



VOL.24, Nº3 (Noviembre, 2020)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

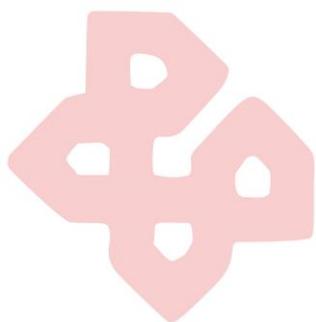
DOI: 10.30827/profesorado.v24i3.8155

Fecha de recepción: 07/11/2018

Fecha de aceptación: 16/04/2020

¿CÓMO APRENDEMOS? EL DOCENTE ENSEÑANTE Y APRENDIZ QUE ACOMPAÑA A LOS ESTUDIANTES EN SU EXPLORACIÓN HACIA EL (AUTO)APRENDIZAJE.

How do we learn? The educator that teaches and learns simultaneously with their students to the discovery of auto-learning.



Valeska Cabrera Cuadros y Claudia Soto García
Universidad de Barcelona

E-mail: vcabrera@ub.edu;

claudiasotogarcia@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2560-6303>;

<http://orcid.org/0000-0003-1468-9235>

Resumen:

El presente estudio trata del docente y del reconocimiento de su lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pone el foco en la búsqueda de las propias formas de aprender tanto del profesorado como de los estudiantes. El objetivo es indagar en las experiencias de autoaprendizaje y analizar cómo éstas pueden influir en el quehacer pedagógico. La metodología utilizada está enmarcada en un enfoque de investigación narrativa, optando por un autoestudio con relatos de ambas autoras en su rol como maestras de educación secundaria. Se especifica el proceso de acompañamiento a estudiantes para que puedan identificar sus preferencias para aprender. Para el análisis se buscaron elementos significativos que permitieran hilar un recorrido reflexivo. En conclusión, ponemos en el centro el rol del docente como enseñante-aprendiz quien, bajo esa forma de estar, favorece las condiciones para que el otro explore en sí mismo. Se otorga valor a la autoconciencia en las formas de aprender y relacionarse con el saber tanto de los docentes como de los estudiantes, siendo el autoestudio una herramienta para investigar y para abordar la formación del profesorado.

Palabras clave: *autoaprendizaje; docente aprendiz; estilos de enseñanza; experiencia pedagógica*

Abstract:

The present study looks at the teacher's role in the teaching-learning process. In this research, the focus is set on finding out how teachers and students learn. The objective of the study is to enquire into the teacher's self-learning experience and analyze how this can influence their pedagogical work. The methodology used is a narrative inquire, opting for self-study with stories from both authors, in their role as secondary school teachers. The process of accompanying students is specified, so that they could identify their learning preferences. For the analysis, significant elements were sought to create a reflective practice. In conclusion, we put in the centre the role of the teacher as a learner who, under this way of being, favours the conditions for others to explore themselves. Additionally, value is given to self-awareness in the ways of learning and relating to knowledge of teachers and students, with self-study being a tool for researching and addressing teacher training.

Keywords: *pedagogical experience; self-learning; teacher apprentice; teaching styles*

1. Introducción

Una de las preocupaciones que engloba a la educación es cómo se aprende y cómo los docentes acompañan el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En los últimos años se ha hecho hincapié en la importancia de cuestionar y buscar estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje acordes a una formación realmente crítica y reflexiva (Morales y Pereida, 2017). En la presente investigación nos centramos en el aprendizaje y en el rol de los docentes como elemento que media entre el saber y los estudiantes. Reconocemos que, en el rol de mediador, es fundamental pensar en docentes que se asumen como enseñantes y aprendices durante su labor profesional, con el objetivo de encaminar su quehacer hacia la exploración del autoaprendizaje tanto en el sentido personal como con los estudiantes.

Es sabido que el aprendizaje es un proceso que se va desarrollando a lo largo de la vida. Es por esta razón, que no podemos tratar el aprendizaje sin poner atención en el desarrollo profesional de los docentes; en cómo aprenden y en cómo van acompañando el proceso de los otros pues, para enseñar, se requieren de actitudes que influyen en esa labor; como estar abiertos a la relación y a la escucha (Nieva y Martínez, 2016; Ter Avest, 2017). En el presente estudio, partimos de la premisa de que cuando el maestro se reconoce como aprendiz y está abierto a transitar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejora el acompañamiento a sus estudiantes, ya que se sitúa en un punto clave respecto al saber y a la relación con los otros (Nieva y Martínez, 2016).

El reconocimiento del tránsito como enseñante y aprendiz (Nieva y Martínez, 2016) abre una relación dialéctica y dialógica con los estudiantes que permite tomar conciencia de la propia forma de aprender. Ello posibilita acompañar el proceso de aprendizaje y autoaprendizaje. Además, permite a todos explorar en las propias preferencias, las cuales siempre están en movimiento, una manera de aprender puede estar en constante construcción o reelaboración. Por su parte, los docentes debemos considerar los intereses de los estudiantes. Ponemos en el centro la forma de cómo

nos situamos y generamos las condiciones para explorar en sí mismo, considerando que los estilos no son estáticos.

En la búsqueda de investigaciones relacionadas al tema, encontramos referencias a los estilos de aprendizaje y a cómo poder identificar los rasgos que entran en concordancia con las formas de enseñar y, así, ayudar en el proceso de aprender. Hay estudios que utilizan test para identificar los estilos de los estudiantes para compararlos con las formas de enseñar que se llevan a cabo en contextos específicos (Isaza, 2014) o, para validar y elaborar estrategias basadas en los estilos de aprendizaje (Arenas, 2017; Vásquez, Sucerquia y Ríos, 2014). Otros buscan establecer relaciones entre estilos y rendimiento académico (González y Salamanca, 2017). Con relación al autoaprendizaje, varios estudios están enfocados al uso de las TIC, la educación a distancia o al desarrollo de competencias como herramientas para fomentar el autoestudio o la autonomía, entregando estrategias para guiar ese proceso o definiendo el rol del docente para llevarlo a cabo (Benito et al., 2013; Cárcel, 2016; Crispín, 2011; Díez y Añón, 2015; Pérez de Cabrera, 2013; Trindade, 2014).

A partir de lo anterior, detectamos la necesidad de explorar desde otra mirada el acto de aprender desde el encuentro y las relaciones educativas, enfatizando en los procesos de transformación a partir del autoestudio, que incorpora relatos de diversos momentos de aprendizaje que surgen de esa relación y que permiten reflexionar en torno al proceso vivido. Esto genera una influencia mutua en la enseñanza porque nos basamos en la experiencia profesional que no sólo guía para aprender contenidos, sino que también en la que acompaña a los estudiantes en el autoconocimiento para identificar sus preferencias de aprendizaje, sin cerrarse a otras posibilidades que surjan al trabajar juntos. En ese sentido, planteamos que el aprendizaje, por un lado, es personal y, por otro lado, se desarrolla en relación.

