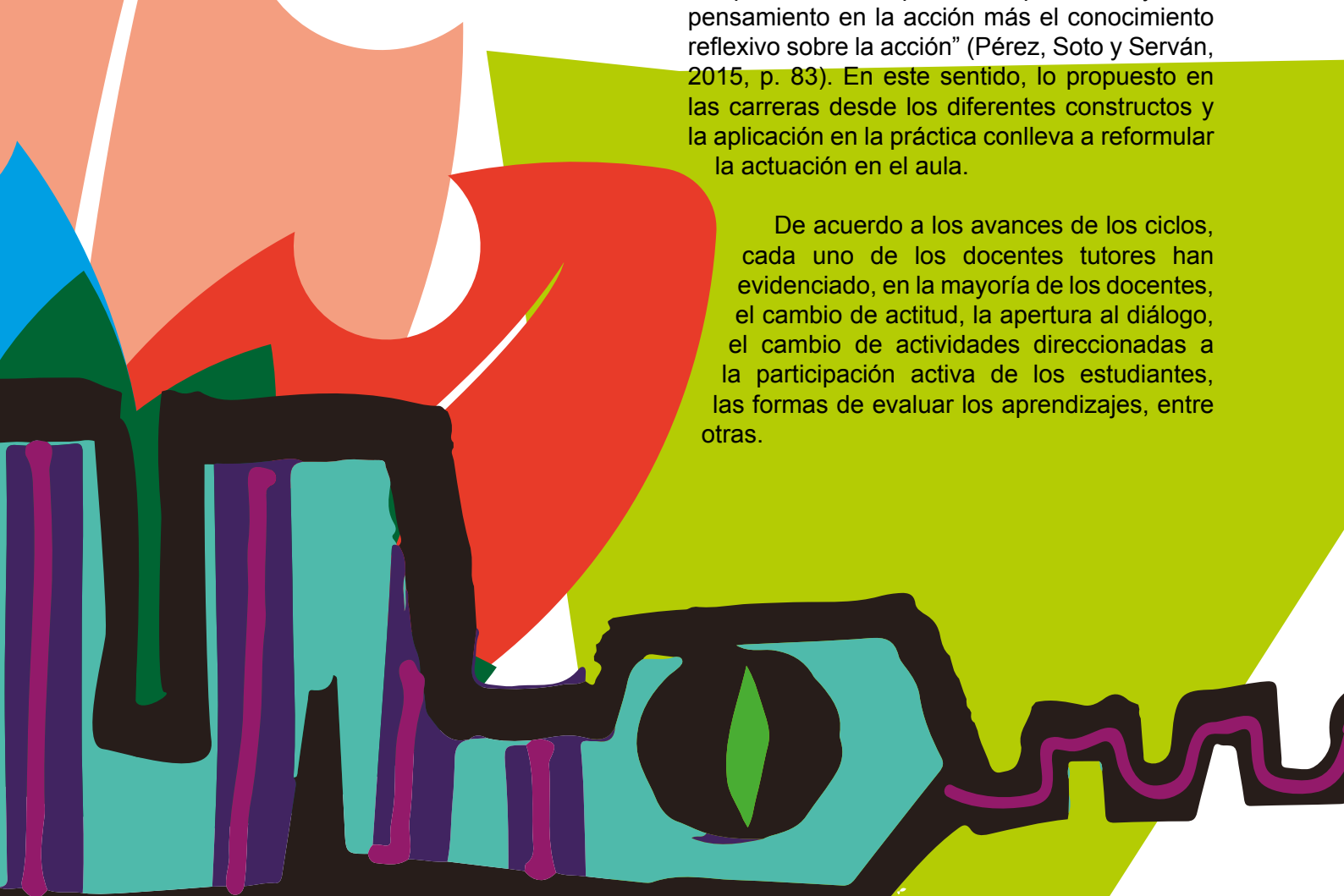
El diagnóstico de la propia práctica, se ha llevado de forma conjunta entre compañeros docentes, de esta manera se


inicia una indagación de alternativas de solución para aplicarlos en el aula. El trabajo cooperativo:

Facilita el intercambio de modelos y ejemplos de mejores prácticas, desarrolla un conjunto de criterios comunes para evaluar la acción docente, genera realimentación que moviliza el sujeto y su entorno (otros, aula, instituciones), permite identificar, describir y discernir los aprendizajes de la práctica, analizar dichos aprendizajes y transformarlos para experiencias futuras. (Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 119)

De esta manera, el desaprender las prácticas tradicionales, requiere un ejercicio de reflexión de la acción. Para reaprender las formas de hacer, es importante experimentar la teoría y teorizar la práctica para construir o reconstruir el pensamiento práctico que “incluye el pensamiento en la acción más el conocimiento reflexivo sobre la acción” (Pérez, Soto y Serván, 2015, p. 83). En este sentido, lo propuesto en las carreras desde los diferentes constructos y la aplicación en la práctica conlleva a reformular la actuación en el aula.

