
LOS DISPOSITIVOS DE REALIMENTACIÓN EN EpC Y CONFIGURACIONES DE BUENA ENSEÑANZA EN EL AULA UNIVERSITARIA

EJE TEMÁTICO: TRANSFORMACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Civarolo, María Mercedes¹
Bruzzo, Carolina
Pérez Andrada, Mónica

¹ Los autores son investigadores docentes del GIDED,
Universidad Nacional de Villa María, Córdoba,, Argentina

mmciva@hotmail.com

www.gided.unvm.edu.ar

RESUMEN

La siguiente comunicación desarrolla los avances de investigación del proyecto “Configuraciones de buena enseñanza a partir del marco de enseñanza para la comprensión” que se inscribe en el programa “Configuraciones didácticas para la formación docente inicial y continua” (2016-17), que articula tres proyectos de investigación en didáctica, desarrollados por investigadores del Grupo de Investigaciones y Desarrollos Didácticos -GIDED- de la Universidad Nacional de Villa María. El propósito del mismo es caracterizar configuraciones didácticas que promueven el desarrollo de habilidades cognitivas y procesos de comprensión profunda en los estudiantes.

Los resultados de investigaciones sobre la

enseñanza en la educación superior y la enseñanza comprensiva (Stone Wiske, 1998; Perkins, 1994, 1997, 2008, 2010) junto a enfoques complementarios permiten proyectar una enseñanza universitaria que promueva aprendizajes comprensivos, superando el síndrome del conocimiento frágil y el pensamiento pobre descrito por Perkins (1997). La definición de configuraciones de buena enseñanza (Litwin, 1997) y del aula como cultura de pensamiento y ámbito de reflexión (Perkins, 2007), junto a la idea de una cultura evaluativa que promocióne la metacognición y la comprensión como desempeño definen el sentido y propósito de este proyecto que apunta a la transformación de la enseñanza en la educación superior.

El problema consta de dos interrogantes: ¿Qué características deben tener los desempeños de comprensión y las matrices de evaluación para favorecer la comprensión profunda en la Educación Superior universitaria? ¿De qué manera diferentes tipos de realimentación facilitan el pensamiento y la expansión de la comprensión de los estudiantes?

En concordancia, se plantea el diseño de desempeños de comprensión exploratorios de diferente tipo, para promover el desarrollo de habilidades de pensamiento y la comprensión profunda; desarrollar procesos de evaluación diagnóstica continua a través de matrices de evaluación que permitan determinar niveles de calidad de la comprensión; y modalidades de realimentación que faciliten la actividad metacognitiva y la expansión de la

comprensión.

El diseño metodológico se organiza en torno a los procesos de investigación-acción, en permanente retroalimentación entre procesos de programación de la enseñanza y el diseño sistemático de desempeños de comprensión y matrices de evaluación que se complementa con un dispositivo de realimentación -presencial y virtual- del trabajo de los estudiantes que garantiza una peculiar manera de interacción. Dispositivo que permite a investigadores docentes y a estudiantes conocer procesos y niveles de comprensión de los mismos, así como ajustar la propuesta de enseñanza, avanzando en construcciones que contribuyen a la caracterización de buenas configuraciones didácticas.

Palabras clave: Enseñanza para la comprensión; configuraciones de buena enseñanza en educación superior; dispositivos de realimentación, matrices de evaluación.

1. INTRODUCCIÓN

Los resultados de investigaciones sobre la enseñanza en la educación superior y la enseñanza comprensiva (Stone Wiske, 1998; Perkins, 1994, 1997, 2008, 2010) permiten proyectar una enseñanza universitaria que promueve aprendizajes comprensivos, superando de esta manera, el síndrome del conocimiento frágil y el pensamiento pobre descrito por Perkins y sus colegas de la Universidad de Harvard. La definición “configuraciones de buena enseñanza” (Litwin, 1997) y del “aula como cultura de pensamiento y ámbito de reflexión” (Perkins, 2007), junto a una cultura evaluativa innovativa que promueve la metacognición como procesos permanente durante el aprendizaje y, la comprensión como desempeño, es decir, utilizando el conocimiento que se posee para pensar y actuar, definen el sentido y el propósito de este proyecto que apunta a la transformación de la enseñanza en la educación superior.

