

Análisis de las prácticas de enseñanza en el Taller de Tecnologías de la Información y la Comunicación, UNRN, 2019.

María Cecilia Natiello

Profesora adjunta del Taller de TIC, UNRN, Villa Regina, Río Negro, Argentina.

cnatiello@unrn.edu.ar

Asignatura: Taller de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Nombre del eje: D. Uso de herramientas tecnológicas aplicadas a la educación.

Resumen: El presente trabajo narra una problemática detectada en una situación de enseñanza, desarrollada durante el primer cuatrimestre de 2019, en el aula del Taller de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El objetivo es poner en diálogo las distintas perspectivas teóricas sobre el análisis de las prácticas de enseñanza, con la experiencia real vivida, y, a partir de la práctica reflexiva, proponer un re-diseño de la clase que implique una mejora. A través de una estrategia innovadora de aprendizaje activo, autónomo, que rescata el conocimiento generado desde la práctica articulada con la teoría en una relación interactiva y dialéctica, se cambia la arquitectura de la transmisión unidireccional de la pedagogía clásica, transformando el aula en un espacio de aprendizaje abierto y colaborativo.

Palabras clave: Práctica reflexiva; Innovación; Prácticas de enseñanza.

Índice

1. Introducción
2. Una Aventura Intelectual
3. La Reflexión sobre las Prácticas y la Práctica Reflexiva
4. La Problemática Detectada en la Situación de Enseñanza
5. En la Búsqueda de un Cambio: el Maestro Emancipador
6. Una Propuesta Innovadora
7. La Incorporación de “Nuevas” Tecnologías a la Enseñanza
8. Educar para el Futuro
9. Conclusiones
10. Bibliografía

1. Introducción

Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima (Freire, 1966/2006: 40).

El objetivo del presente trabajo es vincular las distintas perspectivas teóricas sobre el análisis de las prácticas de enseñanza, con las experiencias reales vividas en el aula del Taller de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). A partir de la reflexión crítica sobre la propia experiencia y del análisis de las buenas prácticas de enseñanza, se propone una mejora que intenta crear un “entorno para el aprendizaje crítico natural” (Bain, 2007), a través de “tareas auténticas” que promuevan el pensamiento crítico y el aprendizaje profundo.

2. Una Aventura Intelectual

Es necesario que les enseñe que no tengo nada que enseñarles (Palabras atribuidas a Joseph Jacotot, publicadas por Van de Weyer, 1822; citado por Rancière, 2003: 12).

Me tomé el atrevimiento de utilizar, en el título del apartado, las palabras de Rancière (2003) porque describen a la perfección la situación en la que me encuentro desde hace algunos años. Luego de más de dos décadas de dar clases de economía en el ámbito universitario me enfrenté al desafío de enseñar distintas materias por primera vez, como: Bioestadística, Taller de Estudio Eficiente, Historia Económica y Social, Estadística de los Negocios y el Taller de TIC, en cuyo contexto está inmersa la experiencia analizada. Sobra decir que no soy una experta en estas áreas, y constituye toda una “aventura intelectual” que afronto desde mi formación de abogada y licenciada en economía. Es por ello que me siento un poco como Joseph Jacotot, un amante de la literatura francesa que enseñó, a principios del siglo XIX, retórica, análisis, ideología, lenguas antiguas, matemáticas puras y trascendentes, derecho, y hasta pintura y piano (Rancière, 2003). ¿Es posible que Rancière, al describir a este “maestro ignorante”, haya encontrado la excepción a una de las primeras conclusiones a las que llega Bain (2007) luego de estudiar a casi un centenar de profesores que han dejado una huella perdurable en sus estudiantes? Tajantemente sostiene Bain (2007): “Sin excepción, los profesores extraordinarios conocen su materia extremadamente bien” (p. 10). También agrega, ya sin dar por sentado que es un evento seguro, “que es poco probable que las personas lleguen a ser grandes profesores sin saber algo que enseñar” (Bain, 2007). Me pregunto, entonces, como lo hacen Rogers y Freiberg (1996):

¿No podría ser la clase un lugar apasionante, donde aprender cosas trascendentes vinculadas con los problemas de la vida? ¿No podría ser un sitio de enseñanza recíproca, donde los unos aprendiesen de los otros donde el profesor aprendiese de la clase y la clase del profesor? (p.76)

3. La Reflexión sobre las Prácticas y la Práctica Reflexiva

Desarrollar una postura reflexiva significa formar el habitus, fomentar la instauración de esquemas reflexivos (Perrenoud (2011/2001: 79).