Para la realización de este trabajo hemos optado por el autoestudio como enfoque de investigación narrativa en base a relatos de experiencia, la cual se ha reconocido metodológicamente como una forma de abordar la formación docente (Clavijo, 2016; Susinos y Parrilla, 2008). Al realizar la revisión bibliográfica en torno a esta manera de investigar, nos hemos encontrado con trabajos que destacan la importancia y validez del autoestudio y de métodos autobiográficos desde una perspectiva narrativa. No obstante, debemos expresar que principalmente los autores encontrados hablan de otros y no tanto desde sí, a pesar de reconocerse como investigadores que valoran la importancia de la experiencia propia contada a través de relatos narrativos (Susinos y Parrilla, 2008).

Presentamos relatos de experiencias que son propios y que dan cuenta de que ambas autoras nos reconocemos como profesoras-investigadoras y enseñantes-aprendices y, que no solo enseñamos contenidos teóricos, sino también acompañamos el recorrido hacia el aprendizaje explorando distintos estilos propios e indagando en las maneras de aprender de nuestros estudiantes al trabajar juntos. La propuesta parte de los desafíos que nos presentan las formas de aprendizaje, pues en la educación formal se tiende a usar un conocimiento reduccionista, clasificándolo en diferentes estilos y propuestas teóricas que cierran opciones a otras posibilidades para aprender.

Por lo demás, en formación inicial del profesorado se suele estudiar teorías para enfrentar situaciones de aula, pero muchas veces no se reflexiona sobre cómo los profesores aprenden o cómo la relación educativa es una oportunidad en sí misma para seguir aprendiendo durante la vida profesional de los docentes. Allí también recae la importancia del presente estudio, al proponer un cambio en la forma de acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Hacemos un autoestudio porque el docente, desde su mirada, puede proporcionar posibilidades de transitar de un lado a otro como mediador del complejo proceso de aprender (Nieva y Martínez, 2016; Imbernón, 2005). No es acomodar una forma, es abrirse a unas opciones de investigación que para nosotras también ha significado aprendizaje. Y, en ello, hay un gran valor de la experiencia de nosotras como docentes y aprendices, para cuestionar formas típicas del quehacer educativo y para generar espacios de auto-reflexión con los estudiantes. Con el autoestudio damos cuenta del constante cambio en nuestra manera de aprender, la cual se vincula con la docencia bajo el dilema “aprendo mientras enseño”.

A continuación, nos centramos en cómo aprendemos, en cómo tomamos conciencia del autoaprendizaje y en cómo, a partir de eso, enseñamos. Las preguntas que nos guían son: ¿vinculamos nuestra propia manera de aprender con las formas de enseñar? ¿Enseñamos a los estudiantes a auto-aprender? ¿Qué importancia le brindamos a nuestra propia relación con el saber? En consecuencia, los objetivos que derivan de estas cuestiones son: 1) indagar en nuestras propias experiencias de autoaprendizaje como docentes y 2) analizar cómo éstas influyen en la forma de enseñar y de relacionarnos con los estudiantes.

2. Marco teórico

2.1. Aprendizaje y relación educativa

¿Qué es aprender y enseñar? ¿Cómo los docentes gestionan el proceso de enseñanza-aprendizaje? Son algunas de las preguntas que rondan en el ámbito educativo. Para responderlas es necesario tratar el concepto de aprendizaje, el cual ha sido definido de diferentes maneras por teóricos de la educación. Durante las últimas décadas ha habido un cambio en la investigación sobre el aprendizaje al considerarse los procesos de pensamiento del alumno (Arenas, 2017). En algunas de las antiguas teorías instruccionales, era el profesor quien establecía los objetivos y dirigía lo que los estudiantes debían hacer para llegar a las metas (Suárez y Fernández, 2004). El sentido de ese tipo de enseñanza era crear un conocimiento que muchas veces era aislado e inerte, es decir, un conocimiento carente de funcionalidad. Al tomarse en cuenta los procesos de pensamiento de los alumnos como oposición a la vía tradicional de entender la enseñanza-aprendizaje unidireccional, pasiva y de consumo de conocimientos, se tiende a valorar una serie de elementos significativos que deja en el centro al aprendiz, a sus diferentes ritmos y a la diversidad de aspectos que entran en juego, como son: los conocimientos previos, el autoconcepto, la motivación, las

estrategias de enseñanza y la propia experiencia. Poco a poco se fueron tomando en cuenta otros elementos, por ejemplo: cognitivos, afectivos, personales y sociales que actúan de forma conjunta y entrelazada. Se pasa a considerar al alumno como agente activo, autodirigido y protagonista de su propio proceso (Coll, 1990) quien construye interpretaciones de su experiencia y que lo hacen relacionarse con el aprendizaje de una manera significativa.

El aprendizaje es un instinto humano que se da a lo largo de la vida (Cheng, 2015) que se caracteriza por ser de naturaleza compleja y en redes, por lo que esa construcción se desarrolla a partir del reconocimiento de una variedad de tipos de aprendizaje. Entendemos este concepto como un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia, es decir, el aprendizaje y la experiencia van asociados. Podemos aprender de muchas maneras, pero la forma que engloba diferentes dimensiones (emocional, motivacional y cognitiva) es conocida como aprendizaje significativo, el cual se caracteriza porque el individuo además de recoger la información, de seleccionar y organizar, establece relaciones con el conocimiento y las experiencias previas (Fuchs y Fuchs, 2015) y, en eso, los saberes nuevos –que tienen posibilidad de incorporarse– entran en contacto con los que ya se poseen.

Como ya anunciábamos al inicio, una de las cuestiones clave en educación es indagar en cómo aprendemos o qué hacer para mejorar los procesos que conllevan la adquisición de nuevos saberes y habilidades. Para lograr tal objetivo, muchos autores hacen referencia a los estilos de aprendizaje como factor fundamental para reflexionar sobre el proceso de aprender (Ibarra et al., 2016). Sin embargo, es difícil afirmar que los estilos sirvan como indicadores estáticos de cómo las personas se relacionan con los ambientes de aprendizaje, ya que usamos diferentes formas de aprender según las circunstancias y tiempos, no habiendo un único modo de estar en relación con el saber. Contreras y Lozano hacen referencia a que el alumnado es:

Responsable de su aprendizaje y por lo tanto hablar de estilos de aprendizaje sin relacionar la característica de auto-regulación que tiene el propio estudiante, es como hablar de poseer una característica que igual da que la tenga (o no la tenga) si no es aplicada, mejorada y adaptada por el propio estudiante con su voluntad, compromiso, responsabilidad y ahínco. (2012, p.5)

Entendemos entonces que el estilo de aprendizaje es la manera en que nos disponemos a aprender algo y, en esa acción, cada uno decide y utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Lo importante es preguntarnos ¿cómo los docentes proporcionamos estrategias para entrar en contacto con el conocimiento nuevo o con el que se está trabajando? Debemos definir que las estrategias concretas de los estudiantes varían según lo que se esté aprendiendo y, en ello, también influyen las propias motivaciones. Cada persona tiende a desarrollar unas preferencias en determinados momentos, las cuales pueden cambiar según las circunstancias.