En este contexto, surgen nuestras inquietudes investigativas que buscan aportar a una teoría didáctica como a una epistemología práctica; a través del diseño de configuraciones de buena enseñanza, que contemplan la construcción de desempeños de comprensión que se complementan con dispositivos de realimentación variados y específicos para el aula universitaria.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

La propuesta de profundización sobre dispositivos de realimentación en el aula universitaria se contextualiza en el marco del proyecto de investigación: “Configuraciones de buena enseñanza a partir del marco de enseñanza para la comprensión” que se inscribe en el programa “Configuraciones didácticas para la formación docente inicial y continua” (2016-17), que articula tres proyectos de investigación en didáctica. El propósito del mismo es caracterizar configuraciones didácticas que promuevan el desarrollo de habilidades cognitivas y procesos de comprensión profunda en los estudiantes.

El problema consta de dos interrogantes: ¿qué características deben tener los desempeños de comprensión y las matrices de evaluación para favorecer la comprensión profunda en la Educación Superior universitaria?, ¿de qué manera diferentes tipos de realimentación facilitan el pensamiento y la expansión de la comprensión de los estudiantes?

En concordancia, se desagregan objetivos específicos tales como:

-Diseñar desempeños de comprensión exploratorios, de investigación guiada y de síntesis sistematizados en portafolios personales de cada estudiante, que promuevan el desarrollo de habilidades de pensamiento y la comprensión profunda.

-Desarrollar procesos de evaluación diagnóstica continua a través de matrices de evaluación que permitan determinar niveles de calidad de la comprensión, y modalidades de realimentación que faciliten la actividad metacognitiva y la expansión de la comprensión profunda.

A partir de la concreción de estos objetivos, presentamos algunos avances parciales de investigación focalizando en esta ponencia en las modalidades de realimentación utilizadas para promover procesos de metacognición y expansión de la comprensión en estudiantes de la cátedra Didáctica General y Currículum de los profesorado universitarios de Matemática, Lengua y Literatura y Lengua inglesa, de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, en la cual los investigadores docentes integramos el equipo de cátedra.

3. OBJETIVO GENERAL

- Contribuir a la construcción de una epistemología de la comprensión y a la definición de orientaciones para la enseñanza en educación superior.

- Caracterizar buenas configuraciones didácticas para la formación docente inicial y continua, inscriptas en el enfoque de enculturación de la enseñanza con el objeto de favorecer procesos de desarrollo del pensamiento y la comprensión profunda.

4. METODOLOGÍA

El diseño de investigación está organizado en torno a procesos de investigación-acción, en permanente retroalimentación dialéctica entre procesos de programación de la enseñanza, que incluyen el diseño sistemático de desempeños de comprensión - exploratorios, de investigación guiada, y de síntesis; y matrices de evaluación (rúbricas). Además, se complementa con un dispositivo de realimentación -presencial y virtual- del trabajo de los estudiantes (que se recolectan en en portfolios individuales de aprendizaje), que busca instalar una peculiar manera de interacción, con mayores intercambios, andamiajes pertinentes y negociaciones de significados entre docentes y estudiantes en un ambiente de aula enculturada. Entendiéndose por aula enculturada, el escenario de enseñanza y aprendizaje que a través de un ambiente de confianza y colaboración, se promueve la creación de comunidades de pensamiento y la interacción sostenida entre sus miembros a partir de desafíos cognitivos atractivos que buscan la implicación mutua, la generación de preguntas y la reconstrucción del error; un aula “diversa” en la que se respira el compromiso reflexivo y se generan oportunidades de aprendizaje para todos.

Dispositivo de realimentación

El dispositivo de realimentación se diseña a partir de la triangulación de diferentes instrumentos:

a- Realimentación presencial: Refiere a la negociación de significados entre docentes y estudiantes, en torno al contenido de que se trate a partir de la explicación didáctica y la pregunta didáctica, tal como las conceptualiza Litwin (1997) desde sus aportes a la nueva agenda de la didáctica. De ahí que toma importancia la programación sistemática de diferentes segmentos para cada clase, los los desempeños de investigación exploratorios que buscan hacer emerger los conocimientos previos que poseen los estudiantes, incluyendo el conocimiento erróneo y las teorías ingenuas, los desempeños de investigación guiada que facilitan la construcción del nuevo conocimiento y, la conformación de comunidades de pensamiento entre los estudiantes, para acrecentar las oportunidades de aprendizaje, y los andamiajes grupales que dan cuenta de que el encuentro entre mentes anida siempre la potencialidad de pensar mejor.

