

Transferencia de la formación pedagógica a las prácticas de enseñanza.

Kap, Miriam y Pesciarelli, Sandra.

Cita:

Kap, Miriam y Pesciarelli, Sandra (2017). *Transferencia de la formación pedagógica a las prácticas de enseñanza*. FACES, 23 (49), 73-92.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/miriamkap/42>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pbcx/482>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Transferencia de la formación pedagógica a las prácticas de enseñanza

Transfer of teacher training courses to teaching practices

Miriam Kap^{a,b,*} y Sandra Pesciarelli^a

a. Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Argentina

b. Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades, Argentina

Resumen

La formación pedagógica en el nivel universitario se pone en diálogo con las prácticas docentes y brinda herramientas que buscan facilitar la innovación de la enseñanza. Por esto, cabe preguntarse sobre su incidencia en las estrategias docentes, en las aulas y en las reflexiones didácticas concomitantes. Con la intención de identificar y valorar posibles transferencias, cambios e innovaciones, se llevó a cabo un relevamiento entre docentes participantes de instancias de formación pedagógica y didáctica en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El presente trabajo articula aspectos relacionados con la posibilidad de hacer uso activo de los conocimientos que circulan en estos espacios y sus percepciones sobre dichas instancias. La sistematización lograda permite un acercamiento que abre nuevas comprensiones y alternativas sobre las distintas modalidades de los Planes de Formación Docente, su implementación y posible transferencia a situaciones pedagógicas y didácticas.

Palabras clave: formación docente, transferencia, didáctica, prácticas de enseñanza, innovación.

Abstract

University Teacher Training Courses seek to establish a dialogical relationship with teaching practices. They also aim at providing tools to facilitate innovation in design and strategies. As a consequence, we find appropriate to enquire about their impact on teaching practices, classroom scenarios, and concomitant didactic reflections. In this framework, a survey was carried out among teachers who had participated in pedagogic and didactic training at the Faculty of Economics and Social Sciences of the Universidad Nacional de Mar del Plata. Our intention was to identify and evaluate a possible transfer and recognition of tools, as well as changes, transformations and innovations in their practices. This work articulates aspects related to the possibility of actively using the knowledge imparted in those Teacher Training spaces and the perception of the participants of such

* ✉ miriamkap@gmail.com

training instances. The systematization achieved allows an approach that opens up new understanding opportunities and alternatives on the different modalities of Teacher Training Courses, their implementation and their possible transfer to pedagogical and didactic situations.

Keywords: *teacher training, transfer, didactics, teaching practices, innovation.*

Recibido 19 mayo 2017 / Revisado 26 septiembre 2017 / Aceptado 23 octubre 2017

1. Presentación

Desde el año 2014, la Subsecretaría de Asuntos Pedagógicos de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata desarrolla su Programa de Formación Pedagógica que incluye, entre otras acciones, el Plan Anual de Formación Docente. Este Plan está dirigido a docentes actuales y futuros en todas sus categorías con el objeto de brindar un espacio de reflexión y práctica que les permita apropiarse -de modo activo- de los marcos conceptuales y configuraciones didácticas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, particularmente ante nuevos escenarios y prácticas. Desde este espacio se brinda el andamiaje necesario para dar cuenta de las miradas y prácticas pedagógicas que es esencial desplegar en el aula, en concursos docentes o en espacios de reválida.

Finalizado el ciclo lectivo 2016, se tornó necesario dar cuenta de una inquietud cuya respuesta permitiera rediseñar los próximos planes anuales: ¿qué incidencia tiene la formación pedagógica en las prácticas docentes de nivel superior universitario?

A través de las indagaciones realizadas se pretendió identificar y valorar la posibilidad de transferir los conocimientos desde el marco de la formación hacia las prácticas y reconocer qué cambios e innovaciones sucedieron en las aulas.

El presente trabajo es un estudio descriptivo que anuda aspectos relacionados con la transferibilidad de los conocimientos y la percepción a través de un enfoque de aproximación cualitativa. Busca comprender la incidencia de la formación pedagógica en los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Dadas la relevancia y pertinencia del tema, podría configurarse como el inicio de futuras investigaciones que profundicen el análisis.

