

# Sobre la complejidad de la práctica de la enseñanza. Observar para rediseñar

## 1. Relato de experiencias: 1.1 Estrategias de enseñanza

Mg. Miriam Kap [miriamkap@gmail.com](mailto:miriamkap@gmail.com)  
Prof. Silvina Maté [silvinamate@gmail.com](mailto:silvinamate@gmail.com)

Subsecretaría de Asuntos Pedagógicos. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata

### RESUMEN

La práctica docente es una práctica viva, activa, compleja, situada, en la que docentes, estudiantes e instituciones se integran en dinámicas particulares y compartidas. Observar y analizar las prácticas de enseñanza, las rutinas, los modos alternativos de recuperar el conocimiento y las acciones generadas, implica poner en valor los modos de creación y recreación de saberes que se ocasionan al momento de dar clases, en la búsqueda de generar aprendizajes significativos. Observar, también, permite reconocer, sistematizar, organizar en categorías de análisis, documentar y componer una arquitectura móvil pero fundamentada de nuevas teorías y presunciones sobre la enseñanza en determinados contextos.

Es, desde este lugar, que la Subsecretaría de Asuntos Pedagógicos de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales crea el Observatorio Permanente de Prácticas de Enseñanza. Esta creación tiene como objeto permitir generar información significativa para la Facultad y apoyar las prácticas docentes que potencian y enriquecen los aprendizajes de los estudiantes, brindando continuidad en su formación.

El presente trabajo se propone dar cuenta de estas observaciones como una acción tendiente a repensar las prácticas de enseñanza, detectando permanencias, cambios, conflictos, además de otras dimensiones que nos permitan reflexionar para mejorar la tarea docente, en los nuevos contextos de aprendizaje.

**Palabras Clave:** Prácticas de Enseñanza – Observación – Documentación – Innovación

### 1. CONTEXTO

La experiencia se desarrolla como iniciativa de la Subsecretaría de Asuntos Pedagógicos de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El trabajo realizado se efectuó en el marco del Observatorio Permanente de Prácticas de Enseñanza, cuyos objetivos son, entre otros: recopilar y sistematizar prácticas de enseñanza significativas en los espacios de Acompañamiento Académico, obtener información acerca las prácticas predominantes en

la Facultad y su incidencia en los aprendizajes y en las decisiones de interrupción de los estudios y crear un espacio de intercambio de experiencias que permita su transferencia a otras situaciones áulicas y su difusión en la comunidad educativa.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **2.1 Entre los andamios de la teoría**

Revisar las prácticas de enseñanza personales o de otros docentes, no es tarea fácil ya que, durante esta revisión, nos enfrentamos a nuestro propio sistema de creencias y, por ese motivo, es difícil tomar distancias de las acciones que llevamos adelante. Tal como afirma Schön (1992), una vez que hemos aprendido cómo hacer algo, podemos tomar decisiones y llevar a cabo tareas, actividades o secuencias sin tener que “pensar sobre ello” y va conformando un cuerpo de conocimientos tácito de los modos de hacer o resolver problemas en cada disciplina.

De manera concomitante, muchas iniciativas de autoevaluación o coevaluación de las prácticas se abandonan ya que implican dilematizar la experiencia en un proceso que implica, a la vez, una objetivación de las acciones y la permeabilidad para comprender la necesidad de los cambios o el compromiso para seguir adelante con innovaciones pedagógicas. Las experiencias previas, la formación personal, los trayectos formativos, las tradiciones de cada disciplina, suelen generar rutinas o modos de hacer que se convierten en anclas donde amarramos nuestras prácticas y, luego, la posibilidad de innovar queda confinada al espacio de lo imposible. Los estudios en relación a las prácticas muestran, según Litwin (2008) una escasa relación con los saberes pedagógicos y didácticos. Las prácticas desarrolladas se sostienen en la experiencia, como docentes, estudiantes o actores del sistema educativo, construida a lo largo de los años y no en su reflexión crítica o conocimientos teóricos pedagógicos que le den sustento.