b- Realimentación virtual: es aquella que se da través de las posibilidades que brindan ciertas plataformas en línea (por ejemplo Google Drive); a través de la construcción de portafolios que almacenan los desempeños de comprensión de los estudiantes. Su construcción progresiva, a lo largo del año, permite a los estudiantes recibir devoluciones permanentes, andamiajes y conversaciones en línea con los docentes que buscan siempre instalar una pregunta que sea motivadora del camino reflexivo del estudiante o comunidad de pensamiento en el caso de los desempeños grupales.

c- Matrices de evaluación: Pensar la evaluación como diagnóstico continuo amerita abandonar la cultura poética de la calificación para buscar otros medios para la valoración del aprendizaje como proceso y resultado de comprensión. Para ello, se construyeron matrices (también conocidas como rúbricas) para cada desempeño de síntesis que son actividades complejas que desafían cognitivamente al estudiante pidiéndole que piense con el conocimiento de manera creativa, lo relacione, integre, aplique y transfiera a nuevas situaciones. Estas matrices son dadas a los estudiantes con antelación a la presentación de cada desempeño, junto al conjunto de contenidos a

ser evaluados en cada instancia. Las mismas, permiten realimentar a cada estudiante a posteriori de cada desempeño de síntesis realizado y lo ayudan a pensar mejor. Esta instancia garantiza un proceso de evaluación diagnóstica continua que se complementa con momentos de autoevaluación que remiten a procesos metacognitivos; de co-evaluación además de la heteroevaluación de los aprendizajes llevada adelante por los profesores, para finalizar acordando una calificación final con cada estudiante a partir del uso de dicha matriz.

Recolección de datos de investigación y avances interpretativos

Los procesos de investigación-acción dieron lugar a diferentes instancias de recolección de datos cuya interpretación proporciona las posibilidades de aproximarnos a la construcción de un conocimiento didáctico para la educación superior, estos son:

- Entrevistas grabadas realizadas a los estudiantes en los momentos de realimentación, autoevaluación, co-evaluación posterior a la realización de los desempeños de síntesis.
- El uso de las matrices de evaluación utilizadas en los desempeños de síntesis y durante los momentos de autoevaluación, heteroevaluación y co-evaluación.
- La recolección de reflexiones de los estudiantes, a posteriori de la finalización de la materia, a partir de una narrativa escrita que los mismos elaboran a partir de preguntas que los desafían a pensar en la experiencia de enculturación vivida, en torno a sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje, de monitoreo mental, de opinión y reflexión sobre lo vivenciado durante la cursada.

En relación al análisis de los datos, los decires de los estudiantes por escrito y los diálogos que se desprenden de las grabaciones en momentos de realimentación puntuales, han sido organizados en cuadros comparativos que retoman aportes de diferentes estudiantes junto a la construcción de categorías de análisis que apuntan a desarrollar aportes didácticos en torno a cómo los procesos de metacognición van produciendo la expansión de la comprensión. Las categorías se fueron desprendiendo de las recurrencias, regularidades y convergencias encontradas, así como también de las divergencias y expresiones significativas.

De esta manera fue posible sistematizar cualitativamente expresiones significativas de los estudiantes en torno a las siguientes categorías:

- Modos en que las matrices de evaluación propician autoconocimiento y procesos metacognitivos.
- Modos en que las matrices favorecen la expansión del nivel de comprensión.
- Cambios y mejoras en los procesos de estudio a partir del uso de matrices.

5. RESULTADOS

Dicho dispositivo didáctico permitió a los investigadores docentes conocer procesos y niveles de comprensión de los estudiantes como su expansión, así como también, reflexionar y ajustar (re-diseño) la configuración didáctica, es decir, la propuesta de enseñanza y los desempeños de comprensión presentados. Por otro lado, los procesos de realimentación en sus diferentes versiones, constituyen en sí mismos una oportunidad valiosa para los estudiantes en tanto pueden monitorear, autoevaluar y co-evaluar sus procesos y construcciones.