Para llevar a cabo este informe se consideraron las evaluaciones de los cursos elaboradas por los participantes y se realizó un relevamiento adicional, a través de una encuesta semi-estructurada, con preguntas abiertas y cerradas, que nos brindaron información acerca de las consideraciones de los docentes sobre la posibilidad de transferencia de lo aprendido a lo largo de la formación pedagógica a las prácticas de enseñanza.

2. Introducción

El Programa de Formación Docente y sus Planes Anuales pretenden responder a un requerimiento institucional en relación a la formación pedagógica y didáctica, en el marco de una perspectiva solidaria y colaborativa que permita, tal como afirma Carina Lion generar lazos que “apunten a socavar la cultura del individualismo. Esto es, armado de redes de trabajo, planificación de metas, proyectos y actividades en forma conjunta, interdependencia de roles, tareas, recursos, actitudes de confianza y de respeto por el otro” (Lion, 2006, p. 103).

Cada uno de los cursos que componen el Plan de Formación Docente plantea, como eje transversal, la articulación con las prácticas del aula y contemplan la realización de dos tipos de evaluaciones: una -individual o colaborativa, según lo defina el docente a cargo- que considera los procesos de aprendizajes realizados a lo largo del curso, taller o seminario; y otra sobre la percepción de los participantes acerca del curso, sus dinámicas, contenidos, espacios innovadores, significatividad, posibilidad de transferencia a la práctica, etcétera.

La elaboración y diseño del Plan de Formación entiende a la enseñanza universitaria como compleja y considera dimensiones múltiples ligadas a cuestiones disciplinares, ideológicas, emocionales, sociales, de personalidad y de relaciones de poder. Estos espacios comunicativos, en su pluralidad y conflictividad, ponen en jaque las reglas de aplicación o prescripciones derivadas directamente de los cursos que -en muchas ocasiones- ponen en riesgo de hipersimplificar la multidimensionalidad del acto educativo.

Los métodos de enseñanza y los criterios de acción, no constituyen -*per se*- un entorno de transformación de las prácticas. Sin embargo, en algunos casos, permiten elaborar propuestas de enseñanza novedosas en contexto que den cuenta de las particularidades de las disciplinas, de los estudiantes y de las experiencias y aprendizajes que desean poner en circulación. Tal como afirma Litwin “las buenas estrategias raramente se encuentran aisladas o disociadas del riguroso tratamiento del contenido” (2008, p. 65), por lo tanto, resulta alentador pensar que este tipo de actividades de formación pedagógica y reflexión didáctica permitirán lograr una poderosa articulación entre estrategias, contenido y contexto.

La posible incidencia de los cursos de formación pedagógica al aula es indeterminada y difícilmente cuantificable dadas las múltiples dimensiones que intervienen en la transferencia de un campo de conocimiento a otro y de un espacio de producción a otro con emergentes no previstos. La posibilidad de innovar, diseñar y pensar algo novedoso a través de los cursos de formación dependerá -entre otros factores- de los significados y los sentidos que los docentes en formación atribuyan a la innovación, al cambio y la permeabilidad que les lleve a considerar la complejidad de los aprendizajes en realidades diversas, cambiantes y cada vez más amplificadas. Optamos, por estos motivos, por el término transferencia a la práctica o, simplemente, transferencia, ya que da cuenta de un modo más cabal de aquello que llega al aula con sus modificaciones, traducciones y reformulaciones vinculadas con el contexto.

Referirnos a la transferencia, más que a impacto, nos permite aproximarnos al docente como sujeto entramado institucionalmente y facilita la apertura a las voces de los participantes donde se pone de relieve los sentidos atribuidos por los docentes y los significados que les permitieron aproximarse de modo diverso a la enseñanza de su disciplina. Para Wenzelburger (1987, p. 1) “la transferencia ocurre cuando lo que se aprende en una situación facilita (o inhibe) el aprendizaje o desempeño en otras situaciones.” En términos didácticos, Libedinsky (2015, p. 4) considera que “transferir significa hacer un uso activo de aquello que se ha aprendido en un contexto particular (por ejemplo: en un aula física o virtual) en una situación nueva (otra asignatura que se cursa en forma simultánea o sucesiva, otro tema de la misma asignatura, otro texto, una situación laboral, una situación cívica, una situación de vida cotidiana)” y, en nuestro caso, a situaciones de enseñanza.