Claramente, como denotan las palabras de Freire (1996/2006) del primer epígrafe, la práctica reflexiva tiene la potencialidad de mejorar la calidad de la enseñanza. Todo el mundo reflexiona al actuar, sostiene Perrenoud (2011/2001); somos seres reflexivos por naturaleza ya que la reflexión es innata a la condición humana, pero no siempre se aprende sistemáticamente de dicha reflexión. Necesitamos analizar nuestras acciones para innovar, es decir, transformar nuestra propia práctica (Perrenoud, 2011/2001). Pero “innovar no es sólo hacer cosas distintas sino hacer cosas mejores” (Zabalza Beraza, 2013: 113). En este sentido, la práctica ayuda, pero sólo cuando es acompañada de reflexión y de revisión es “cuando se hace posible el conocer cada vez más a fondo los entresijos del aprendizaje de los alumnos y el ajustar mejor nuestro trabajo docente a las condiciones y propósitos de la formación” (Zabalza B., 2013: 115). Como apunta Bain (2007): “los profesores excelentes desarrollan sus habilidades gracias a una constante autoevaluación, reflexión y buena disposición a cambiar” (p.94). Para llevar a cabo la práctica reflexiva, añade Perrenoud (2011/2001), hace falta un análisis metódico, regular e instrumentado, disposición y un entrenamiento intensivo y voluntario. Agrega: “El *saber analizar* (Altet, 1996) es una condición necesaria, pero no suficiente de la práctica reflexiva, que exige una postura, una identidad y un *habitus* específicos” (p. 23). Esta actitud reflexiva implica un ejercicio cotidiano que permita aprender de la propia experiencia, centrando la mirada en ciertos aspectos, ejercitando la capacidad de observación, de análisis, de

metacognición, entre otras, para mejorar día a día nuestra labor en las aulas y las propuestas de enseñanza.

4. La Problemática Detectada en la Situación de Enseñanza

...los auténticos profesores de carne y hueso tienen que confesar a menudo (si son honestos) que ignoran algo o que han cometido algún error (Jackson, 1991: 186).

Antes que docentes somos seres humanos, y como tales, falibles, como sugiere Jackson (1991). Contrariamente a lo que él se pregunta cuando indaga en las opiniones de los profesores expertos: ¿cómo saben cuándo están haciendo las cosas bien?, ¿cómo saben cuándo están haciendo una buena tarea? (Jackson, 1991); me pregunto: ¿cómo sabemos cuándo estamos haciendo las cosas mal? Ya que del fracaso también se aprende; además, aún los grandes profesores tienen malos días, ya que nadie es perfecto. La reflexión se dispara a partir del quehacer cotidiano del docente, y se aprende tanto de las cosas que salieron bien como de las que salieron mal (Anijovich, 2018).

La situación de enseñanza a la que me refiero, tuvo lugar durante el desarrollo de una de las unidades temáticas del Taller de TIC, en 2019: alfabetización informacional. Esta asignatura donde se plantea el re-diseño de clase, se dicta bajo la modalidad semi-presencial, con un régimen de cursada cuatrimestral, y una carga horaria de 64 horas. El taller se dicta para cuatro carreras diferentes, dos de ellas pertenecientes a la Escuela de Estudios Sociales y Económicos (Lic. en Administración de Empresas y Lic. en Comercio Exterior), y las otras dos, a la Escuela de Producción, Tecnología y Medio Ambiente (Ing. en Tecnología en Alimentos e Ing. en Biotecnología), de la sede Alto Valle y Valle Medio (UNRN), en la localización Villa Regina. Sin embargo, en la mayoría de las carreras el taller es extracurricular.