Con la intención de recuperar un posicionamiento reflexivo comenzamos, tal como sugiere Maggio (2018), interpelando las condiciones político-institucionales que permitieran dar lugar a propuestas transformadas y transformadoras en el espacio de las prácticas de enseñanza. Se trata de crear el entorno para poder producir un cuestionamiento de las propias prácticas, una ruptura crítica con las experiencias previas y una reconstrucción a la luz de las nuevas significaciones adquiridas. Generar instancias donde la revisión constante permita reconstruir e imaginar nuevas clases y nuevas categorías de análisis.

Observar cuidadosamente es una tarea ardua, pero sumamente interesante al momento de repensar la tarea docente, que habilita y requiere de momentos de silencio e introspección por parte del observador y otros de retroalimentación, comunicación activa y acuerdos de sentidos que habiliten la palabra y promuevan la reflexión. La observación, como dispositivo de formación, permite desnaturalizar las acciones, desmontar los modelos tradicionales, ponerlos en cuestión, interrogarlos y disponer el diálogo con otros modelos para reconocer los aportes de cada uno. De acuerdo con Anijovich (2008), la observación nos permite crear sentido, obtener información y producir conocimiento; ofrece una representación de la realidad que posibilita la rescritura, la sorpresa y la formulación de nuevos problemas que para resolver. Esta actividad involucra tanto a docentes como a estudiantes, lo que nos permite analizar las implicancias que se dan tanto en los procesos de enseñanza como en los de aprendizaje y analizar, bajo el cristal de una realidad cambiante, los modos de recrear las propuestas pedagógicas para tratar de enriquecer los aprendizajes y crear un currículum más significativo para los estudiantes.

Por lo tanto, si pretendemos analizar problemas de la práctica, encontrar puntos de contacto, interacciones, continuidades o rupturas en el contexto de una disciplina o una institución es fundamental incluir la dimensión de las condiciones que habilitan u obstaculizan dichas prácticas ya que, “el lugar, el modo y las condiciones donde se inscriben esos problemas no implican solo el reconocimiento del punto de partida, sino que constituyen el ámbito que da significación a las prácticas.” (Litwin, 1997:17)

Se trata de realizar una sistematización de las acciones docentes y sus repercusiones en el aula y los estudiantes, a través de la observación no participante que permita el habilitar el diálogo. Cuando la posibilidad de diálogo se instala, cuando el observador pasa a formar parte de la cotidianidad del aula, cuando se encuentra en la devolución un espacio para reconocerse, entonces el diálogo permite la reflexión en acciones que producen intercambios recíprocos entre docente, estudiante y observador.

Tal como afirma Litwin (2008:32) “la difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en una experiencia (...)”. La observación, por lo tanto, permite documentar las prácticas, para que luego se pueda realizar un análisis de las cuestiones observadas, a la luz de los marcos teóricos actuales y con el propósito de dar lugar a la reflexión crítica sobre las prácticas, analizar las mutuas incidencias entre la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes, revisar, junto a los docentes, las acciones y su intencionalidad pedagógica, en nuestra búsqueda de generar conocimiento significativo y mejorar las prácticas de enseñanza y los aprendizajes en nuestra universidad.

## **2.2 Los espacios de participación**

Nuestra práctica docente nos atraviesa desde múltiples variables que se hacen presentes en los contextos educativos. Las paredes del aula se abren y los vínculos sociales se complejizan. La tecnología se transforma en el entorno contemporáneo del diálogo, al igual que en la realidad que nos interpela y nos exige actualización constante.

Son, como destaca Maggio (2012) “tiempos inmersivos”, en los que nuevas formas de vinculación, de comunicación, de relación con el conocimiento en general, de nuevos formatos narrativos, nos muestran la complejidad en las sucesivas interpretaciones de la realidad y de los procesos educativos. Son tiempos que requieren una enseñanza intensa, profundamente fundamentada, liberadora, recreativa y reflexiva, que dé cuenta de la complejidad de los nuevos contextos educativos.