Entendemos que la participación activa y comprometida en cada uno de sus cursos, seminarios o talleres supone un acto de producción que se enhebra con la trama subjetiva de los participantes y sus vínculos institucionales. Más que pretenderse una transferencia mecánica y acrítica se promueven formas de interrogar la vida cotidiana en el aula, la relevancia de los conocimientos disciplinares, las interacciones y los modos cotidianos de producir o alentar los aprendizajes junto a los estudiantes. Uno de los desafíos del Plan es despertar experiencias pedagógicas ricas en diversidad de estrategias, comprendiendo que el uso de fórmulas genéricas, sin una reflexión profunda que las vincule con el contenido de la enseñanza, se convierten en “un acto de reiteración que las consagra como ‘los’ pasos a seguir, ‘los’ procedimientos a utilizar, ‘los’ modelos de abordaje a convalidar” (Nicastro, 2006, p. 34) y promueven un uso domesticado y acrítico, transformadas en meras herramientas.

3. Descripción del relevamiento

A través de este relevamiento se busca comprender la incidencia de los cursos de formación pedagógica en las prácticas de enseñanza de los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales¹ y considerar la posibilidad de transferencia de conocimientos pedagógicos y didácticos, tal como lo perciben y lo enuncian los participantes de los cursos.

El relevamiento se llevó a cabo durante el mes de octubre de 2016 habiendo concluido las actividades de formación previstas. El instrumento estuvo dirigido a participantes de los últimos años en los cursos de formación llevados a cabo desde la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. De este relevamiento se obtuvo un total de 63 encuestas completas, con una tasa de respuestas del 20,5%.

¹ Los cursos de formación que se ofrecen desde el Programa de Formación Pedagógica de la FCEyS son abiertos a la comunidad universitaria, por lo cual existe la posibilidad de que en el relevamiento hayan participado docentes de otras Unidades Académicas de la UNMDP.

La encuesta fue de carácter optativa, anónima y autoadministrada por los propios docentes. Su aplicación se llevó a cabo desde el correo electrónico de la Subsecretaría de Asuntos Pedagógicos con la siguiente invitación:

Estimados docentes: A partir de su participación en los distintos cursos de formación pedagógica buscamos, con esta encuesta, indagar sus percepciones respecto de las contribuciones de esta formación a sus prácticas docentes. Le agradecemos disponga unos minutos de su tiempo para responder esta breve encuesta.

Salvo en algunos pocos casos en los cuales los propios docentes decidieron ponerse en contacto con la Subsecretaría para confirmar la respuesta, se guardó absoluta confidencialidad sobre la identidad de los participantes, dado que no se obtuvo ningún dato que identificara al encuestado.

Con el fin de conocer sus valoraciones generales sobre los cursos de formación a los que asistieron, se solicitó, a través de preguntas cerradas, que señalaran el nivel de pertinencia conceptual y pedagógica en una escala de alta, media y baja, en los siguientes aspectos:

- Contenidos de los cursos
- Estrategia comunicativa por parte de los docentes para el desarrollo de las actividades
- Interacciones grupales
- Correspondencia entre las expectativas y lo realizado
- Posibilidad de transferir los aprendizajes a su práctica de enseñanza

Las preguntas abiertas permitieron a los docentes disponer de un espacio amplio para compartir sus experiencias y pareceres en cada una de las consultas. A fin de conocer el alcance real de aplicación que tuvieron los contenidos trabajados en los cursos, se les pidió que detallen los cambios realizados en sus prácticas de enseñanza, luego de su participación en las actividades de formación pedagógica.

Asimismo, más allá de la posibilidad de concretar cambios es importante detectar si la participación en los cursos de formación permitió realizar reflexiones individuales respecto de su actividad docente. Por lo cual, se solicitó a los participantes que contaran si estas instancias de formación les habían permitido repensar sus propias prácticas y en qué sentido.

Por otro lado, dada la relevancia del vínculo entre docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y con el objetivo de detectar posibles aportes de los cursos de formación en pos de la construcción de estas relaciones, se les consultó también si las actividades en las que participaron contribuyeron a revisar o modificar sus visiones acerca de los estudiantes y/o de su vínculo con los mismos.