5.1 Modos en que las matrices de evaluación propician autoconocimiento y procesos metacognitivos

Durante los momentos de realimentación y uso de matrices los estudiantes expresan haber construido paulatinamente más confianza y adquirir conocimiento sobre sus propios procesos de aprendizaje.

La categoría confianza, es expresada en dos sentidos. Por un lado, el uso de matrices o rúbricas permiten conocer de antemano cuáles son los criterios y escala de evaluación y de

calificación validados por los docentes, disminuyendo al hacerlos públicos, la arbitrariedad de los procesos de heteroevaluación y de calificación al no hacerlos explícitos con antelación. En palabras de los estudiantes: “al momento de rendir es todo un gran campo de incertidumbre”; “gran parte del nerviosismo que noto en mí y en mis compañeros al momento de rendir es por no saber cómo nos van a evaluar”. Comenzar a usar las matrices permitió a los estudiantes disminuir paulatinamente lo que llaman campo de incertidumbre, “la utilización de la matriz me resultó al comienzo algo confuso porque no entendía bien cómo utilizarla. Cuando comprendí su uso, me ayudó a ver de qué manera estudiar. Porque el saber cómo y qué van a evaluar, me ayudó a posicionarme de otra manera a la hora de hacer el examen”.

Los estudiantes en reiteradas oportunidades manifiestan no haber utilizado con anterioridad rúbricas o matrices, o haberlas utilizado sin instancia de co-evaluación genuina; igualmente quienes estaban a cargo de la calificación eran los profesores y las devoluciones consistían en decir lo que había faltado agregar, y/o cuáles eran las respuestas correctas. En contraposición, la evaluación y calificación que surge tanto de la explicitación de criterios como de la co-evaluación y calificación promueve otro modo de confianza en los estudiantes disminuyendo la incertidumbre y democratizando los modos de validar los resultados: “Los criterios de evaluación claros y públicos son la justificación que está detrás de toda calificación, y que no en todas las materias esos criterios son explícitos, o más allá de su explicitación, simplemente se coloca un número sin saber cuál es la razón de ese número”. Este modo de calificar trae consecuencias en la autoestima y en la confianza de los estudiantes, así como favorece instancias para trabajar conjuntamente sobre el error para hacerlo constructivo, propiciando la contrastación entre los conceptos disciplinares que se enseñan y las teorías ingenuas que los estudiantes poseen, propia del enfoque de enseñanza desde el modelo de enculturación.

Por otro lado, la confianza también se expresa en torno al autoconocimiento sobre el error, no como evidencia de una incapacidad sino como error constructivo. Algunos estudiantes expresan: “con el error [constructivo] uno puede trabajar más y mejor enfocado, en cambio creemos que si erramos entonces no servimos”. En estos decires encontramos una distinción entre dos tipos de errores, el primero es un error que llamamos “constructivo” y que es explicitado por los docentes a los estudiantes como parte de los acercamientos para favorecer la construcción de confianza. Pero existe otro error, que es aquel que hace sentir que “si erramos no servimos”, sería en este caso el error como falencia identitaria fija.

Las instancias que garantizan un tiempo genuino para la co-evaluación, es decir entre todos, favorecieron una realimentación que permite a los estudiantes posicionarse desde el error constructivo; los errores ya no son evidencia de una identidad fija incapaz, sino que son acercamientos progresivos en la medida en que se puede tomar conciencia de qué niveles de comprensión están alcanzando a través de procesos metacognitivos mediados por el docente. Al dar cuenta de estos procesos metacognitivos los estudiantes expresan: “[El] uso de la matriz de evaluación ha favorecido conocer el estado actual de mi desempeño”, “Tener en cuenta la matriz de evaluación me ha favorecido, ya que al momento de autoevaluarme, esto me permitió medir mi propio nivel de desempeño teniendo en cuenta ciertos criterios específicos sobre un tema en particular”. No obstante, en relación a qué procesos se ponen en juego durante esa actividad de monitoreo mental, se han recogido decires tales como: “ precisar más en lo metacognitivo diría que me ayuda a ponerme en sintonía con la materia y a ordenarla mentalmente. Podría decir que una matriz es “el sueño del mapa mental”. La metáfora utilizada aquí “el sueño del mapa mental”, coloca a los procesos de metacognición -a través del uso de matrices y posterior encuentro de co-evaluación entre profesores y estudiantes- como la expresión más alta de actividad metacognitiva en relación al uso y a la organización de los conceptos en mapas mentales que pudieron construir durante la cursada.