El aprendizaje se da en un contexto de relaciones, por ello es fundamental señalar que éste no se puede abordar desde procesos de formación autoritarios,

tampoco se pueden abordar teniendo en el centro tradiciones de formación conservadoras y autocráticas. Pensamos la educación desde comunidades de aprendizaje que tienen en cuenta su contexto, que crean redes y que valoran los equipos de trabajo, tanto de estudiantes como de docentes.

Nos focalizamos al aprendizaje activo, donde la persona en vez de aprender contenidos con una actitud pasiva, explora, descubre y reordena los saberes. Uno de los grandes teóricos de este tipo de aprendizaje fue Jerome Bruner durante la década de 1960, quien parte de la teoría constructivista, propone que el alumno puede ir adquiriendo conocimientos por sí mismo. Este modo de entender la educación implica un cambio de paradigma, puesto que los contenidos no se entregan como un resultado final, sino que son descubiertos progresivamente por los propios estudiantes (Arenas, 2017).

Bruner (1990) considera que los estudiantes deben aprender explorando y, en ello, la curiosidad juega un papel clave. Añadido estaría el concepto de deseo del que habla Keller (1991), basado en la experiencia vital que, muchas veces, está asociado al hecho de ser escuchados en las dinámicas relacionales (Hermosilla, 2016).

Por lo general, los estudiantes realizan esfuerzos educativos para cumplir con requisitos curriculares donde el deseo y la motivación se reduce a responder obligaciones académicas. En consecuencia, implementar actividades que les otorguen a los estudiantes placer por aprender en el presente y con sentido en el futuro, permite aumentar el estado de felicidad y disfrute del recorrido en la experiencia de aprendizaje. Es fundamental plantearse la pregunta “¿cómo aprendemos?” porque puede posibilitar a que los estudiantes inicien una búsqueda interna de los propios saberes y sentidos de vida y, así ir involucrándose de una manera sentida en sus proyectos y aprendizajes (Soto, 2016).

La labor del profesor es trascendental ya que su quehacer no queda minimizado a explicar unos contenidos acabados, sino que a mediar en la relación con el saber. Por ello, es esencial fortalecer la estructura cognitiva que es una red de conocimientos conectados (Arias y Oblitas, 2014). Por otra parte, consideramos la teoría del aprendizaje experiencial ya que es holística y, porque como lo señala su nombre, considera la experiencia, además de la percepción y la cognición, siendo una metodología constructivista, utilizada como sistema que se adapta a la diversidad de estilos de aprendizaje (Rivera, 2016). En la búsqueda de maneras de aprender los individuos están en relación con su capacidad de tomar decisiones, mediando con otras personas que, al entrar en contacto, posibilitan la interconexión con formas de aprender que se van descubriendo mientras se comparten espacios de convivencia.

Con esta conceptualización, miramos a los maestros como permanentes aprendices de sí mismos, de otros maestros, de sus alumnos, de los contenidos y saberes, lo cual implica en la formación del profesorado algo muy especial: pensar en cómo aprendemos para ayudar a que otros aprendan.

2.2. El docente enseñante-aprendiz

El desarrollo del docente se genera a partir de la naturaleza de la actividad que realiza, la cual, entre otras cosas, es enseñar en un contexto escolar y en relación con otros enseñantes. Y, al situarse en una visión abierta al cambio, se abre a la posibilidad de entrar en una interacción con el otro. Aquello permite el encuentro entre las personas y los aprendizajes significativos que están en juego (Restrepo, Restrepo y Jaramillo, 2017).

Sobre el aprendizaje de los docentes, hay varios estudios que se han desarrollado durante los últimos años, donde el profesor se sitúa como aprendiz, ya sea en la formación continua o en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje de su propia escuela, centrándose en la relación entre conocimiento teórico y práctica (Campos, Aldana y Valdés, 2015; Imbernón, 2005; Imbernón, 2011; Nieva y Martínez, 2016; Restrepo et al., 2017).

Según Parra (2013) en el oficio de ser profesor se considera el valor integral de la persona en función de:

- El desarrollo personal y profesional de los docentes.
- El desarrollo íntegro como persona y como estudiantes de los niños y jóvenes.
- El desarrollo de la institución educativa como organización social y como comunidad.
- El desarrollo social y humano.

Bajo esta mirada, el docente puede tener la posibilidad de explorar en sus propias formas de aprender y, de esa manera, conectar con los estilos de aprender de sus estudiantes (ver figura 1) generando una relación en donde se van desarrollando y potenciando los saberes de todos.

Figura 1. Docente como enseñante y aprendiz.



Fuente: Elaboración propia.

2.3. Autoaprendizaje

Partimos de una concepción epistemológica que trata de explicar la formación del conocimiento situándose en el interior de la persona y, con esto, consideramos tanto al alumnado como al docente. Desde el siglo XX se intenta promover la finalidad de enseñar a aprender mediante modelos didácticos más activos y participativos, centrados en las características de los individuos y en su contexto. Desde este paradigma, el aprendizaje es un proceso de procesos, cuya identificación permite implementar programas de intervención dirigidos a mejorar la calidad desde una perspectiva global (Gutiérrez, 2018). Por otra parte, prevalece el sentido de promover alumnos autónomos, autorregulados y que intenten explorar en sus procesos cognitivos desde un rol protagónico.

Destacamos el papel del profesor como eventual promotor de aprendizajes significativos en el aula, quien propone opciones ante problemas relativos a la enseñanza. Se puede afirmar que los procesos de aprendizaje de los alumnos circulan por diversos modos de aprender. Por ello, el docente podría utilizar, por ejemplo, estrategias abiertas para que las personas puedan llegar a construir saberes desde sus particularidades.

Por otra parte, planteamos que el estilo de aprendizaje del docente es clave, ya que el estilo del estudiante podría ser más eficaz si coincidiera con el del docente o, por lo menos, para transitar dialécticamente en un medio donde exista una comprensión del otro. El modo de organizar la enseñanza influye en los alumnos. Allí recae la importancia del por qué es necesario repensar la labor docente y las estrategias que se utilizan para trabajar los distintos estilos, las cuales ofrecen posibilidades de actuación que nos acerquen hacia un aprendizaje más efectivo y significativo, meta del modelo educativo contemporáneo. La toma de conciencia de nuestras formas de aprender nos abre posibilidades para desarrollar la autonomía y potenciar el autoaprendizaje.

Cada docente tiene una manera peculiar de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la formación docente resulta difícil elaborar significados que den cuenta de los comportamientos de enseñanza de los estudiantes. Tampoco se puede establecer categorías o perfiles estables sobre cómo aprenden los sujetos. Se deben entender los estilos de enseñanza como un significado que actúa como variable caracterizadora dentro del proceso y, en ello, podría haber un comportamiento diverso (Imbernón, 2005; Nieva y Martínez, 2016). Su conceptualización es compleja, por eso las definiciones que hemos presentado son una referencia que considera las particularidades de los contextos.

Al tratar la autonomía, el auto-aprendizaje, la toma de conciencia de los estilos de aprendizaje y la exploración de diversas formas de aprender, con el objetivo de comprender el mundo que nos rodea, nos volcamos a una búsqueda interna que se potencia con el trabajo colaborativo y con el hecho de compartir experiencias, ello nos permite mirar desde otro sitio poniendo especial atención en esa auto-búsqueda,

la cual se desarrolla para el presente estudio desde una metodología de investigación siguiendo esa misma premisa.