Desde un formato de clase tradicional, basado en la exposición dialogada, mediante una presentación digital con el apoyo tecnológico de un proyector, se explicaron los conceptos centrales para que luego los aplicaran a la búsqueda de información sobre un tema concreto (entre varios propuestos). La actividad, planteada en forma individual, finalizaba con el aporte, en un Foro Virtual, de su opinión fundada sobre el tema elegido, aplicando destrezas vinculadas también a la alfabetización académica, como técnicas de parafraseo, formas de citación directa e indirecta y de referenciación. Pero algo salió mal, ya que, por la baja participación y calidad de los aportes, me vi obligada a extender el foro hasta el final del cuatrimestre y a realizar constantes intervenciones en el mismo para ir orientándolos en la tarea. ¿Cuáles fueron las posibles causas de estas dificultades? Por un lado, podría haber problemas de motivación y poco interés en los tópicos planteados, pero también podría haber implicado un desafío cognitivo para el cual no estuvieran suficientemente preparados.

5. En la Búsqueda de un Cambio: el Maestro Emancipador

La explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos (Rancière, 2003: 8).

Las relaciones verticales que caracterizan el modelo unidireccional de transmisión, propio de las clases magistrales que predominan en nuestras universidades, parten del supuesto que el saber descansa en los expertos quienes lo transmiten a los alumnos “que no saben”, los cuales, desde una

actitud pasiva, asimilan esos saberes. Estas teorías se basan en el “argumento de la completud” en la educación y en el “argumento de la lógica de la explicación” (Skliar, 2005) que descansan en la idea de la existencia de un “otro” incompleto, de una alteridad deficiente que necesita ser completada. Es la incapacidad del alumno que “posibilita el nacimiento de la figura del explicador” (Skliar, 2005: 7), que lleva al “embrutecimiento del otro” (Rancière, 2003; citado por Skliar, 2005: 7).

Rancière provoca una ruptura, un quiebre en la pedagogía tradicional, basada en la lógica de la explicación, que produce una subordinación de la inteligencia del aprendiz a la del maestro “atontador” o, como él lo llama, un “atontamiento explicativo”, proponiendo una pedagogía emancipadora, propia del “maestro ignorante”. Al “enseñar lo que se ignora”, afirma Rancière (2003: 12), se obliga al otro a confiar en su propia inteligencia; y esta pedagogía, emancipa. Hay aquí una gran confianza en la capacidad intelectual de los alumnos y en su voluntad; las dos facultades que se ponen en juego en el acto de aprender. También Bain (2007) destaca que “los profesores muy efectivos esperan más de sus estudiantes y les inspiran para que lo consigan” (p.24), proponiendo objetivos desafiantes, provocando una reestructuración de sus esquemas previos, la reconstrucción de sus concepciones, y a menudo lo logran creando “entornos de colaboración que desafían, a la vez que apoyan, los esfuerzos de sus estudiantes, proporcionándoles una realimentación honesta y útil” (Bain, 2007: 53). Los mejores profesores, añade, “tienen normalmente una gran fe en la capacidad de aprendiz de los estudiantes y en el poder del desafío saludable pero también saben apreciar que el exceso de ansiedad y tensión puede dificultar el aprendizaje” (Bain, 2007: 53).

Debo admitir, siguiendo a Litwin (2015/2005), que la esencia del trabajo del docente es “explicar”, y que las explicaciones junto con las demostraciones, que se ven facilitadas por el uso de las tecnologías, son “las estrategias más frecuentes que usan los docentes en sus clases” (Litwin, 2005: 2). Se apoya, la autora, en la concepción “atractivamente simple” que tiene la enseñanza en la tesis de Jackson (2002; citado por Litwin, 2005: 2): “muéstrame o cuéntame si quieres transmitirme”. Concepción que es, en realidad, “engañosamente simple”, como aclara ella misma, ya que no es tan fácil como parece (muchos años de experiencia frente al aula, convalidan esta afirmación); puesto que “las explicaciones de los docentes, más de una vez, son comprendidas de manera distorsionada, simplificada, banalizada, mal transferida o incorrectamente aplicada” (Litwin, 2005: 3-4). Ella misma reconoce, además, la necesidad de alternar las demostraciones y explicaciones con otras propuestas (Litwin, 2005). Es por ello que, en esta oportunidad, se busca alterar la metodología de la pedagogía clásica, centrada en el docente y en la transmisión vertical de información, buscando una más centrada en el aprendizaje activo y colaborativo de los alumnos. Aquí, la presencia del profesor se torna “más humilde y menos omnipotente” (p.9), más silenciosa; se orienta a “acompañar y proteger el proceso de descubrimiento del estudiante” (p.9), intentando que ellos mismos “decidan una manera de encarar y solucionar problemas de la disciplina” (Litwin, 2009: 9).