Durante el segundo cuatrimestre del año 2018, el Observatorio Permanente de Prácticas de Enseñanza fue la base institucional que permitió la observación de las prácticas docentes de dos comisiones, en dos asignaturas diferentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La elección de estas asignaturas estuvo marcada por dos aspectos fundamentales: que fuesen materias de primer año y que los docentes estuviesen de acuerdo con ser observados. El compromiso que asumíamos y asumimos, como equipo de pedagogas, fue la confidencialidad y la retroalimentación. Es decir que todo aquello que observáramos sería devuelto a los docentes para su análisis y discusión junto a sugerencias de revisión. La información que surgiera de las observaciones serviría para lograr establecer los estilos predominantes de enseñanza en toda la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales y, de este modo, establecer correlaciones entre estilos de enseñanza, aprendizaje, retención, aletargamiento o abandono.

En cada una de las asignaturas se observaron teóricos y prácticos, así como instancias evaluativas que permitieron comprender algunas de las iniciativas previas, en las clases. La observación estaba pautada en función del seguimiento de una grilla que previamente se les proporcionó a los docentes de la cátedra. El objetivo de la observación y el consecuente informe, fue documentar las prácticas docentes, tanto las tradicionales como las innovadoras y reflexionar sobre su incidencia tanto en los aprendizajes de los estudiantes como en la pertinencia y rigurosidad de los conocimientos desplegados en el aula. El informe realizado a los docentes consideró tres dimensiones relacionadas: lo observado, el marco teórico proveniente de una mirada pedagógica y propuestas o sugerencias de acciones complementarias. En el desarrollo del informe se aclara que partimos de la base de que todo registro documental posee el sesgo del que observa y, a su vez, influye –aunque su lugar fuese no participante- en las actividades cotidianas de lo observado. Es, por este motivo, que las afirmaciones que se desarrollan implican un punto de vista que puede y debe ser enriquecido en diálogos sucesivos.

Al finalizar el período de observación, y antes de la finalización del cuatrimestre, se realizaron encuestas a docentes y estudiantes que permitieron recoger opiniones y percepciones acerca de diferentes aspectos de la vida del aula. El cuestionario, de carácter totalmente anónimo, fue realizado y procesado por la Subsecretaría, pero entregado por los docentes a cargo de la materia o el espacio de formación. La información recabada fue significativa para explicar algunas ideas respecto de las prácticas de enseñanza, brindar feedback y promover acciones que estimulen y provoquen la reflexión sobre los modos de facilitar los aprendizajes y enseñar de maneras alternativas a las tradicionales.

### **2.3. La práctica en acción.**

Para sistematizar las observaciones se tuvieron en cuenta, a modo de orientación, la reflexión sobre las prácticas innovadoras, la vinculación con el espacio áulico y los roles y lugares que se definían entre estudiantes y docentes, la importancia de la pregunta como estrategia didáctica y como forma de comunicación entre los actores implicados y en la tecnología como entorno comunicativo.

Para poder realizar un análisis integral de las prácticas docentes, propusimos trabajar desde una guía –entregada a los docentes observados- que incluye, algunas de los siguientes aspectos: Dinámicas áulicas y momentos que tienen lugar dentro del aula, estilos de comunicación, prácticas innovadoras, participación de los estudiantes, estilos de preguntas formuladas, incorporación de entornos tecnológicos, arquitectura del aula.

Considerando este horizonte de observación se realizó un relato de observación en el que se tuvieron en cuenta, además, las conversaciones informales con estudiantes y profesores que excedían el momento puntual de la clase, muchas veces porque nos permitían participar de espacios de intimidad como redefiniciones didácticas en un café o porque se habilitaban otras esferas de diálogo en pasillos, corredores u oficinas. Algunas de las cuestiones más importantes que se visualizaron en las conversaciones por fuera de observación se vinculan entre sí de modo entramado tales como las problemáticas relacionadas con los desafíos que los nuevos estudiantes nos plantean en la cotidianeidad del aula en esta hibridación de las nuevas tecnologías y medios con la educación (Loveless & Williamson, 2017), la mención a cierta apatía por parte de los estudiantes o la falta de algunas costumbres consideradas fundamentales, como la lectura constante de los textos propuestos por la cátedra. Por otro lado, se analizó la presencia activa de los estudiantes en el aula, su organización y actitud frente a la vida universitaria, la reacción ante el fracaso y la frustración y la continuidad en los estudios.