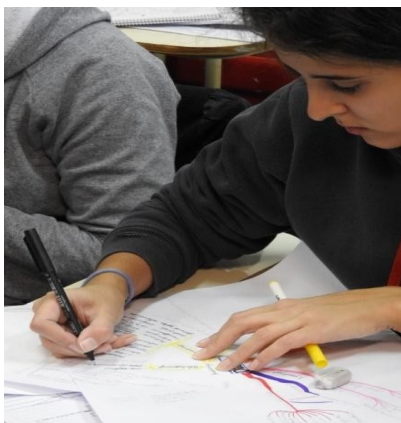


Ilustración 1: Estudiantes construyendo mapas mentales

5.2 Modos en que las matrices favorecen la expansión del nivel de comprensión

Proporcionar realimentación significa ofrecer guías e informaciones a los estudiantes al momento de aprender con respecto al empleo de conceptos y uso de un lenguaje propio del pensamiento. El tiempo de devoluciones y las discusiones teóricas entre docentes y estudiantes, al momento de la autoevaluación, heteroevaluación y luego al avanzar hacia la co-evaluación, resultan momentos de mayor expansión de la comprensión lograda en menor cantidad de tiempo, en comparación con los tiempos de estudio utilizando prácticas repetitivas y memorísticas. De esta forma expresan: “una buena realimentación puede ser mucho más provechosa que días de estudio previos a un examen”.

Estos momentos incluyen a los estudiantes en un lugar activo y de co-responsabilidad de sus propios procesos de aprendizaje, en tanto que estos espacios/tiempos didácticos destinados a la realimentación son realizados con el uso de matrices: “pienso que las matrices me han ayudado a profundizar en los temas que quizás a veces no estaba tan segura y gracias a esto he logrado mejorar mi rendimiento”. Esto se da porque en tanto los criterios que se explicitan en las matrices y sus descriptores en niveles de desempeño, permite a los estudiantes monitorear sus procesos y por lo tanto realimentar una manera de seguir aprendiendo que apuesta a establecer relaciones y a tomar decisiones en torno a múltiples dimensiones: “las matrices de evaluaciones me han ayudado a aceptar que muchas veces estoy indecisa con respecto a qué debo prestarle más atención; realizaba los parciales sin tener en cuenta la ortografía, lo cual es importante para que el lector pueda comprender lo que quise expresar, también a que no solo debo “leer por leer”, sino comprender cada cosa que leo, no dejarlo en la nada sino que debo poder establecer relaciones” para poder avanzar en dicha comprensión”.

El pasaje de un tipo de demanda cognitiva, en la cual se exige al estudiante transcribir lo que otros han expresado reproduciendo pasivamente lo que está escrito en los libros, coloca al estudiante lector en una posición pasiva, y por ende, en el examen escrito en la posición de amanuense, es decir de aquel que copia lo que otros han escrito. Sin embargo, una de las tomas de conciencia que ha favorecido el uso de matrices y los procesos de realimentación descritos, es que para comprender cada cosa que se lee no basta con “leer por leer” si no que ésto implica esfuerzo para “establecer relaciones e integrar”. Así también lo expresa otro estudiante: “Durante mi proceso de estudio, con el fin de responder a las demandas cognitivas, fui estableciendo relaciones e integrando entre los diversos autores abordados, de manera que permanentemente me obligaba a pensar con el conocimiento y a replantearme ciertas teorías o aportes de autores, dándome cuenta que había

ciertos conceptos erróneos o que aún no había entendido en profundidad”

La expansión hacia niveles más altos o profundos de comprensión se aprecia a partir del paso de una posición pasiva del estudiante copista o transcriptor, al de estudiante activo que establece relaciones y produce integraciones desde los diferentes aportes teóricos para producir un texto de autoría: “El hecho de que en la cátedra se fomentara relacionar todos los conceptos y tópicos y que lo mismo se explicitara en las matrices de evaluación me ayudó a mejorar mi nivel de comprensión, ya que a medida que transcurrió el año noté cómo los conceptos que al principio estaban “encajonados” fueron tomando sentido al relacionarlos con los demás”.