6. Una Propuesta Innovadora

La experiencia innovadora implica una relación dinámica entre teoría y práctica, más allá de la simple relación de aplicación (Lucarelli, 2004: 513).

El re-diseño de la clase busca salir de la seguridad de la clase expositiva, orientándose hacia una estrategia innovadora que altere, de alguna forma, “el sistema de relaciones unidireccional que

caracteriza a la clase tradicional: esto es, aquella centrada solamente en la transmisión de la información, emitida por el docente” (Lucarelli, 2004: 512). Además, aclara, en este encuadre, el sentido de las innovaciones en el campo didáctico curricular:

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 a una didáctica de la transmisión que, regido por la racionalidad técnica, reduce al estudiante a un sujeto destinado a recepcionarlo pasivamente (Lucarelli, 2004: 512).

La estrategia didáctica se centra en un trabajo activo y colaborativo en grupos, aplicando las competencias vinculadas a la alfabetización informacional, mediante el uso de las TIC, a una búsqueda documental sobre un tema a elección (de los contenidos del propio taller, o de otra asignatura que estén cursando simultáneamente). La posibilidad de elección del tema, fomenta la “motivación intrínseca” y da una sensación de “control” sobre los aprendizajes (Bain, 2007), que promueve la autonomía y el involucramiento de los alumnos con la actividad, evitando crear ambientes educativos donde los alumnos se vuelvan apáticos, pasivos, y se aburren (Rogers y Freiberg, 1996).

La propuesta se plantea para la modalidad combinada (*blended*), articulando y entrelazando actividades tanto presenciales como interacciones virtuales, pero se puede adaptar tanto a una clase totalmente presencial como a distancia. La experiencia implica una concepción interactiva y dialógica entre la teoría y la práctica (Lucarelli, 2004), que aprovecha la posibilidad que brinda el espacio formativo del tipo “aula-taller” para que los alumnos aprendan de la experiencia y aprendan “haciendo” en grupo. Este espacio curricular del tipo “taller” permite generar “la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo” (Schön, 1992: 14), donde no se le enseña al estudiante “lo que necesita saber”, sino que se lo guía para que lo descubra por sí mismo (Schön, 1992: 14).

Como afirma Bain (2007) “los mejores profesores planifican hacia atrás; comienzan con los resultados que esperan fomentar” (p.28). Para la temática planteada, los objetivos específicos propuestos, en términos de logros de aprendizaje son:

Aplicar estrategias de búsqueda documental, pertinentes y eficaces, en entornos digitales, usando herramientas de búsqueda avanzada y operadores lógicos en buscadores académicos, bibliotecas, directorios y repositorios digitales específicos según la disciplina de estudio.

Organizar y evaluar críticamente la información seleccionada y compartirla éticamente mediante el uso de estándares para la citación de referencias bibliográficas empleados habitualmente en la escritura académica (ensayos, monografías, informes, tesinas, etc.).

La primera actividad, dentro de la secuencia didáctica, es una encuesta diagnóstica virtual para indagar sobre los preconceptos y nociones previas de los estudiantes, y sobre sus prácticas habituales vinculadas a las búsquedas de información documental. Luego se los introduce en el tema a través de unos videos subidos al Aula Virtual de la plataforma Moodle, y se los invita a leer el material teórico, en formato digital, como actividades preparatorias o pre instruccionales, empleando el concepto de Aprendizaje Invertido.