En general, se pudo advertir una gran preocupación de los docentes por la mejora en las acciones que despierten genuinos aprendizajes, por la necesidad de favorecer la permanencia disminuyendo el fracaso y favoreciendo la continuidad en las cursadas. Estas reflexiones se reflejaban en la modificación de las prácticas, que ensayan nuevas estrategias didácticas.

En las dos cátedras se detectó entusiasmo para la incorporación de propuestas nuevas y flexibilidad a la hora de proponer cambios que redunden en una práctica más reflexiva, crítica y comprometida con los aprendizajes de los estudiantes.

Si entendemos a las prácticas innovadoras como toda “*planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de los resultados*” (Litwin, 2008:65) o, tal como las comprende Elisa Lucarelli (2004:51) como: “Una innovación en el aula supone siempre una ruptura con el estilo didáctico impuesto por la epistemología positivista, aquel que habla de un conocimiento cerrado, acabado, conducente; una Didáctica de la transmisión...”, podemos resaltar la actitud permeable de los docentes observados para estar atentos a las nuevas demandas en función de revisar los conocimientos a enseñar e idear nuevas estrategias prácticas de enseñanza innovadoras.

Se reconocen algunas intervenciones didácticas comunes en las clases observadas:

Por un lado, la integración como estrategia se hace presente, situaciones en las que, sin dejar del todo de lado las prácticas tradicionales, se combinan las estrategias tendientes a pensar los contenidos desde un todo articulado. Analizado desde el marco teórico, Litwin entiende por estrategias de integración en la enseñanza “aquellas explicaciones de los docentes o propuestas de actividades dirigidas a la conformación de un todo o una estructura y a la relación de sentido entre temas, conceptos o campos” (Litwin, 2008:70).

Por otro lado, se observó una activa preocupación de los docentes para exponer las cuestiones que vinculan los contenidos teóricos con la futura práctica profesional y remarcar las relaciones de la propuesta curricular de la cátedra con la formación superior en general. A través de las acciones propuestas en clase, desde las clases más teóricas, pasando por las actividades pautadas en módulos y guías, hasta los estudios de caso y las instancias de evaluación, los docentes intentan guiar la comprensión de los contenidos, para construir un conocimiento integrado, que permitan andamiar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como herramientas prácticas se registran diversas estrategias didácticas que combinaban lo tradicional con lo nuevo. Explicaciones dialogadas y dinámicas, estudios de caso, actividades prácticas basadas en cuestiones y problemáticas reales, integración entre teoría y práctica, reflejan un excelente trabajo en equipo y disposición para la comunicación.

Las preguntas merecen un apartado especial, por un lado, podemos observar los lugares dados a la instancia de pregunta y repregunta que favorecen el vínculo y la comunicación entre los actores involucrados. Durante las dinámicas observadas, la presencia de preguntas de consulta fue un denominador común que ocupó un amplio lugar en el aula. Preguntas de consulta sobre los contenidos específicos, pero también se plantean dudas que tienen que ver con las pautas de aprobación formales propuestas por las cátedras, o por cuestiones de la vida académica en general. Se observó una gran predisposición de los docentes a responder a las demandas y solucionar efectivamente los problemas. Podemos focalizar el análisis en las preguntas de contenido y aquellas que están implicadas específicamente en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. En este sentido, pudimos detectar la presencia de momentos muy relevantes en los que las dudas y consultas generaron un verdadero espacio de aprendizaje e intercambio, y la retroalimentación entre docentes y estudiantes y entre pares, se hace presente.

Asimismo, otro aspecto importante para tener en cuenta es la incorporación de nuevas tramas de producción y formatos narrativos, especialmente en la integración entre la teoría y la práctica., incorporando producciones transmedia (Irigaray, Lovato, 2015; Molas Castells, 2018).