3. Metodología

Decidimos realizar la presente investigación con un autoestudio porque al hablar de aprendizaje del profesorado y de cómo éste acompaña el proceso de los estudiantes, nos parecía coherente hablar desde sí, desde cómo ha sido nuestra experiencia en esa compleja relación que tratamos de dilucidar con otros. Ya hemos anunciado que los docentes aprendemos con nuestros alumnos y que tenemos un vínculo con el aprendizaje a lo largo de la vida. Compartir experiencias de docentes es una forma de aprender, tanto para quien las comunica, como para quien las reciben, por lo que el autoestudio adquiere un valor relevante en la formación docente (Clavijo, 2016). Cochran-Smith y Lytle (1999), consideran el autoestudio dentro del conocimiento de prácticas, que permite entender el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el desarrollo de la carrera docente. El autoestudio es un enfoque relativamente nuevo en la investigación educativa, que considera a los docentes agentes reflexivos y críticos de la propia práctica.

El autoestudio es parte de la metodología cualitativa y está relacionado a la investigación biográfico-narrativa porque permite escuchar a los participantes y enfatizar en la propia experiencia. Al tener la intención de indagar en la experiencia humana encontramos posibilidades de expresión y de indagación en metodologías como éstas. Por ejemplo, Barton (2005) propone propiciar una mirada sobre los procesos desde adentro, desde la propia narración de la experiencia. Basados en la idea de que los seres humanos leen y repiensen en forma de relato, donde las estructuras narrativas permiten otorgar sentido a su mundo y construir el propio yo (Bolívar et al, 2001; Susinos y Parrilla, 2008).

Clandinin y Connelly afirman que es imposible silenciar las voces de los investigadores porque “no somos escribas contadores de historias y vividores de relatos (...) lo escrito finalmente es un documento colaborativo, una historia construida y creada a partir de las vidas tanto del investigador como del participante” (1995, p. 51). La propia experiencia contada es una posibilidad de pensar y acercarnos a la relación con el aprendizaje. El análisis reflexivo de la vida tiene un efecto emancipador porque “contar/contarse relatos de la experiencia es, al tiempo, una buena estrategia tanto para reflexionar sobre la propia identidad como para desidentificarse de prácticas realizadas en otros tiempos” (Bolívar et al., 2001, p. 62).

Quienes proponen investigaciones prácticas utilizando el autoestudio son: Cochran-Smith y Lytle (1999), Dinkelman (2003), Loughran (2007), Clandinin y Connelly (2007) y Peercy (2014), entre otros. Estos autores consideran que el autoestudio es importante debido a su potencial para relevar el saber propio. Loughran (2007) sostiene que el autoestudio tiene como objetivo profundizar en la comprensión de la

enseñanza y el aprendizaje. Clandinin y Connelly (2007) indagan en el conocimiento de los docentes como algo que poseen derivado de sus prácticas relacionales.

Hacer un autoestudio requiere desprenderse de lo tradicional y atreverse a caminar con «el pensarse desde la experiencia». Hizmeri (2016) dice que indagar en lo propio tiene que ver con cortar ciertas amarras para arriesgarse a transitar desde sí con el deseo de alejarse de la abstracción, para habitar un lugar que no está fuera del tiempo ni del espacio de la relación educativa. Bruner (1986) y Huber et al. (2014) hacen referencia a la idea de la narrativa como una manera fundamental de conocer y de construir mundos desde nuestras perspectivas, viviendo del relato.

Nos preguntamos entonces: ¿qué aporta el autoestudio desde la investigación narrativa? Para la presente investigación no queríamos hacer una autobiografía, pues la intención era trabajar experiencias vividas como docentes atentas a aprender junto a nuestros estudiantes para acercarnos al saber que se construye en relación con los otros. En ese sentido, el autoestudio nos sirve porque utiliza la autobiografía y, a la vez, es un método que permite trabajar con narrativas, en este caso, con relatos que dan cuenta del quehacer docente (Clavijo, 2016) y que se construyen gracias al acto de repensarse, eso podría ayudar para tomar decisiones respecto a nuestra relación con el aprendizaje. Dinkelman define el autoestudio como “la investigación intencionada y sistemática de la propia práctica” (2003, p. 8). Y Peercy (2014) indica que es una herramienta para la innovación y cambio en la práctica educativa basada en la formación docente.

La cuestión es: ¿qué proporciona el autoestudio? Al pensar en las prácticas de enseñanza y aprendizaje y, al entrar en una dinámica de colaboración con la comunidad educativa, se van poniendo en común cosas que pasan en el proceso de aprendizaje y que muchas veces no se interiorizan o no se tiene la oportunidad de compartir. Tales autorreflexiones, unidas con la convivencia, pueden cuestionar creencias heredadas sobre la relación con el conocimiento y con la práctica en nuestros campos disciplinares. Consecuentemente, abren nuevas vías a nuestras perspectivas del mundo y del (auto)aprendizaje.

En el presente estudio presentamos relatos. Con ellos tratamos de descubrir elementos significativos y temático del (auto)aprender en base a los nudos de “entramados de nuestras experiencias en torno a los cuales se van hilando ciertas experiencias que son vividas como un todo significativo” (Van Manen, 2003, p.108). Para identificar y analizar esos elementos hicimos una secuencia que incluye los siguientes pasos: 1) experiencia vivida como aprendiz; 2) práctica educativa relacionada; 3) reflexión sobre la práctica; 4) cambios en la práctica; 5) avances y retrocesos; 6) nuevos aprendizajes y; 7) preguntas que se abren para pensar con ellas. De esta forma pudimos visualizar el recorrido reflexivo y su efecto en la práctica y relación educativa puesta en juego.

4. Relatos de experiencia

A continuación, compartimos relatos de vivencias pedagógicas donde se visualiza nuestro posicionamiento como enseñantes y aprendices. Estas experiencias que relatamos no hacen alusión directa a las áreas disciplinares donde nos desempeñamos, más bien son hechos que dan cuenta de la relación educativa puesta en juego en el aula, lo que permite abrir posibilidades para transitar hacia el autoaprendizaje relacional entre docentes y estudiantes. En el apartado de metodología profundizábamos lo que es el autoestudio. En esta ocasión los relatos que presentamos de manera textual fueron escritos por las autoras de este artículo. Usamos un lenguaje narrativo en primera persona que da cuenta de posibilidades de aprendizaje y de prácticas que fuimos transformando en nuestra labor como docentes.