El siguiente paso es el armado de grupos, formados por afinidad y por disciplina, y la elección del tema para la búsqueda documental mediante la cual “internalizarán” los conceptos vistos en el material teórico. La actividad de búsqueda documental se realiza bajo la guía y orientación del docente, a través de un foro de consultas y del sistema de mensajería del Aula Virtual, y el bibliotecario de la sede. Durante la semana, cada grupo elaborará un informe en el cual conceptualizarán el tema elegido, fundándose en la “curación” de los artículos científicos seleccionados; indicarán los sistemas de búsqueda y los criterios de selección; valorarán la información escogida, para luego compartirla “éticamente” (citando y referenciando la introducción de “la palabra de otro” en el texto propio). Cada grupo dispondrá de un espacio en la plataforma para elaborar su wiki, que será pública para todos los participantes.

El trabajo colaborativo es una de las mejores formas de fomentar la motivación de los participantes, ya que la autonomía que está en la base de su diseño, distribuyendo las tareas, con ciertos grados de libertad, según el grado de dificultad y las distintas habilidades, perfiles cognitivos e intereses de los miembros. Además, tiene efectos terapéuticos, ya que el desarrollar una tarea en grupo con éxito, permite superar el miedo al fracaso y fortalece la autoestima. La propuesta intenta centrarse en la motivación “intrínseca”, que el alumno logre satisfacción de la propia actividad de aprendizaje, reduciendo la importancia de las gratificaciones “extrínsecas”, como la nota.

La última etapa de la secuencia didáctica es la evaluación, no sólo *del* aprendizaje sino *para* el aprendizaje (Muga, 2016). Dicha evaluación formativa, pensada como un proceso, “nos interpela a consolidar aprendizajes democráticos, participativos y activos” (Muga, 2016: 5), generando un diálogo entre alumnos y docente organizado alrededor de dos momentos: una heteroevaluación y retroalimentación por parte del docente a cada grupo, y una autoevaluación, a través de un foro virtual donde los alumnos rescatarán meta cognitivamente los aprendizajes descubiertos a través de la experiencia. Así, en un desarrollo cíclico, más que lineal del conocimiento, se vincula la última actividad con la evaluación diagnóstica del inicio, permitiendo a los estudiantes realizar un meta análisis reflexivo de su proceso de aprendizaje.

7. La Incorporación de “Nuevas” Tecnologías a la Enseñanza

Se hace necesario integrar las tecnologías a la educación formal como un ámbito más de la vida, porque están en la vida (Reig, citado por Cobo Romani y Moravec, 2011: 167).

La enseñanza siempre estuvo mediada por la tecnología, y algunas de las innovaciones tecnológicas que se incorporaron a ella provocaron una verdadera revolución en la difusión del conocimiento, como el libro, por ejemplo. Sin embargo, como bien señala Cobo Romani (2011), en la actualidad, las innovaciones pedagógicas van a la zaga de las innovaciones tecnológicas que se introducen en las aulas. Las tecnologías, afirma el pedagogo, se introducen en las escuelas de manera casi “religiosa”, esperando que milagrosamente mejoren los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Pero los milagros no se producen si no se dan una serie de condiciones previas, como diseñar incentivos a la capacitación docente, construir de repositorios de contenidos de valor, pensar nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje más flexibles y nuevas formas de evaluación, entre otras (Cobo Romani, 2011). Las tecnologías, inscriptas dentro de las innovaciones, “fueron acompañadas por promesas referidas a su potencia para generar mejores, más animadas,

seductoras, motivadoras propuestas de enseñanza” (Litwin, 2009: 3). Sin embargo, muchas veces su incorporación da un “aura de modernidad”, sin generar transformaciones, sin promover la reflexión, lo cual “banaliza el tratamiento de la enseñanza” (p.3). En síntesis, las nuevas tecnologías pueden brindar oportunidades para alentar prácticas que lleven a la comprensión, o ser solo un decorado que aparenta una innovación (Litwin, 2009). Estas reflexiones llevan a cuestionarme: ¿puede ser que estemos en una etapa de “transición inevitable” en la que se explotan los nuevos medios con los viejos modelos? Creo que hacia esa dirección apunta Cobo Romani (2011) cuando afirma que los sistemas de educación formal evolucionan más lentamente que las tecnologías, quedan siempre rezagadas y hay que crear puentes entre ellas (sólidos pero flexibles), incorporando prácticas de aprendizaje no formal e informal (Cobo Romani y Moravec, 2011).