Otras estrategias como el estudio de casos, el trabajo con imágenes, las experiencias vivenciales ficcionadas o basadas en casos reales, mostraron nuevas formas de producción e incorporaron nuevos formatos narrativos en consistencia con las narrativas de la vida cotidiana. En este sentido, las nuevas tecnologías de comunicación también estuvieron presentes, tanto en forma de soporte como de movilizador y comunicador. De todas maneras, la incorporación de las nuevas tecnologías como parte del entorno didáctico, con la posibilidad de recuperar la intencionalidad pedagógica de su uso, todavía puede generar algunas resistencias por parte de algunos docentes, tal como observamos en otras instituciones educativas o en investigaciones llevadas a cabo (Kap, 2014).

### **3. ANTICIPO DE LOS HALLAZGOS**

A continuación, se presenta una breve síntesis de los aspectos relevantes observados, en función de tres categorías de análisis: los equipos de trabajo, las clases (incluida su dimensión arquitectónica) y las evaluaciones. Lo que sigue tiene carácter provisorio, ya que el Observatorio se encuentra permanentemente en marcha.

De las materias con las que pudimos trabajar hemos encontrado algunos rasgos relevantes como puntos en común. Sin embargo, debemos aguardar a realizar mayores observaciones antes de anticipar estos hallazgos como un estilo propio de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

#### **3.1. Sobre los equipos**

Las materias observadas están organizadas en grupos de Teóricos y Prácticos en donde cada profesor de la instancia de teórico trabaja con su propio equipo de ayudante graduados y alumnos. En cada cátedra esta división está fuertemente marcada por las franjas horarias y, de esta manera, cada materia tiene entre dos y tres profesores, cada uno en su franja horaria, que dan los teóricos con sus ayudantes de las instancias de los prácticos. Quedan así conformados sub-equipos en el gran equipo de una cátedra que tiene a cargo un titular.

Los casos analizados corresponden a la dinámica descripta, es decir, se trabajó con un profesor con sus ayudantes, en una franja horaria por asignatura. Se detectó, en esta dinámica, un diálogo constate que enriquecía las prácticas y los vínculos dentro de los subgrupos de trabajo. La opinión y la palabra de los integrantes de las cátedras era tenida en cuenta de manera constante, haciendo que la comunicación se produzca de manera fluida y amena.

Se advierte, entonces, en los casos observados, equipos de trabajo consolidados y comprometidos con la tarea docente, que trabajan de manera coordinada, permitiendo articulaciones entre los espacios que cada integrante tiene a cargo y entre teóricos y prácticos. Se hace evidente un conocimiento mutuo al interior de cada equipo, lo que facilita el diálogo y la circulación de ideas potentes.

#### **3.2. Sobre las clases**

Las dinámicas de las clases no responden a una organización o tradición institucional ya que, en los casos observados podemos encontrar desde clases teóricas con estructura dinámica y

participativa, donde se presentan propuestas variadas e interactivas o se ejemplifica conceptos a través de experiencias hasta clases fuertemente centradas en el docente como eje principal de conocimientos, donde él o la docente desarrolla un concepto o una técnica y el estudiante recupera la información, realizando algunas consultas de modo individual que le permitirán asir la técnica o tener noticias de cómo resolver los problemas de los exámenes

En algunos casos la estrategia de presentación de los temas es el Power Point que funciona como soporte del desarrollo de las clases teórica y proporciona un apoyo para explicar los temas. Las nuevas tecnologías están presentes eventualmente en el aula: en algunos casos el profesor propone utilizar los teléfonos celulares, que son usualmente consultados por los estudiantes, para disponer del material de estudio, como herramienta para investigar en la web, para ejemplificar una situación cotidiana. Los estudiantes tienen acceso libre a sus teléfonos y, en su mayoría, parecen mantener la atención en la clase. El material bibliográfico que proponen las cátedras se encuentra digitalizado en su totalidad, al igual que las guías de apoyo, por lo que la accesibilidad es total. En general, los estudiantes disponen del material en clase en formato papel o de forma digital, y se muestran muy atentos a la clase y al seguimiento de los temas, además se muestran muy participativos respondiendo a las consignas que se les proponen.