Relato 1: Aprendizaje entre pares

Autora 1

“Aprendo mientras enseño” era una idea que me resonaba durante mi formación como docente, especialmente porque en mis primeros años como alumna, tuve la oportunidad de ir a una escuela de un pequeño pueblo. Allí fueron pasando cosas que me encaminaron hacia mi actual ruta como profesora. Cuando tenía 6 años, la maestra llevó a cabo un proyecto de colaboración con toda la clase, los niños y las niñas ayudábamos a los demás en diferentes aspectos; algunos se encargaban de la decoración del aula, de la organización de grupos de estudio, de la distribución de materiales, mientras otros, se dedicaban a repartir y recoger los libros al acabar la clase. Además, había niños y niñas que eran los responsables de ciertas asignaturas durante un tiempo, luego cambiábamos los roles para ir rotando, así asumíamos diferentes quehaceres. Sin duda, la metodología ideada por mi maestra Ana me permitió acercarme al aprendizaje desde un sentido de compartir. Más tarde, al verme como docente, me focalicé a pensar en el contenido que debía impartir. Estudiaba, repasaba, elaboraba materiales y me ubicaba frente a los estudiantes desde un rol lejano. A veces tenía la sensación de que habitaba las aulas con otro cuerpo, asumía que mi principal labor era el transmitir contenido. Me había olvidado de la clase de primaria de la cual yo fui parte.

No sé cuándo fue, pero hubo un momento donde me reencontré con mis recuerdos y reflexioné sobre el sentido que había tenido para mí el aprender con otros. Retomando el significado de “aprender mientras enseño”, pensé en el ideario de compartir redes de apoyo y de aprendizaje entre docentes o entre estudiantes como hilo que sostiene las relaciones educativas y que, a la vez, sostiene la relación con el saber.

En una ocasión planteé un proyecto de aula que ponía énfasis en la colaboración y el aprendizaje entre los alumnos. La situación fue llevada a cabo en educación secundaria y consistía en formar parejas de aprendizaje; cada persona contaba con la compañía de un otro para compartir y tener un apoyo en el contexto de

aprendizaje. A la hora de reflexionar sobre qué cosas generó esa dinámica, creo que fue fundamental las implicaciones del trabajo colaborativo entre los estudiantes, ya que se intentó dar opciones a los modos de aprender (estilos de aprendizaje) y también al descubrir esa otra parte del aprender con un otro. La idea de compartir tareas es una forma de aprender y de desarrollar diversos estilos de aprendizajes que tienen que ver con lo que cada estudiante quiere asumir y, cómo estos se van adaptando o cambiando cuando trabajamos colaborativamente. Compartir implica una relación donde se traspasan energías y saberes que pueden potenciar no solo nuestra manera de aprender sino también nuestra disposición para aprender.

Por último, desde mi experiencia puedo señalar que complementar la responsabilidad del propio aprendizaje y vivirlo con otra persona, permite ir creando juntos, además de favorecer el reconocimiento del autoaprendizaje. Por otra parte, esa búsqueda del aprendizaje en compañía de otra persona me hizo cuestionar las prácticas individualistas que muchas veces nos imponen o que nosotros mismos como docente asumimos como “lo mejor”. Aprender con otros, permite profundizar en la búsqueda propia, asumir responsabilidades y tomar conciencia del cómo aprendemos.

Relato 2: Aprender enseñando

Autora 2

Desde que comencé a enseñar en secundaria, fui incorporando de a poco la investigación científica experimental como estrategia didáctica para potenciar la autobúsqueda de intereses y preferencias, la creatividad, la autonomía, el trabajo colaborativo, además de los saberes conceptuales y procedimentales propios de la ciencia, los cuales se relacionaban con la temática que escogían los estudiantes libremente para realizar una investigación.

El trabajo que realizábamos requería de la autonomía para involucrarse en exploraciones internas abriendo camino hacia la curiosidad y la creatividad para definir qué investigar. Además, permitía estar atentos a lo que les rodeaba, porque al considerar las motivaciones internas había una mayor atención a la búsqueda y al afán para lograr sus metas. El proceso era lento y se iniciaba con temor a la incertidumbre, principalmente porque se alejaba de los modos tradicionales que se asocian al control y a la obediencia de los estudiantes, en especial cuando el qué y cómo se estudia es propuesto por la maestra o por los programas de estudio. Ello me llevó a la búsqueda de estrategias que no tan solo propiciaran la motivación y la responsabilidad en los estudiantes, sino también a buscar formas para respaldar esta mirada frente a una comunidad escolar que se resiente y se pone en estado de alerta al ver una manera de trabajar diferente.

Reconozco que pasé por una etapa de control como docente, pero con el paso del tiempo, fui viviendo una transformación en la relación que se expresaba en

espacios de retroalimentación. Posteriormente, me abrí a un reconocimiento asociado a la libertad para “trabajar y aprender juntos”, es decir, comencé a pensar en la promoción de la autonomía en el deseo y no en la obligación. También tuve que ir cambiando mi modo de estar en el aula para dejar de lado las estrategias de control y aquellas que se asocian a una falta de confianza en los estudiantes, abriéndome a explorar en mis propias formas de enseñar y de aprender con ellos.

La promoción de la autonomía en el deseo y no en la obligación es un proceso que me ha resultado lento, pero al ir transformando mi mirada y al restarle importancia a la calificación para pensar en un trabajo compartido, pude aproximarme –también junto a mis colegas– a una autonomía en el deseo, promoviendo esa búsqueda interna para llegar a lo que requiere la relación educativa: estar con una mirada atenta.

Si pienso en los momentos en que lograba mayor motivación y autonomía, era en aquellas ocasiones en que me puse en el aula como aprendiz, valorando y considerando los saberes que los estudiantes compartían. De esa manera, se iba construyendo aprendizajes entre todos. La investigación científica facilitaba el ponerme en esta relación de docente que enseña y aprende, ya que los trabajos de los estudiantes eran inéditos y abarcaban contenidos muy diversos que no siempre eran de mi conocimiento, en consecuencia, requería aprender junto a ellos. En ese proceso fui transformando mi forma de aprender y también de enseñar que me seguía resonando en otras clases para abrir espacios de búsqueda de estrategias. Lo que hacía era contarles a mis alumnos cómo yo aprendía, a su vez, les pedía a ellos compartir con el grupo sus formas de aprender. Lo que pasaba a nivel relacional lo fui de a poco incorporando en mis prácticas.

Mi modo de aprender puede ser muy parecida o muy diferente a la de mis estudiantes. Lo importante es buscar opciones juntos. En una ocasión, una alumna me dijo que para mí era fácil usar una determinada estrategia y que a ella no le servía, que no aprendía o no la entendía, ahí me di cuenta de que no siempre mis propuestas estaban en sintonía con las particularidades de los estudiantes.

Era evidente que necesitaba acercarme a cómo aprenden los estudiantes, por ello, comencé a realizar actividades que potenciaran el autoaprender y, en ese camino, modifiqué mi propia forma de aprender y enseñar.