Finalmente, con el fin de repensar las instancias de formación a partir de sus valoraciones y la posibilidad real de transferir los conocimientos adquiridos a la práctica concreta, se indagó a los participantes sobre cuáles son los aspectos

de la formación que consideraron relevantes en relación a la posibilidad de hacer uso activo del conocimiento que circulaba en los cursos, en su práctica docente.

4. Procesamiento y análisis del relevamiento

Al momento de realizar el procesamiento y el análisis de las respuestas obtenidas, consideramos dimensiones de análisis que van desde la valoración general del Plan Anual de Formación Docente hasta la significación de la transferencia y la de los cursos en sus prácticas. Krippendorff precisa el análisis de contenido como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (1990, p. 28). Partiendo de esta idea, el análisis realizado tiene el alcance del contexto en el que se produjo tanto el instrumento como las acciones que le dieron origen. Se reconoce en las dimensiones que aparecen, los significados situándolos en el entramado de situaciones en las que ocurrió y se trabaja sobre la base de inferencias que surgen de los “contenidos” de las encuestas, dando cuenta -a la vez- de la materia y explicación analítica².

En la lectura de las encuestas consideramos la frecuencia de aparición de las respuestas en dos aspectos: la identificación de las palabras claves en contexto y la clasificación temática, incluyendo un análisis de contenido, temático, semántico y en redes (Andréu Abela, 2000), de fuerte corte cualitativo. De esta manera, ordenamos el análisis en distintas dimensiones.

A continuación, se detallan las respuestas obtenidas.

4.1. De la valoración general de plan de formación docente

De los resultados del relevamiento surge un acuerdo mayoritario sobre la alta pertinencia de los contenidos de los cursos y las estrategias de comunicación de los docentes que los dictaron. En relación a otros aspectos, tales como las interacciones grupales generadas en estas instancias, la correspondencia con las expectativas previas y la posibilidad de transferir los aprendizajes a sus propias prácticas, el nivel de pertinencia manifestado fue entre alto y medio.

² Tal como afirma Krippendorff (1990, p. 28) “El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”. En este sentido, vale aclarar que se ha profundizado el trabajo sobre uno de los aspectos que desarrolla en su marco referencial conceptual: “la inferencia como tarea intelectual básica” (1990, p. 36), dando cuenta de los datos analizados, el modo o los criterios por los que se definieron y explicitando la población sobre la que se trabajó. La técnica del análisis de contenido de Krippendorff nos ha brindado orientaciones para poder analizar la frecuencia, con la que aparecieron algunas ideas o temas, el equilibrio en los atributos favorables o desfavorables que interpretamos como una tendencia y las asociaciones y calificaciones manifestadas que aparecen -tal como afirma el autor- como una creencia o motivación (1990, p. 57).

4.2. De la contribución de la formación pedagógica en la revisión o modificación de la visión docente sobre los estudiantes y/o su vínculo con ellos

En relación a los aportes que los cursos de formación propiciaron, se valoró la idea de generar lazos más cercanos con los estudiantes, afianzando vínculos y dando lugar a la posibilidad de conocer qué cosas los motivan y conmueven y cuáles sus expectativas e intereses. Esto requiere de un reposicionamiento de los docentes en relación a las particularidades del estudiante universitario contemporáneo. Se dio lugar a pensar en la dificultad de muchos docentes para acercarse de manera comprensiva a los intereses propios de los estudiantes, reconociendo la necesidad de generar procesos de acercamiento y empatía sin prejuizarlos. Se sumó el desafío de reconocer que las identidades de los jóvenes son diversas dada la heterogeneidad de sus realidades y vivencias y no pueden ser estandarizadas ni responder de la misma manera frente a ellas, si se esperan resultados verdaderamente significativos.

...es necesario que entendamos cómo “aprenden” nuestros estudiantes, qué cosas los motivan, los conmueven... porque si logramos conocerlos, podremos pensar en actividades de aprendizajes que realmente les sean significativas.

En los cursos, últimamente, se hace hincapié en la diversidad que tienen nuestros estudiantes, es decir en que cada uno es una persona diferente, mientras que la enseñanza se plantea para todos igual, sin atender esas diferencias. [...] pero aún no encuentro las estrategias para abordarlo en una clase numerosa. Igualmente, estoy atento (ahora) a esas diferencias.