5.3 Cambios y mejoras en los procesos de estudio a partir del uso de matrices

El trabajo con las matrices no solo garantiza procesos de metacognición durante los momentos de realimentación presenciales producidos en los espacios/tiempos didácticos destinados a la hetero-auto y co-evaluación luego de realizar desempeños de síntesis, sino que comienza para los estudiantes en las instancias de estudio domiciliario. Al escribir sus narrativas acerca de cómo fue ese proceso, se recogen múltiples expresiones que dan cuenta de los cambios y mejoras en las modalidades de estudio: “Al estar explicitados [los criterios y niveles] en las matrices, el modo de estudiar era distinto ya que me planteaba como meta no solo el hecho de comprender la bibliografía, sino que también el de poder hallar una conexión entre los diferentes conceptos”. Los decires apuntan tanto al modo o demanda cognitiva que incluyen procesos psicológicos superiores del pensamiento, como a un cambio de posición en relación a la lectura como parte de la instancia de estudio: “Me ha ayudado a poder generar relaciones entre conceptos o entre materias, ya que al momento de terminar la lectura de un texto, necesitaba tomarme un tiempo para anotar los conceptos más importantes o que habían quedado dando vueltas en mi cabeza y, a veces, las conexiones se generaban solas, otras veces debía buscarlas, porque sabía que lo que importaba de mis desempeños era que pudiese entretejer redes conceptuales”.

Desde otros decires se nota que los modos de estudio anteriores al uso de matrices consistían en posicionamientos lectores amanuenses, es decir leer para extraer lo principal y luego hacer un esfuerzo retentivo de todo lo que otros habían escrito: “A la hora de estudiar siempre mantuve la misma estrategia. Tener todo el material leído y marcado, escribir en hojas aparte lo más importante y estudiar lo que leía, fue mi estrategia”. Muchos al leer por primera vez una matriz, sus criterios y descriptores por niveles, no pudieron considerarlos en cuenta para cambiar la estrategia de estudio. No obstante, pudieron realizarlo luego de la primera instancia de realimentación presencial y aprovecharla para el desempeño en los llamados “exámenes recuperatorios” y/o en los siguientes desempeños de síntesis usando matrices: “no lo tuve en cuenta [refiriéndose a las matrices], no supe manejar los tiempos de estudio y me pasé los días previos al parcial leyendo desafortadamente, para poder llegar a tiempo con todo el material”. Otros expresan ese cambio de un desempeño a otro: “en el segundo parcial leí la matriz con anterioridad y tuve en cuenta los criterios establecidos en ella, tales como el nivel de desarrollo teórico relacionándolo con la realidad [los casos de la práctica] y desarrollé el parcial teniendo en cuenta los desempeños que como estudiante debo alcanzar”.

Otros dan cuenta de la incorporación paulatina de diferentes modos de estudio que no se limitan a la transcripción, sino que avanzan hacia otros modos que permiten el diálogo con el texto, y a pensar con los conceptos que propone el autor: “Al momento de estudiar tuve en cuenta la matriz para mejorar la estrategia de estudio. Como por ejemplo pude relacionar los conceptos de la materia y realizar un mapa conceptual de los mismos. Esto me permitió mejorar el desempeño y el nivel de comprensión alcanzado”. La incorporación de otros dispositivos, de “otras maneras de organización” permiten no solo transcribir o resumir lo que los textos expresan sino modos de organizar los

conceptos que promueven pensar con el conocimiento. Esto se denota en múltiples decires que expresan el uso de mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros comparativos junto al intento de establecer relaciones dialógicas con los casos de la práctica propuestos con antelación, para los desempeños de síntesis.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Todo el proceso descrito surge de un proceso mucho más amplio que hace que el desarrollo de la enseñanza se sostenga en el principio de evaluación diagnóstica continua del Marco de Enseñanza para la Comprensión de la Universidad de Harvard. Los escenarios creados para la enseñanza y el aprendizaje, espacios/tiempos didácticos destinados a la realimentación a partir de desempeños y el uso de matrices, es parte de un proceso de realimentación permanente como parte del dispositivo descrito en la metodología -presencial, virtual- y como parte del enfoque de enseñanza asumido que denominamos, modelo de aulas enculturadas.