Alejados de la preocupación por la calificación y evaluación constante y al compartir con los estudiantes el modo de aproximarnos al saber, pude estar en una relación más cercana. Al contarles mi experiencia como aprendiz, ellos se abrieron a contar las propias, así fuimos aprendiendo unos de otros, abriéndonos a explorar y aprender sin cerrarnos a un único estilo. Con la experiencia vivida, me di cuenta de que enseñaba de la forma en que aprendía

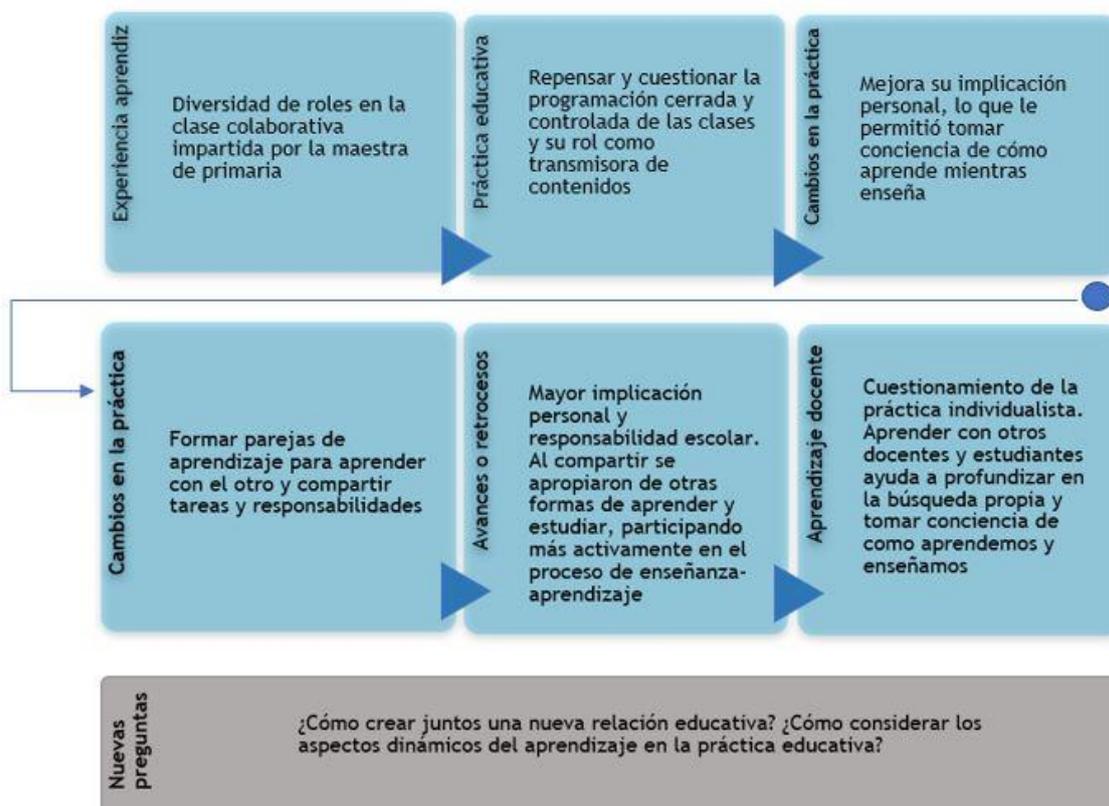
y que éstas no siempre son las del otro, ello muchas veces me generó un desencuentro en la relación con los estudiantes de la cual no era consciente.

5. Resultados

En los relatos podemos ver un proceso que surge de recordar, por medio de la narrativa, una experiencia vivida como aprendiz, que se relaciona con el quehacer docente y que permitió generar una reflexión pedagógica y un cambio en la práctica. Finalmente (en un ciclo que podría ser recursivo), se da origen a una nueva reflexión en torno a los avances y retrocesos en los aprendizajes de los estudiantes, el propio proceso de aprendizajes como docente y las nuevas preguntas que se abren.

En las figuras 2 y 3 se sintetizan extractos de los relatos que vinculan ese recorrido, utilizando la secuencia de pasos establecidas para visualizar el proceso reflexivo: experiencia; práctica; reflexión; cambios; avances y retrocesos; aprendizajes; y nuevas preguntas.

Figura 2. Análisis relato docente de Humanidades.

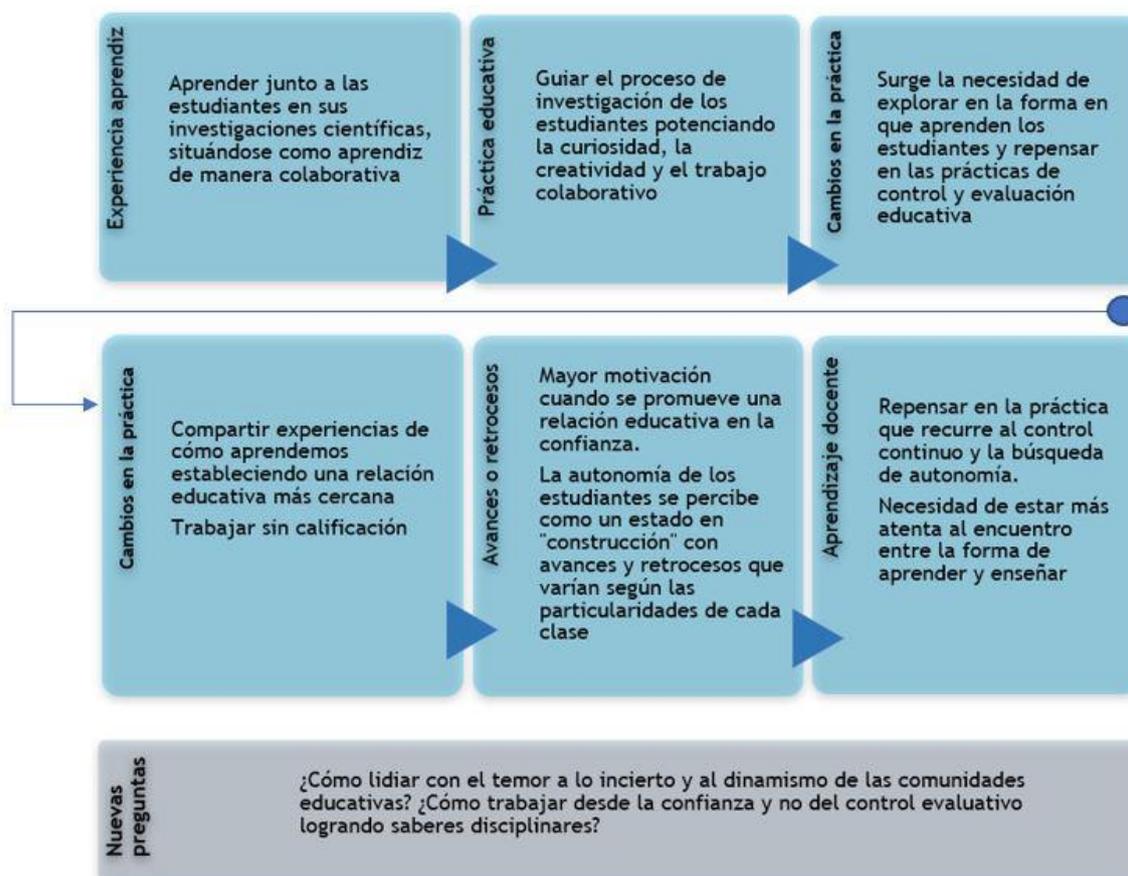


Fuente: Elaboración propia.