Han contribuido a revisar o modificar mi visión de los estudiantes y mi vínculo con ellos a partir de la empatía [...]. Esto contribuye a acortar la brecha entre a quiénes recibimos y qué esperamos de ellos. Los cursos han colaborado en mi formación en cuanto a repensar la relación docente-alumno, alumno-docente.

Se remarcó como un aspecto importante el revertir la mirada de que los estudiantes “no quieren aprender” para pensar desde una óptica que ponga en juego las reflexiones y estrategias de los docentes para encontrar alternativas que motiven y comprometan a los estudiantes.

Esta cuestión de que el alumno es independiente, no es “manipulable” por el docente y por ende, si no quiere o no puede, no va a aprender. También contribuyeron a reforzar mi inclinación natural a estimular el diálogo permanente con los estudiantes y de procurar transmitirles mi pasión por lo que enseño pero, fundamentalmente, mi pasión por la enseñanza.

Fundamentalmente me preocupo por conocer a mis estudiantes y no dar por sentado que todos son iguales. A no pensar que un estudiante no está correctamente motivado, en lugar de pensar que no tiene ganas de aprender.

De las afirmaciones precedentes es interesante poner de relieve que indican orientaciones a priori como “mi inclinación natural”, “mi pasión por lo que enseño” o “mi pasión por la enseñanza”, que posicionaría a la formación docente como un modo de anclaje con las experiencias o creencias previas. Estos testimonios en primera persona dan cuenta del compromiso subjetivo con las actividades de enseñanza y abren nuevas perspectivas para abordar este estudio.

Se plantea la idea de repensar las prácticas docentes reflexivas como parte sustancial en los procesos de tender puentes hacia el aprendizaje de los estudiantes, desde nuevas estrategias que se originen a partir de sus preocupaciones e intereses para enriquecer la enseñanza desde allí. En este mismo sentido, surge la necesidad de pensar los aprendizajes a partir de la búsqueda de la participación activa de los estudiantes para apropiarse de los conocimientos. El lugar del docente aquí es fundamental para generar un ambiente propicio para la práctica de intercambios, incentivar los procesos creativos y otorgar mayores niveles de confianza en los estudiantes.

Esta contribución ha sido muy significativa para mí. Si bien no he logrado el nivel deseado, me encuentro en proceso permanente de revisión de la mirada que tengo de los estudiantes. Los aspectos a los que vengo dando prioridad están mayormente relacionados con propiciar relaciones interpersonales más respetuosas con los estudiantes, evitar considerarlos como meros receptores pasivos en el proceso de enseñanza.

...creo que me ayuda a repensar quién es mi estudiante, qué necesita, qué le puedo dar, qué espera de mí y cómo contribuir a un mejor ambiente.

Mejoraría la comunicación con los estudiantes, incentivaría la creatividad.

Se puede lograr estar más cerca de los estudiantes, conocerlos mejor, ayudarlos a interpretar, a aprender, a discernir, a argumentar, a pensar, a tomar confianza en ellos mismos.

Surge el planteo de que los cursos aportaron en una visión más “humana” de la enseñanza en la que se reconoce a un docente libre de visibilizar los propios errores y dificultades frente a los estudiantes, dando cuenta de sus propios procesos cognitivos y metacognitivos, así como experimentales. Se mencionaron algunas cuestiones específicas relacionadas a esta idea de humanización, como el hecho de hacer el esfuerzo de aprender los nombres de los estudiantes personalizando el vínculo con ellos, así como de transparentar las propias experiencias que los docentes tuvieron como estudiantes universitarios.

Me preocupo mucho más de conocer los nombres, [...]. Me gusta mostrarme humana, con defectos y dificultades. Intento transparentar los procesos por los que pasé cuando era estudiante y cuando aprendí los conocimientos que estoy abordando en clase.

Cada vez tener más presente al otro, sus intereses, sus necesidades, sus características, sus sueños, para poder establecer vínculos afectivos y sinceros.