También Coria y Pensa (2005) parecen poner en duda la creencia dominante sobre la innovación que produciría, por sí misma, la sola incorporación de (modernas) tecnologías en el ámbito de la enseñanza, advirtiendo sobre otras problemáticas vinculadas a dicha mediación. Las autoras mencionadas, dando cuenta de las ventajas y desventajas de la hipertextualidad, señalan que “los resultados de este aprendizaje no siempre serían más efectivos respecto de aquéllos que se logran con recursos tradicionales” (p.6), mencionando, por ejemplo, dificultades para el acceso y la navegación en el sistema, la dispersión en las redes hipertextuales, que hacen perder el rumbo fácilmente, la sobrecarga cognitiva, problemas para integrar lo nuevo con lo ya conocido, etc. Por otro lado, si bien el espacio virtual es potente para producir interacciones sincrónicas y diacrónicas entre los participantes (estudiantes y docentes), las interacciones colaborativas en ambientes virtuales, en el ámbito universitario, “no demuestran contundentemente ser mejores que aquellas interacciones no mediadas virtualmente” (Crook, 1998; citado por Coria y Pensa, 2005: 7).

Por otro lado, Litwin (2005), da cuenta de las distintas maneras en que se utilizan las tecnologías en el camino del conocimiento. Muchas veces se incorpora la tecnología en las prácticas educativas para disciplinar o entretener, o aliviar la labor del docente, más que como “una herramienta para la buena enseñanza”, ubicándose en “el borde del camino” que guía al conocimiento. Otras, tienen el objetivo de hacer “atractiva la enseñanza”, pero ello no tiene tanto que ver con la herramienta (como afirma la autora) sino con los contenidos, que deben ser desafiantes, vinculados con los intereses de los estudiantes, con sus vidas. Además, advierte la autora, hay que tener en cuenta que el tiempo que lleva crear y utilizar los dispositivos para mantener el interés de los alumnos, para hacer atractivo el tratamiento de un tema, no menoscabe el que necesitan los docentes para desarrollarlo y los alumnos para comprenderlo (Litwin, 2005). Pero también rescata su uso como soporte de demostraciones y explicaciones que facilitan la comprensión, especialmente de los temas más complejos, y su inclusión con la finalidad de resolver problemas, combatir errores y mejorar la eficiencia de la enseñanza. Además, destaca su potencia como facilitadora de encuentros y posibilitadora de buenas resoluciones a través de la ayuda y la colaboración. La integración de las tecnologías digitales en la enseñanza tiene la potencialidad de romper la interacción vertical típica de los modelos tradicionales de transmisión, a través del intercambio de recursos, experiencias y opiniones entre los participantes (Vezub, 2013). Es innegable que el acelerado desarrollo de las TIC en general, y la explosión de internet, en particular, ha generado una gran variedad y cantidad de

herramientas y recursos multimedia (imágenes, sonido, videos, texto) que acompañan cualquier modalidad de enseñanza hoy en día. Pero, si bien el uso de estas herramientas digitales, como ayudas didácticas, tiene la potencialidad de facilitar el aprendizaje, no mejoran por sí mismas la calidad de la enseñanza. Siguiendo a Cukierman (2007), “se trata más bien de cómo las utilizamos, docentes y alumnos, en nuestra tarea cotidiana, de forma que estas nuevas herramientas nos resulten útiles para los objetivos de siempre: enseñar y aprender” (p.2).

8. Educar para el Futuro

Los estudiantes de la sociedad 3.0 tendrían que poder aprender, trabajar, jugar y compartir en prácticamente cualquier contexto. (Cobo Romani y Moravec, 2011: 56).