Durante las clases teóricas, la disposición dentro del aula es tradicional, ya que la dinámica propuesta no requiere de otro ordenamiento (los estudiantes observan el frente del aula para poder seguir las explicaciones del docente y la resolución de los ejercicios), las clases observadas suelen ser muy amenas, la participación es estimulada a través de preguntas y abundan los ejemplos prácticos y las situaciones reales que, en los contenidos, de las asignaturas resultan fundamentales. En los espacios prácticos o teórico prácticos, se suelen proponer trabajos grupales que requieren otra disposición dentro del aula. En este sentido, muchos estudiantes ponderaron positivamente las clases que, en oportunidad de las tomas, se dieron en un contexto diferente generando otras dinámicas, como, por ejemplo, las clases abiertas.

### **3.2. Sobre las evaluaciones**

Las situaciones de evaluación que pudimos observar no se limitan a exámenes formales. Si bien emergen estas formas de evaluar, a través de las APEs (Actividades Pedagógicas Evaluables) y exámenes parciales tradicionales, también pudimos dar cuenta de una evaluación alternativa a la tradicional en la Facultad, de tipo cualitativa, que los profesores compartían entre ellos en los espacios de intercambio hacia el interior de la cátedra y en diálogo con quien observó sus prácticas.

En relación a las situaciones formales de evaluación observadas, podemos destacar la reflexión previa de los equipos de trabajo, que analizan el instrumento de evaluación. Los equipos revisan detenidamente las consignas pensando en las posibilidades de los estudiantes y en el desarrollo de la cursada. Se piensan y actualizan los instrumentos en relación al desarrollo de la cursada, de la actualización constante de la información y de los resultados que se esperan.

En cuanto a la evaluación cualitativa que se mencionó más arriba, pudimos advertir dos aspectos evaluados: por un lado, la evaluación de los estudiantes y sus trayectorias, detectando, en algunos casos, situaciones particulares que permiten dar cuenta de desempeños individuales y sus progresos académicos. Esta evaluación se da en forma de conversaciones intercátedra, e impactan en el segundo aspecto, que es la autoevaluación de las cátedras.

Los espacios de intercambio que se generan, tanto formales como informales, son escenario de diálogo entre los profesores para intercambiar observaciones, puntos de vista y propuestas que

tienen como objetivo mejorar la práctica y los resultados obtenidos. Se evidencia una gran preocupación por el acceso a la educación y la permanencia de los estudiantes en la universidad. Estas prácticas brindan flexibilidad y sensibilidad a las decisiones pedagógicas que, configuradas en prácticas en acción, nos permiten situar las decisiones didácticas considerando los contextos particulares al momento de planificar. En este sentido, resultaría importante que estas conversaciones pudieran ser registradas y documentadas, para poder pensar –tal como nos invita a imaginar Mariana Maggio- una didáctica en vivo, reconociendo los cambios culturales, epistemológicos, atravesados por las tecnologías y nuevas formas de comunicación (Maggio, 2018).

Siguiendo el análisis de Edith Litwin con respecto a la evaluación de los aprendizajes, podemos distinguir tres niveles de análisis para la evaluación: reconocer el impacto que tiene la enseñanza en la calidad de los aprendizajes alcanzado por los estudiantes; estudiar, comparar y analizar críticamente esos aprendizajes y las acciones propuestas; y reconocer la distancia entre lo que fue propuesto por el docente y lo que luego sucedió (Litwin, 2008). Para ello resulta fundamental la observación, documentación y análisis teórico de las experiencias. De las observaciones de las prácticas podemos decir que se han tenido en cuenta estos tres niveles de análisis por los integrantes de las cátedras, resultando de suma importancia la evaluación en relación a lo esperado.

#### 4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Tal como afirmáramos en otros documentos (Kap, 2018, 2014) La creación de un espacio legítimo donde los profesores puedan tomar riesgos de imaginar nuevas situaciones y contextos de enseñanza, dar a conocer sus preguntas e inquietudes en sus disciplinas, así como revisar sus estrategias, amalgamando las tecnologías como parte ineludible de la mediación pedagógica.