Los estudiantes perciben que durante la realimentación presencial en momentos de autoevaluación, heteroevaluación y co-evaluación se dan altos niveles de demanda cognitiva, que favorecen procesos de metacognición y comprensión profunda, ya que estos momentos incluyen tanto la posibilidad de interacción entre profesores y estudiantes; se dedican espacios/tiempos áulicos para poner en diálogo las teorías y los conceptos enseñados con las teorías ingenuas o los errores constructivos de los estudiantes; son instancias en que se da también la explicación didáctica y la modelización, se explican relaciones, se indagan relaciones erróneas mediante la pregunta socrática, se favorece la comparación, las integraciones, las diferenciaciones, la indagación y la exploración y el descubrimiento, entre otros procesos psicológicos superiores. Se postergan o dejan en latencia respuestas correctas, y/o se brindan otras en el momento oportuno, es decir, luego de haber dado lugar a que los estudiantes piensen con el conocimiento a través del uso de narrativas, metáforas y sinonimias, se propician relaciones con las prácticas de enseñanza.

En la búsqueda de la buena enseñanza, lo digno de ser enseñado en el aula universitaria son aquellos conceptos y grandes generalizaciones sobre los cuales se logra una comprensión profunda, para ello la planificación y puesta en marcha de genuinos momentos de co-evaluación y el uso de matrices, son instancias necesarias para democratizar los procesos de calificación de los estudiantes que exige el sistema educativo, al tiempo que se busca fortalecer la autovalía y confianza en las propias posibilidades de aprender de los mismos.

A esta contribución, es posible agregar que el aula universitaria que busca construir configuraciones de buena enseñanza, tiene que tomar en cuenta que no solo es posible enseñar los contenidos de la asignatura sino también hay que centrar los esfuerzos en los procesos de estudio de los estudiantes, que se dan más allá del aula pero con los cuales debemos sentirnos comprometidos, en tanto que, según nuestras aproximaciones parciales, las instancias de realimentación diversas como el uso de matrices de evaluación favorecen cambios en dichas prácticas y hábitos que muchas veces los estudiantes repiten sin saber si realmente los ayudan o les llevan a repetir errores; Es importante que busquen los estudiantes tomen conciencia del valor de la comprensión y el buen pensamiento y del esfuerzo que esto implica. El aprendizaje comprensivo supone el paso de un modo de lectura amanuense – transcribiendo lo que otros han escrito- a un modo de lectura que dialoga con el texto, es decir, que busca pensar con el conocimiento, establecer relaciones y avanzar hacia la comprensión profunda a través de la incorporación de organizadores que propicien una retentiva comprensiva, tales como mapas mentales, mapas

conceptuales, usos de metáforas en las narrativas, infografías, mapas y cuadros comparativos, entre otros.

Consideramos que estos modos de enseñanza y de evaluación diagnóstica continua en el aula universitaria, exige un gran esfuerzo; y que se apuesta a favorecer la construcción del conocimiento y la comprensión, a través de un mayor conocimiento del estudiante y de sus potencialidades. Continuaremos indagando cómo se dan las negociaciones de significados en momentos presenciales o virtuales de co-evaluación en el aula enculturada con la intención de contribuir a una caracterización cada vez más profunda de configuraciones de buena enseñanza.

AGRADECIMIENTOS

Este equipo de investigación agradece principalmente a los estudiantes de las cohortes 2016/17 de los profesados universitarios de Lengua y Literatura, Matemática y Lengua Inglesa de las cátedras de Didáctica general y Currículum y Teorías del aprendizaje de la UNVM, por su compromiso y entusiasmo, tanto en relación a sus propios aprendizajes a partir del enfoque de enseñanza de estas cátedras, como con los procesos de investigación-acción de los que aceptaron formar parte. A los colegas miembros de GIDED, por sus lecturas y aportes críticos que enriquecen y proyectan la labor investigativa. Un agradecimiento sostenido a la UNVM por el subsidio a esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires. Paidós.
- Perkins, D (1997) La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona, Gedisa.
- Stone Wiske (1998) La enseñanza para la comprensión. Vinculaciones entre la investigación y la práctica. Bs. As. Paidós.