En la actualidad, la educación formal y las instituciones académicas de educación superior, y en particular las universidades, están atravesando una crisis multidimensional (Schön, 1992), ya que parece haber una distancia cada vez mayor, una falta de conexión, entre el conocimiento que brindan dichas instituciones y las competencias que se requieren en el terreno de la realidad (Cobo Romani y Moravec, 2011). No están enseñando a sus estudiantes una competencia esencial para el trabajo del futuro: a tomar decisiones en condiciones de incertidumbre (Schön, 1992). Los modelos de educación superior están en crisis, pero no solo por el desfase entre las habilidades enseñadas y las requeridas en el mundo del trabajo sino también por la “adopción de planes de formación rígidos, fragmentados y expuestos a quedar obsoletos” luego de algunos años (Cobo Romani y Moravec, 2011: 19). Esta situación de crisis, como dice Schön (1992), lleva a que los docentes expresen “su insatisfacción ante un currículum profesional que no puede preparar a los estudiantes para adquirir su competencia en aquellas zonas indeterminadas de la práctica” (p.8). En definitiva, no prepara adecuadamente para los desafíos del mañana (Schmidt, 2010; citado por Cobo Romani y Moravec, 2011). Es por ello que:

El uso estratégico y crítico de las TIC, constituye un eje transversal en la organización curricular de todas las carreras, siendo dichas herramientas facilitadoras y articuladoras de muchas de las tareas a las que deberán enfrentarse los futuros graduados en su vida laboral (Cobo Romani, 2011: 299).

Actualmente, en la era de la información y en la sociedad del conocimiento, “no es tan importante el conocimiento que tienen los agentes y las instituciones en un momento determinado, sino su capacidad para aprender, desaprender y adaptarse” (Lundvall, 1999; citado por Cobo Romani, 2011: 299). La información que está disponible y en exceso (provocando el fenómeno de saturación cognitiva), se ha vuelto un *commodity*, siendo indispensable enseñar a desarrollar destrezas para reconocer la necesidad de información, localizarla, seleccionarla, evaluarla y usarla crítica y éticamente. En una época de constantes avances tecnológicos, en la cual los conocimientos se vuelven rápidamente obsoletos, se enfatiza la capacidad de “desaprender”, es decir, “dejar ir (deshacerse de) ciertos conocimientos, supuestos, destrezas, modos de pensar, entre otros, para permitir que afloren y se desarrollen nuevos marcos mentales y destrezas” (Contreras, 2005; citado por Cobo Romani y Moravec, 2011: 194). Es necesario fomentar, en los ámbitos de educación formal, la educación continua y el desarrollo de nuevas competencias para adaptarse a los vertiginosos cambios de un mundo cada vez más complejo y de incertidumbre, formando a los estudiantes para el despliegue de su creatividad y para la incertidumbre del futuro. Como sostienen los autores: “La

educación tiene que dejar de ser una etapa (limitada a una cantidad específica de años). Ahora tiene que entenderse como un *continuum* que dura toda la vida” (Cobo Romani y Moravec, 2011: 164).

9. Conclusiones

Para aprender de los mejores profesores debemos reconocer que somos capaces de aprender -y que aun así cometeremos errores- (Bain, 2007: 95).

A partir de la reflexión sobre la práctica, se propone un re-diseño de clase que se funda en la idea de aprovechar las oportunidades que ofrece la tecnología para crear propuestas que dejen huella, que tengan una influencia sustancial en la forma en la que los estudiantes pensarán, actuarán o sentirán, y que promuevan el pensamiento crítico (Bain, 2015). Como sostiene Alliaud (2010): “Para aprender a enseñar... es necesario mirar la enseñanza” (p.145), revisar los supuestos que sostienen nuestras decisiones, “sistematizar la experiencia y transformarla en saber” (p.148), e inspirarnos en aquellas “buenas obras” de enseñanza que nos invitan a re-crear nuestra propia obra. La “buena enseñanza”, sostiene Bain (2015), “es en esencia cultivar el buen aprendizaje”, y eso se logra facilitando ciertas experiencias en los alumnos, que impliquen el desarrollo de habilidades para innovar, que los conviertan en “expertos adaptativos” y no simplemente en “expertos rutinarios” (Bain, 2015). La intención es evitar caer en concepciones simplistas que deriven en “aprendizajes bulímicos”, propia de una cultura universitaria que forma “aprendices superficiales”, proponiendo “tareas auténticas” que promuevan la formación de “aprendices profundos”, aquellos que responden bien a los desafíos, logran comprender el campo y pueden asociar ese conocimiento con el mundo real y aplicarlo a la resolución de problemas (Bain, 2007). A través de una experiencia de aprendizaje activo, autónomo y cooperativo, que rescata el conocimiento generado desde la práctica que se articula con la teoría en una relación interactiva y dialéctica, se cambia la arquitectura de la transmisión unidireccional de la pedagogía clásica, transformando el aula en un espacio de aprendizaje abierto y colaborativo.