Se asume que las cuestiones mencionadas anteriormente requieren brindar más atención a los tiempos, inquietudes y ritmos de cada uno, reajustando constantemente los acuerdos que se establecen entre estudiantes y docentes. Tener una visión más compleja del estudiante universitario, de considerar su vida y sus intereses, asumiendo la pluralidad de facetas y actividades en las que participan los jóvenes y los desafíos que ello implica.

...intentar estar más atenta a sus ritmos, sus planteos, sus preguntas y su individualidad; generar ambientes de mayor confianza, en los que se pueda dialogar; evitar los dobles mensajes, transparentando, respetando y ajustando los términos del “contrato” que establecemos en clase.

...pude incorporar una manera de entender su vinculación [de los estudiantes] de baja intensidad con la carrera no como un fracaso, sino como el modo en que la juventud hoy se plantea los estudios. [...] en el contexto de otras decisiones que también definen su éxito en la vida, más allá de ser estudiantes.

Se explicitó la necesidad de familiarizarse con los usos de la tecnología dado que los estudiantes son muy receptivos a estas propuestas. Esto implica comprender e intentar adaptar los usos habituales que los jóvenes dan a las mismas y asumir que las clases no terminan cuando se retiran del aula ni se dan necesariamente de manera presencial. Como otra de las estrategias puestas en valor, se mencionaron la autoevaluación de los estudiantes y el reconocimiento de las valoraciones que ellos construyen sobre las asignaturas.

Me permitió establecer una dinámica incorporando nuevas tecnologías a partir de las cuales abordar el conocimiento como una construcción conjunta, enriquecida con las inquietudes personales de los estudiantes [...].

Propiciaron entender que los celulares es parte de ellos y con uso respetuoso hay que invitarlos al aula. La importancia de la autoevaluación de ellos para con ellos mismos y para la asignatura. Entender que son procesos separados los de enseñanza y aprendizaje que el desafío que vaya en sintonía [...].

El sentido de que la clase no termina cuando los alumnos se van del aula.

Por otro lado, los cursos de formación permitieron pensar en nuevas estrategias de comunicación, posicionando al docente desde un lugar de escucha, más cercano al sentir de los jóvenes y comprendiendo que dar por sabidos algunos contenidos puede ser un obstáculo para los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Repensar al estudiante como actor central y activo y buscar mejoras en la relación entre alumnos y profesores también fueron aspectos considerados importantes.

... de la mirada puesta en el currículo a la mirada puesta en el estudiante. A partir de ahí cambiaron todas las estrategias. Dar más tiempo para que

los estudiantes puedan expresarse cuando se realiza alguna pregunta sin tratar de llenar el silencio enseguida (¡esto me sigue costando!). Posicionarse en el lugar del estudiante al momento de iniciar la clase, contextualizarla, retomar conceptos claves que se vieron en las clases teóricas, no dar por supuesto nada.

Tener conciencia de que se trata de que los estudiantes aprendan y no de cumplir con un cronograma. Centrarse en el estudiante y no en la currícula. Valorar el proceso de enseñanza aprendizaje, por más que sea lento, con obstáculos, en definitiva, imperfecto como cualquier proceso humano [...] Dar lugar a la improvisación. ESCUCHAR.

A partir de reflexionar sobre la heterogeneidad de los diferentes grupos surgen nuevas propuestas que hasta entonces no eran implementadas o valoradas desde un lugar estratégico de importancia, tales como el trabajo grupal o la atención más individualizada de las inquietudes de los estudiantes.

Buscar estrategias más participativas en las que los estudiantes tengan un rol más activo...

Fomento del trabajo en distintos grupos en horas de clase.

4.3. De los cambios realizados en las prácticas de enseñanza luego de haber transitado por la formación pedagógica

Entre las experiencias sobre las que hacen referencia los docentes se mencionan principalmente la implementación de prácticas mediadas por tecnologías, metodologías lúdicas y el entusiasmo por ocuparse de las clases. El manejo de nuevas herramientas, posibilitadas por un mayor conocimiento de las plataformas virtuales³, fue uno de los aspectos más mencionados. En este sentido aparece la referencia a la multiplicidad de lenguajes que es posible utilizar como alternativas a los tradicionales como, por ejemplo, los recursos audiovisuales.