La alternativa de romper con la rutina o con las tradiciones disciplinares, pasa a formar parte del desafío de la deconstrucción, de la resignificación de las prácticas y los diseños y la inclusión de medios audiovisuales para la enseñanza sugiere la posibilidad de ampliar el concepto de texto y extenderlo hacia las no fronteras de la comprensión y el sentido abierto. Las prácticas rupturistas o innovadoras que allí irrumpen son –también– objetos a desentrañar, obras a interpretar desde perspectivas y abordajes inéditos, en un proceso creativo que permite recrearlas de modo situado, contextual orientado, en todos los casos, a provocar aprendizajes y producir conocimiento.

##### 4.1. Analizar para proponer

Desde este Observatorio Permanente de Prácticas de Enseñanza se intenta analizar las prácticas y las innovaciones propuestas por las cátedras, considerando cuidadosamente la relación que adquiere con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Maggio afirma: “Cuando pienso en una propuesta de enseñanza universitaria hoy, una de las cuestiones que más me importa es entender cuál es el sentido que va a tener fuera el aula” (Maggio, 2018). Así, a la luz de esta idea y de los marcos teóricos, considerando las particularidades propias de nuestra comunidad universitaria, podemos proponer –en esta primera etapa– las siguientes intervenciones:

- Pensar consignas que incentiven el trabajo colaborativo para favorecer la comunicación entre los estudiantes en el marco de las ventajas que proporciona la categoría vigotskiana de *zona de desarrollo próximo* (Vigotsky, 1978) y las ideas de inteligencia colectiva (Lévy, 2004), multitudes inteligentes (Rheingold, 2001) o *comunidades de práctica* (Wenger, 2001). En este sentido, el trabajo colaborativo permite la construcción de un andamiaje que opera como promotor de procesos de aprendizaje. La interacción entre las personas, docentes y



estudiantes o estudiantes entre sí, predispone al intercambio y la comunicación, así como favorece la retroalimentación entre pares. Sería interesante configurar dinámicas que permitan el acceso al conocimiento específico, técnico, relevante implicando –también– la reflexión crítica acerca de la necesidad de su apropiación y uso de las técnicas desarrolladas, considerando que dimensión social enlazan dichos procedimientos técnicos

- Frente a la preocupación sobre la falta de lectura de los textos propuestos por la cátedra, surgen dos líneas de sugerencias: por un lado, la revisión de la significatividad de los textos al interior de la materia y, por otro, estimular la lectura de la bibliografía específica, en función de favorecer la reflexión sobre las categorías teóricas expuestas a través de modos no convencionales como la incorporación de un espacio de producción ligado a las lecturas, visitar los textos a través de la incorporación de la dimensión lúdica, realizar producciones en clase que inviten a la discusión de las lecturas, seleccionar partes breves, pero con gran significatividad conceptual, de un texto para ser leídas en clase y trabajadas junto a los estudiantes. En síntesis, crear espacios que requieran un esfuerzo cognitivo para resolver a través de las lecturas, de modo que los estudiantes valoren la importancia de la lectura de referencia.
- Para dinamizar las clases prácticas se propone incorporar nuevas narrativas o narrativas transmedia. Estos mundos narrativos, integrados por diferentes tramas están pensados para ser descubiertos y explorados por los estudiantes, materializándose través “de diferentes medios, lenguajes y plataformas, tanto digitales como analógicos” (Molas Castells, 2018:29), de manera que se estimulen la imaginación y la comunicación intersubjetiva en la resolución de las actividades prácticas.
- Proponer situaciones vivenciales y casos problemáticos o dilemáticos para representar y encarnar los modos de pensar y resolver de las disciplinas (Maggio, 2012). Así los estudiantes podrían atravesar, mediante sus experiencias, las situaciones, incorporándolas desde una perspectiva práctica, que permita incluso el análisis de los casos planteados y la diversidad de soluciones.
- Incorporar la dimensión tecnológica a la práctica áulica. No se trata sólo de las aplicaciones específicas que actúan como soporte en el conocimiento profesional o disciplinar sino, aprovechar el potencial que ofrecen los entornos tecnológicos de uso cotidiano de los estudiantes para la investigación o el trabajo colaborativo y en red. (Lion, 2012; Van Dijck,, 2016)
- Se propone una evaluación parmente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que permita retroalimentación entre estudiantes y profesores. Asimismo, se sugiere la incorporación de las dimensiones de la autoevaluación y la co-evaluación. De esta manera, los docentes podrán tener un mayor acercamiento a la construcción de los conocimientos que se estén produciendo en el aula, lo que permitirá pensar y repensar las estrategias didácticas necesarias, ampliando la evaluación a una evaluación de proceso, que tenga en cuenta al error como una oportunidad. ( Astolfi, 2003; Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004)