En el entramado de situaciones expresadas en los relatos resurgen las historias; lo que un docente vive en el aula o fuera de ella puede ser un importante recurso para pensarse y para reflexionar sobre las relaciones con el saber y con el hecho de

acompañar a los estudiantes en su exploración hacia el (auto)aprendizaje. Además, puede llegar a ser una herramienta transformadora de su práctica docente tal cual se pudo observar en el relato 2 (ver figura 3).

Figura 3. Análisis relato docente de Ciencias.



Fuente: Elaboración propia.

Martín-Alonso y otros (2019) señalan que la historia de cada persona debe entenderse como una única unidad, lo cual nos obliga a ampliar nuestra visión de la educación más allá del aula; de tal modo que cada persona tiene una historia de vida en la que la escuela es una parte (Connelly y Clandinin, 1988). Según lo anterior, no se trata de negar la importancia de la escuela o del plan curricular, sino de hacer visible, y situar, también en el centro, otros espacios y momentos que forman parte de la construcción del currículum de cada persona.

En ambos relatos se expresa que en los inicios de la profesión docente hubo una relación con el saber fijo, estático, centrado en la transmisión de conocimientos y en el control. Todo ello posiblemente se explica por la formación que se recibió durante la escolaridad (el peso de lo antiguo). Al pensar en la transformación de roles, en el caso de las estrategias de la maestra de primaria que aparece en el primer relato, se hace un recorrido por una tensión y, en el caso del relato dos, al estar frente a la ausencia de calificación, se movilizaron otras formas de hacer y hubo un

reconocimiento a los sujetos, permitiendo enseñar, aprender y relacionarse también desde otro sitio.

Situarse como enseñantes poseedoras del conocimiento, llevaba a recorrer un camino donde la relación con los estudiantes estaba marcada por ser unos receptores no solo de los conceptos disciplinares, sino también de la forma de llegar a esos conocimientos. Al modificar las prácticas e incorporar al otro en la toma de decisiones de qué y cómo aprender, éstos pudieron explorar en su autoconocimiento que, aunque se conciba como un estado en construcción en el relato 2, es un avance hacia una formación que considera realmente al estudiante con sus particularidades para concebir una pedagogía que promueve el desarrollo de saberes propios.

6. Conclusiones

Como objetivo general nos planteamos indagar en experiencias de aprendizaje como docentes y analizar cómo éstas influyen en el modo de enseñar y de relacionarnos con los estudiantes. Para tal finalidad, realizamos un autoestudio que dio cuenta del proceso de transformación en la incorporación de diversas formas de aprendizaje que surgen de la relación educativa. El tomar la experiencia como eje, nos permitió pensar en el proceso que ocurre a lo largo de nuestra práctica educativa. Desde la metodología de investigación, proponemos una forma de indagación pedagógica que considera que los profesores somos reflexivos y críticos del propio quehacer (Clavijo, 2016; Imbernón, 2005).

Cuando optamos por un autoestudio nos preguntamos cómo hacerlo y qué se debe utilizar en este tipo de investigación. En respuesta a esa inquietud, iniciamos el recorrido dando valor a la propia palabra recogida en narrativas personales y profesionales, que influyeron en la toma de decisiones y en la comprensión de la práctica educativa. En los relatos presentados se muestra el proceso paulatino, donde se abren posibilidades para que el docente sea quien acompañe, escuche y reflexione, alejándose de las formas tradicionales para indagar en prácticas y en maneras de estar más próximas al alumnado y a la comunidad educativa donde se desempeña.

Para lograr tal meta, es necesario reconocer las dificultades que ello conlleva. En ambos relatos se puede evidenciar las propias luchas contra la imposición de un modelo educativo cerrado, que aún expresa prácticas pedagógicas alejadas del sentido de comunidad que acompaña los procesos educativos de aprendizaje. Eso nos da cuenta de la identidad y del rol que asume un docente en su contexto de trabajo, es decir, de tomar autoconciencia de la libertad para posicionarse en un rol de docente como enseñante y aprendiz donde los relatos son una herramienta para vivir esa transformación. Tal como dicen Huber et al. (2014), nuestras propias identidades como seres humanos se hallan intrínsecamente ligadas a los relatos que contamos acerca de nosotros, que nos narramos a nosotros mismos y que narramos con los demás con un sentido transformador, porque los relatos que se cuentan tienen el poder de hacer reflexionar.

Si bien la narrativa ha sido respaldada en el campo de la educación como metodología para indagar, también la propia acción de cómo nos vemos como docentes en los relatos va creando una identidad transformadora, dependiente del grado de coherencia y continuidad que puede interpretarse mientras las vidas se componen. Uno de los desafíos sería seguir explorando y descubriendo el valor del autoestudio, donde no tan solo se analice la experiencia ajena, sino que también se considere la propia.

El autoestudio potencia la auto-reflexión docente. Para compartir la experiencia hubo un trabajo que implicó mirar hacia atrás y reconstruir el camino que nos llevó a cambiar nuestras maneras de estar en aula. En conclusión, creemos que resulta valioso considerar el autoestudio en la formación docente como una estrategia que surja de la práctica, para repensar las relaciones educativas y el aprendizaje, porque en sí mismo podría servir para llevar a cabo dos de las ideas centrales de este estudio: 1) aprender mientras se enseña y 2) aprender mientras se reflexiona sobre la práctica pedagógica del profesorado.

Aquella experiencia previa como estudiante que se observa en el relato 1, representa una fuerza que supera la teoría presente en la formación inicial porque, al repensar la forma en que aprendemos en la escuela, se da cabida a la reflexión en torno a cómo enseñamos y eso nos posibilita el replanteamiento de la relación educativa. En el relato 2 el acompañamiento paulatino en la autonomía y en el deseo, fue producto de la exploración que nace al posicionarse como sujeto que enseña y aprende continuamente, estando atento a lo que surge para poner en movimiento esa forma de estar. En definitiva, este posicionamiento ha significado pensar en:

1. El autoaprendizaje personal de los docentes y de los estudiantes, y su relación con los estilos de aprendizaje.
2. La creación de estrategias y de oportunidades para que los estudiantes tomen conciencia de sus propias formas de aprender.
3. Buscar otras maneras de relacionarnos con el aprendizaje.
4. El lugar del docente que media entre el saber y las personas.
5. Promover una relación educativa donde sea fundamental la autoexploración, la autonomía, el deseo y la motivación por aprender y auto-aprender, tanto para los docentes como para el alumnado.