10. Bibliografía

- Alliaud, A. (2010). Experiencia, saber y formación. *Revista de Educación*, 0(1), 141-157.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/11
- Anijovich, R., (2 de octubre de 2018). *Rebeca Anijovich. Práctica reflexiva*. [Video] Instituto Nacional de Formación Docente. INFDTIC. <https://youtu.be/y6TzvbP8ekc>
- Bain, K., (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universidad de Valencia.
- Bain, K., (10 de julio de 2015). *Entrevista Ken Bain en Uninorte*. (Entrevista realizada por Anabella Martínez). [Video] Uninorte Colombia. <https://youtu.be/Lqt6AUkzyyo>
- Cobo Romani, C., (2011). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer-Revista de Estudios de Comunicación*, 14(27), 295-328. <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Zer/article/view/2636/2184>
- Cobo Romani, C. (8 de Julio de 2011). *Entrevista Dr. Cristóbal Cobo Romani*. [Video] Educaciónft. <https://youtu.be/yvLHwtRLGsQ>
- Cobo Romaní, C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de MitjansInteractius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

- Coria, A., y Pensa, D. (2005). Algunos problemas para la enseñanza de las Ciencias Económicas. *Quaderns Digital/quaderns 37*. Monográfico sobre Ciencias Sociales.
http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_609/a_8299/8299.pdf
- Cukierman, U., (2007). Las TIC's: "tótem" de la sociedad de la información y el conocimiento. En: *Educación y tecnologías. Virtualidad en el mundo del conocimiento*. Edutic.
http://www.academia.edu/5912482/Las_TICs_t%C3%B3tem_de_la_Sociedad_de_la_Informaci%C3%B3n_y_el_Conocimiento
- Freire, P., (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1966).
- Jackson, P., (1991). Los afanes cotidianos. En *La vida en las aulas*, 43-78. Fundación Paideia. Ediciones Morata.
- Litwin, E., (septiembre de 2009). Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI. En *Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria*.
http://www.uba.ar/imagenes_noticias/image/conferencia2.pdf
- Litwin, E. (2005). De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza. En *Conferencia inaugural II Congreso Iberoamericano de Educación y Nuevas Tecnologías*. Buenos Aires (Vol. 30).
- Litwin, E. (5 de febrero de 2015). *De caminos, puentes y atajos. Edith Litwin en Educared 2005.wmv*. [Video]. Mario H. Roncallo. <https://youtu.be/C4gNS3U8dzc>
- Lucarelli, E. (2004). Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario. *Educação*, 27(54). https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1216829834515_1063568960_5630/293.pdf
- Muga, M. A. (2016). Evaluación de los aprendizajes y discapacidad. En Seda, J. A. (comp.) *Discapacidad y enseñanza universitaria. Reflexiones y experiencias pedagógicas en la Universidad de Buenos Aires*. Eudeba.
- Perrenoud, P., (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó. (Obra original publicada en 2001).
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Editorial Laertes. <http://unter.org.ar/imagenes/9112.pdf>
- Rogers, C. R. y Freiberg, H. J., (1996). Cómo maestro ¿puedo ser yo mismo? En *Libertad y creatividad en la educación*, 75-104. Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Temas de educación. Paidós.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22.
<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6024>
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124.
<https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.535>
- Zabalza Beraza, M. A. (2013). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, 6, 113-136.