Finalmente, deseamos resaltar que los modos de transmisión del conocimiento se reconfiguran en modos de creación de conocimiento inspirados en una sensibilidad arqueada por procesos cognitivos de apropiación y escucha que cambian cada vez más rápidamente y devienen en una disposición compleja e inextricablemente generativa. El desarrollo profesional de los docentes es un proceso persistente y continuo de búsquedas, de creación de significados rastreados en su contexto; más que dar respuestas, los profesores abren preguntas hacia sí mismos y hacia la comunidad educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANIJOVICH, R., MALBERGIER, M. y SIGAL, C (2004). *Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad*. Buenos Aires: FCE
- ANIJOVICH, R., CAPPELLETTI, G., MORA, S., & SABELLI, M. (2009). *Transitar la Formación Pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- ASTOLFI, J-P (2003) *El error, un medio para enseñar*. Sevilla: Diada Editora
- CAMILLONI, A., CELMAN.S., LITWIN, E., PALOU, M. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós
- DAVINI, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- DE KETELE. J-M. (1984) *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor
- DUSCHATZKY, S. (2017). *Política de la Escucha en la Escuela*. Buenos Aires: Paidós
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- FUERTES CAMACHO. M.T. (2011) “La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado” En: *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.9 (3), Octubre-Diciembre 2011, 237 - 258 - ISSN:1887-4592
- GARCÍA CANCLINI, N. (2014). *El mundo entero como lugar extraño*. Buenos Aires: Gedisa.
- INSAURRALDE, M. (. (2016). *La enseñanza en la Educación Superior*. Buenos Aires: Noveduc.
- IRIGARAY, F., LOVATO, A. (2015) *Producciones transmedia de no ficción. Análisis, experiencias y tecnologías*. Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario
- JENKINS, H. (2009) *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós
- KAP, M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Buenos Aires: Prometeo.
- KAP, M. (2018) “La innovación en la enseñanza: propuestas y dispositivos alternativos” En: FERGUSON, J., KAP, M., GERARDI, J. et Al. ((2018) *Narrativas, contenidos didácticos y disciplinares para la divulgación, enseñanza y aprendizaje de la Historia con medios audiovisuales*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- LÉVY, P. (2004) *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud. Versión original: LÉVY, P. (1990) *Les Technologies de l'intelligence; l'Avenir de la pensée à l'ère informatique*. París: La Découverte.
- LION, C. (2012) “Pensar en red. Metáforas y escenarios”. En SCIALABBA, A. y NARODOWSKI, M. *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Prometeo.
- LITWIN, Edith (1997) *Las configuraciones didácticas, una agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

- LOVELESS, A., & WILLIAMSON, B. (2017). *Nuevas Identidades de Aprendizaje en la Era Digital*. Madrid: Narcea.
- LUCARELLI, E. (2004) “Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario”. En *Educação*, vol. XXVII, núm. 54, setembro-dezembro, 2004, pp. 503-524, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805410>> ISSN 0101-465X
- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MAGGIO, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MOLAS CASTELLS, N. (2018) *La Guerra de los mundos. La narrativa transmedia en educación*. Barcelona: UOC
- NICASTRO, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.
- RHEINGOLD, H. (2001) *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama
- VAN DIJCK, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- VIGOTSKY, L. (1978) *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo
- WENGER, E. (2001) *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.