Mayor seguridad en la aplicación del Campus Virtual. Un acercamiento a terminología didáctica. Mayor entusiasmo para ocuparme de las clases.

Incorporación de algunas herramientas didácticas como juegos.

El requerimiento de usar foros para comunicarnos y compartir miradas sobre el que hacer fuera de los encuentros presenciales (en el aula virtual en la plataforma Campus Virtual), así como proponerles romper con la presentación tradicional requiriendo que empleen mecanismos audiovisuales y los suban al mismo Campus con textos breves donde reflexionen sobre su propia producción.

Se valoraron los cursos de formación como incentivos personales para repensar la tarea docente, la preparación de las clases y la modificación de

³ La FCEyS cuenta con una plataforma Moodle que los docentes comienzan a utilizar como un espacio de enseñanza alternativo al presencial.

actitudes arraigadas en la práctica cotidiana. También fueron una motivación y acompañamiento para repensar los objetivos de las asignaturas, a fin de rediseñarlas en función de los propios análisis reflexivos sobre su organización.

...sirven como grupo de estudio que nos permiten hacer un alto y reflexionar para redireccionar algunas prácticas docentes.

Resignificación de los objetivos y contenidos de la propuesta docente desde una perspectiva más didáctica en consonancia con metodologías más asertivas.

Reflexión sobre las prácticas vigentes y su pertinencia en función del perfil de los alumnos.

Evitar la mera repetición de tradiciones o “pseudo estándares”. Conocer y utilizar otras herramientas y recursos (por ejemplo, aula virtual).

Se planteó también la importancia de ser flexibles con los tiempos de las clases con la intención de dar lugar a que ocurran situaciones no previstas y enriquecedoras, a partir de una escucha atenta de los estudiantes, sin atar de modo encorsetado los procesos de enseñanza y de aprendizaje al currículum y a los cronogramas preestablecidos.

Los cursos dieron lugar también a la reflexión sobre la concepción, el lugar y el sentido que ocupa la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como su vinculación con los contenidos trabajados durante las clases. Los cursos permitieron a los docentes pensar en la redefinición de estrategias, de consignas de trabajo y de evaluaciones, concibiendo a esta instancia como parte de los procesos educativos y no de manera aislada o como cierre de los mismos.

Fomentar y propiciar el trabajo en equipo. La evaluación más en línea con lo trabajado en el aula y tratando de sumarla para que también sea parte del proceso.

Trato de correrme de la educación bancarizada, donde se imparten conocimientos, se repiten y se evalúan mediante acreditación de contenidos. Trato de pensar en qué habilidades deben adquirir mis estudiantes.

Incorporar nuevas herramientas o recursos que complementen las formas tradicionales de presentar las preguntas y/consignas de los exámenes. Revisar las consignas de los exámenes, trabajos, etc. para buscar aquellos puntos de incompreensión, que pueden ser muy simples para mí pero no para el estudiante.

Avanzar en estrategias de evaluación con complejidad creciente dentro de cada prueba y entre pruebas sucesivas.

La vinculación de los contenidos teóricos y prácticos y el valor que adquieren las ejemplificaciones como apoyo para la comprensión de conceptos

hacia la práctica concreta, también fueron aspectos valorados por los docentes en este repensar y actuar sobre sus propias prácticas. Sobre esta idea de trabajar contenidos que aproximen los saberes teóricos a la realidad que perciben y viven los estudiantes, se mencionaron como estrategias la incorporación de actividades de extensión e investigación y la identificación y vinculación de aspectos territoriales, donde los estudiantes se encuentren involucrados activamente.

...La importancia de trabajar con ejemplos y casos que permitan “bajar” la teoría y favorecer el proceso de aprendizaje. Inclusión de temáticas problemáticas de la actualidad.

Identificar aspectos territoriales con contenidos específicos de la curricular y vincularlos. [...] Involucrar a estudiantes en proyectos de extensión e investigación vinculados a sus intereses o bien como estrategia de integrar aspectos desvinculados. Impulsar el análisis crítico y la proposición de soluciones.

4.4. De los aspectos más relevantes a considerar en la formación pedagógica

En esta instancia del cuestionario, se presentó la mayor cantidad de reflexiones por parte de los docentes. Se vieron reflejados diferentes aspectos de sus prácticas y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de acuerdo a sus experiencias y necesidades particulares, tanto desde una mirada individual, como desde la visión institucional sobre la formación pedagógica.