De acuerdo a los avances de los ciclos, cada uno de los docentes tutores han evidenciado, en la mayoría de los docentes, el cambio de actitud, la apertura al diálogo, el cambio de actividades direccionadas a la participación activa de los estudiantes, las formas de evaluar los aprendizajes, entre otras.





Durante este ciclo, y en relación a mi primera experiencia de autoobservación de mi propia práctica, he indagado nuevas estrategias para involucrar de manera directa a los estudiantes en la construcción del aprendizaje (...) cambio la ubicación de los pupitres y esto facilita la interacción entre ellos, relaciono el contenido de los textos con el contexto de la escuelas, es decir basándome en las experiencias de los estudiantes. (Segunda entrevista a Mariana, 2019)

Otra experiencia manifestada es:

Con las orientaciones recibidas y de la propia necesidad, he propuesto nuevas actividades que involucre al estudiante con NEE de forma conjunta con el resto de compañeros, se ha evidenciado la participación activa dentro del grupo (...) se evidencia la inclusión del estudiante en el grupo de clases, ahora pienso en actividades que genere la participación de todo el grupo, ya no planteo dos tipos de actividades por grupos separados. (segunda entrevista a Pedro, 2019)

En el transcurso de los ciclos, un acercamiento a estrategias como la *Néopassaction* y *Lesson Study* ha llevado a mirarse en la práctica. Con la primera estrategia, los estudiantes han identificado tiempos “críticos” que influyen en el desarrollo de la clase. Aquí, han identificado situaciones que no fueron esperadas o contempladas en la planificación, como la indisciplina, poca participación de los niños, uso inadecuado de recursos, no esquematizar sus clases de manera diaria, etc., este ha sido el primer paso para pensar y repensar en otras formas de práctica pedagógica, para llegar a un tiempo “típico” donde los procesos fluyen, así los estudiantes han manifestado estar satisfechos con la participación activa de los estudiantes, previa planificación de las actividades (Ría, 2014).

Al término de trabajar con esta experiencia, todos los estudiantes han plasmado en el proyecto integrador de saberes (PIENSA) de fin de ciclo, donde se puede evidenciar, expresado por los mismos estudiantes-docentes el cambio en la concepción de la práctica, la actitud y aptitud en la actuación en el aula.

Otra estrategia empleada es la *Lesson Study* propuesta por Stenhouse a finales del siglo XIX (Soto y Pérez, 2015), mediante el trabajo cooperativo han identificado una situación a ser trabajada, posterior a ello, han diseñado una planificación para experimentarla en cada una de sus aulas. Con la filmación de la clase, cada docente se acerca a la realidad de otro docente, para evidenciar la puesta en marcha y determinar los resultados evidenciados en el video. Con esta observación, en grupo propone una nueva estrategia didáctica a ser implementada en el aula. A través de esta propuesta, los docentes experimentan nuevas formas de trabajar en el aula, para extraer conclusiones de dicha aplicación (teorizar la práctica).

Posterior a cada uno de los procesos desarrollados en el aula, de forma inmediata, el docente tutor retroalimenta, con una mirada propositiva, como una forma más del quehacer pedagógico. A esto se suma las recomendaciones dadas en el foro por cada uno de sus compañeros (grupo *Lesson Study*) previa observación de la clase (video).

Estas estrategias de reflexión han permitido en los docentes, mirar su propia práctica como de los demás compañeros. Ha llevado a experimentar la teoría y teorizar la práctica como mecanismo para construir o reconstruir el pensamiento práctico. Además, los estudiantes docentes, se acercan a una experiencia de investigación acción, centrada en sus propias necesidades, para solventarlas y potenciar sus aciertos. De manera implícita, estas estrategias de investigación han fomentado el trabajo cooperativo entre docentes. En el séptimo ciclo, se plantea la necesidad de formar comunidades de aprendizaje como espacio de interaprendizaje entre docentes, que desde sus conocimientos y experiencias, contribuyen a la formación de los integrantes del grupo.