Referencias bibliográficas

Arenas, E. P. (2017). Estrategias de estilos de aprendizaje de estudiantes: Proceso de validación. *Alteridad*, 12(2), 224-237. Recuperado de <https://revistas.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2017.08/1450>

- Arias, W. y Oblitas, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 34, 455-471. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/946/94632922010.pdf>
- Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: some observations and questions. *Educational Review*, 57(3), 317-327. doi: <https://doi.org/10.1080/00131910500149325>
- Benito, J. M., Martínez, M. y Chueca, R. M. (2013). El vídeo didáctico, facilitador del aprendizaje/auto-aprendizaje. In *CINAIC 2013, II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Campos, V., Aldana, M. y Valdés, A. (2015). Reconociéndose como aprendiz: los profesores como Otros Significativos. *Papeles de Trabajo Sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 11-15. Recuperado de <https://revistas.uam.es/ptcedh/article/view/9899/10037>
- Cárcel, F. J. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo: 3c Empresa: *Investigación y Pensamiento Crítico*, 5(3), 52-60. <http://dx.doi.org/10.17993/3cemp.2016.050327.63-85>
- Cheng, Kai-ming. (2015). Learning in a Different Era: do our education systems do enough to enable learners to flourish as independent, autonomous and well-balanced individuals? *European Journal of Education*, 50(2), 128-130. doi: <https://doi.org/10.1111/ejed.12119>
- Clandinin, D. J. y Connelly, M. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En: Larrosa et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Alertes.
- Clandinin, D. J. y Connelly, M. (2007). Knowledge, narrative and self-study. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teacher and teacher education practices* (pp. 575-600). Springer.
- Clavijo, A. (2016). El auto estudio como enfoque de investigación en la formación docente. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 9-10. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305746478001_2

- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305. doi: <https://doi.org/10.2307/1167272>
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós Ibérica.
- Connelly, M. y Clandinin, D.J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. Car-negie Cooperation.
- Contreras, Y. I. y Lozano, A. (2012). Aprendizaje auto-regulado como competencia para el aprovechamiento de los estilos de aprendizaje en alumnos de educación superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 1-39. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4324221&orden=406304&info=link>
- Crispín, M.L. (2011). *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia*. Universidad Iberoamericana. Biblioteca Francisco Xavier Clavigero.
- Díez, A. y Añón, D. (2015). TED-ED: una herramienta online para fomentar el auto-aprendizaje. *Revista d'innovació docent universitària*, 7, 15-19. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDU/article/download/RIDU2015.7.2/13766>
- Dinkelman, T. (2003). Self-study in teacher education: A means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 6-18. <https://doi.org/10.1177/0022487102238654>
- Fuchs, D. y Fuchs, L. (2015). Rethinking Service Delivery for Students with Significant Learning Problems: Developing and Implementing Intensive Instruction. *Remedial and Special Education*, 36(2), 105-111. <https://doi.org/10.1177/0741932514558337>
- González, A. M. y Salamanca, C. M. (2017). Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. *Revista Hojas y Hablas*, 14, 131-142. Recuperado de <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/130/119>
- Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y "aprender a aprender". *Tendencias pedagógicas*, 1, 83-96. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.004>
- Hermosilla, P. (2016). La experiencia de aprender como necesidad y deseo de ganar la propia vida: el relato biográfico de una estudiante universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 312-326. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/52108/31790>
- Hizmeri, J. (2016). *Otro modo de estar en la relación educativa. La investigación del movimiento de autorreforma italiana de la escuela como una experiencia de*

- transformación personal* (tesis doctoral), Universidad de Barcelona, Facultad de Educación, Barcelona.
- Huber J., Caine, V., Huber, M., y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación - Facultad de Humanidades - UNMDP*, 5(7), 33-74. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/981/1022
- Ibarra, R., Virrueta, A., Ramírez, B. y Castillo, F. (2016). Metodología para la creación de objetos de aprendizaje adaptables al estilo de aprendizaje. *Research in Computing Science*, 111, 203-211. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/534b/2e8704ab2112d74520ef016285054644cea3.pdf>
- Imbernón, F. (2005). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. *Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona*, 1-14. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_en_la_globalizacion_y_la_sociedad_del_conocimiento_imbernon_f.pdf
- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação (UFMS)*, 36(3), 387-395. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313005.pdf>
- Isaza, L. (2014). Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en educación superior. *Encuentros*, 12(2), 25-34. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v12n2/v12n2a02.pdf>
- Keller, E. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Alfons el Magnànim. Institució Valenciana d'Estudis i Investigació.
- Loughran. J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12-20. doi: <https://doi.org/10.1177/0022487106296217>
- Martín-Alonso, D., Blanco, N. y Sierra, J.E. (2019). El proceso de creación curricular en estudiantes de educación secundaria. Una indagación narrativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 377-395. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/73429/44377>
- Morales, R. E. y Pereida, M. A. (2017). Inclusión de estilos de aprendizaje como estrategia didáctica aplicada en una AVA. *Campus Virtuales*, 6(1), 67-75. Recuperado de <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/188/161>

- Nieva, J. A. y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus02416.pdf>
- Parra, J. (2013). *Maestros: enseñantes y aprendices, a lo largo de la vida*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP. Recuperado de http://www.idep.edu.co/sites/default/files/maestros_ensenantes_aprendices_impresion_final.pdf
- Peercy, M. (2014). Challenges in enacting core practices in language teacher education: A self-study. *Studying Teacher Education: A Journal of Self-Study of Teacher Education Practices*, 10(2), 146-162. doi: <https://doi.org/10.1080/17425964.2014.884970>
- Pérez de Cabrera, L.B. (2013). El rol del docente en el aprendizaje autónomo: la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico. *Diálogos*, 11, 45-62. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/47265063.pdf>
- Restrepo, O., Restrepo, L., y Jaramillo, D. (2017). La formación: Una apuesta por las pedagogías del encuentro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(2), 83-100. Recuperado de [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana13\(2\)_6.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana13(2)_6.pdf)
- Rivera, N. (2016). Una óptica constructivista en la búsqueda de soluciones pertinentes a los problemas de la enseñanza-aprendizaje. *Educación Médica Superior*, 30(3), 609-614. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v30n3/ems14316.pdf>
- Soto, J. (2016). Taller feliz: psicología positiva en el diseño de proyectos. *Revista Base Diseño e Innovación: Diseño para la educación del siglo XXI*, 2, 181-191. Recuperado de https://diseno.udd.cl/files/2017/03/REVISTA-BASE-N%C2%BA2_investigacion.pdf
- Suárez, J. M. y Fernández, A. P. (2004). *El Aprendizaje Autorregulado: Variables Estratégicas, Motivacionales, Evaluación e Intervención*. Editorial UNED.
- Susinos, T. y Parrilla, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 157-171. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5447/5885>
- Ter Avest, I. (2017). "I experienced freedom within the frame of my own narrative": The contribution of psychodrama techniques to experiential learning in teacher training. *International Review of Education*, 63(1), 71-86. Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11159-017-9617-6.pdf>

Trindade, R. (2014). A autoaprendizagem no ensino superior e a aprendizagem baseada na resolução de problemas: perspectivas e questões. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 43-57. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n27/n27a04.pdf>

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

Vásquez, J., Sucerquia, A. y Ríos, J. (2014). Colaboración basada en estilos de aprendizaje. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 8(15), 32-37. doi: <http://dx.doi.org/10.31908/19098367.2231>

Cómo citar este artículo:

Cabrera Cuadros, V. & Soto García, C. (2020). ¿Cómo aprendemos? El docente enseñante y aprendiz que acompaña a los estudiantes en su exploración hacia el (auto)aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 269-290. DOI: 10.30827/profesorado.v24i3.8155