Con lo expuesto anteriormente, se considera haber trabajado en esta formación desde la experiencia, acompañando directamente la práctica de los docentes en ejercicio (hacer), reflexionando sobre las mismas (pensar), con la indagación de sus emociones al verse reflejado en un vídeo o con las preguntas que invitan

a la reflexión para comprender y explicitar las ideas, pensamientos, sentimientos, emociones, etc., que se reflejan en la acción (sentir). De esta manera, se diluye la concepción o idea inicial que tenían los estudiantes docentes al considerar que el rol como tutores de prácticas era ingresar a las aulas y decirles que está bien/mal, a manera de *check list*; más bien, se ha llevado el proceso formativo desde la reflexión y autorreflexión de su propia práctica, pilar clave del modelo pedagógico de la UNAE.

En este proceso de formación no sólo se ha logrado que los estudiantes docentes desaprendan en sus formas de ser, pensar y actuar que son aquellas que movilizan sus prácticas, también los docentes tutores han reflexionado y aprendido de manera conjunta que transformar la educación, va más allá de sólo mirar lo que marca un currículo, se ha repensado que transformar la educación es una tarea sencilla si se suma esfuerzos, que transformar implica desaprender y reaprender.

Es importante considerar la necesidad de reflexión en y sobre la práctica de docentes para auto identificar las necesidades en la práctica, ser consciente que las prácticas habituales debilitan el rol del docente generando dificultades en el aprendizaje de los estudiantes. Esta reflexión conlleva a pensar que existen otras formas de hacer docencia, que si se cambia la práctica propia, cambiarán los resultados. Así, la necesidad de cambio orienta al docente a indagar nuevas maneras de hacer docencia cambiando estrategias, actitudes, aptitudes, etc., que favorecen a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, desaprender involucra necesariamente que el docente gire su mirada hacia su propia práctica, lo analice y tome la decisión de buscar alternativas para mejorar su práctica y por ende, el aprendizaje de los estudiantes.

## Recomendación

La sistematización de dicha experiencia (PIENSA) de estudiantes de las carreras a distancia, permiten evidenciar cambios en sus prácticas, por lo cual, la investigación acción colaborativa permite mirar y propon alternativas de mejora. Por ende sería enriquecedor aplicar programas de formación en investigación acción en el magisterio ecuatoriano que permitan desarrollar competencias investigativas desde la práctica propia, lo que conduce a desaprender para reaprender.

## Referencias bibliográficas

- Pérez, A. (2010). El sentido del Prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría. In Pérez, A. (Ed.), *Aprender a Enseñar en la Práctica: Procesos de innovación y prácticas de formación en la educación Secundaria*. (pp. 89-92). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Pérez, A., Soto, E. & M, Serván. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (3), 81-101. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/274/27443871006/>
- Ria, L. (2014). *La plateforme Néopass@ction: genèse et usages. Recherche et formation*. Recuperado el 22 de noviembre de 2019 de <http://rechercheformation.reves.org/2190>
- Salum, J. (2018). Aprender a desaprender para un aprendizaje transformativo: una mirada Epistemológica. *Revista Observatório*, 4 (5), 900-922. Recuperado de <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5636>
- Vanegas, C. & Fuentealba, A. (2019). Identidad Profesional Docente, Reflexión y práctica pedagógica: consideraciones clave para la formación de profesores. *Perspectiva educacional*, 58(1), pp. 115-138. recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/perseduc/v58n1/0718-9729-perseduc-58-01-115.pdf>
- Vidal, M. & Fernández, B. (2015). Aprender, desaprender y reaprender. *Educación Médica Superior*, 29(2),411-422. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v29n2/ems19215.pdf>
- Vilanova, A., Pérez, P., Durán, E. & Mendieta, C. (2017). *Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe. Modalidad a distancia (Proyecto Innovador de Carrera)*. Material no publicado.

**Autores:**

**Víctor Miguel Sumba Arévalo**  
victor.sumba@unae.edu.ec - vimisuare@yahoo.es

**Johanna Grace Mejía Vera**  
johanna.mejia@unae.edu.ec - johannamejiaec@yahoo.com  
Docentes Tutores de las carreras a distancia de la UNAE.