Se planteó como un importante aporte en la formación docente, la generación de instancias de debate y reflexión sobre las formas de enseñanza orientadas a clases más atractivas para los estudiantes, vinculadas con la adquisición de conocimientos disciplinares y habilidades, más allá de las lógicas habituales de prepararlos para rendir exámenes.

Prácticas y talleres que permitan primero, generar cambios (“clics”) en la cabeza del docente, para que luego esto se refleje en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Que te lleven a replantearte tus propias prácticas y te generen desafíos para llevar al aula. Trabajar con casos concretos o ejemplos de buenos casos.

Mayor uso de tecnologías. Mejor formación para la comunicación con los alumnos. Herramientas que contribuyan a fomentar la creatividad en los estudiantes.

...es muy importante visualizar las nuevas “realidades”, la cultura de las imágenes es una realidad, hay nuevos paradigmas, cómo interactúan los objetivos docentes con las lecturas y las imágenes.

Se reflexionó sobre la necesidad de efectuar cambios que responda a las formas en las que aprenden los estudiantes, a fin de repensar las distintas puertas

de entradas posibles al conocimiento y poner en discusión las viejas prácticas con las que los docentes vienen desempeñándose hasta ahora.

Abandonar las viejas prácticas y teorías, abrirse a nuevas consideraciones.

Creo que el cambio es muy profundo y me parece que todavía no lo comprendemos cabalmente. [...] creo que solamente estamos iniciando el camino de una verdadera transformación en las formas de enseñar y aprender en este nuevo contexto tecnológico que permite la disponibilidad inmediata de casi todo el conocimiento acumulado.

En este espacio, surgió nuevamente una fuerte reflexión acerca de la mirada sobre el estudiante y el rol del docente. Por un lado, se planteó la necesidad de ver al estudiante como futuro profesional y colega. Esto pone en juego el compromiso de los docentes en la enseñanza, con el compromiso de sensibilizar la tarea y trabajar en la actualización de contenidos, de bibliografía y de las formas de transmitir los conocimientos, buscando la interdisciplinariedad y generando equipos de trabajo al interior de las cátedras.

En este sentido también mencionan la necesidad de reflexionar en estos espacios de formación respecto de la incidencia o la influencia que la tarea docente tiene sobre las decisiones que toman los estudiantes desde la perspectiva transformadora del ciudadano.

Nos conecta con la responsabilidad moral que tenemos al decidir qué cosa vale la pena enseñar y aprender en nuestra disciplina. Nos hace poner la mirada en el otro y la mejor formación que le podamos brindar, [...] y de esa manera resolver problemas teóricos y prácticos en el ejercicio de su futura profesión.

Entender que los estudiantes son nuestros futuros colegas, que son quienes van a revalorizar nuestra profesión, que hay que formar profesionales. Fortalecer su confianza a partir del respeto mutuo.

Considero que formamos ciudadanos que toman sus decisiones dentro y fuera de las aulas, por ende no sólo se trata de “informar” a los estudiantes con respecto a un contenido, sino de “dejarse transformar” por ellos. Por ende, las consecuencias formativas docentes no se pueden pensar encuadradas en el marco del aula.

Considerarnos eternos aprendedores. No dejar de leer, escuchar a los alumnos, considerar su individualidad. No olvidar que, ante todo, formamos personas.

Otro aspecto que debe estar presente en los espacios de formación es el de trabajar sobre el ánimo, el convencimiento y la conciencia de los docentes de que la formación pedagógica conlleva a cambios reales en sus prácticas. Estos cambios implican dejar de caer en la justificación de que existen grandes barreras para concretarlos. Una de las ideas importantes que debe transmitirse en la formación es la de romper con viejas estructuras y paradigmas, pero también con generar en los docentes confianza en sí mismos para asumir nuevos desafíos y

vencer el miedo a perder el poder que la tarea pareciera otorgar sobre el estudiante y el conocimiento. En este sentido, la formación docente debe llevar a la reflexión crítica constante sobre su rol e identidad, avanzando sobre la búsqueda de un docente que no repita viejos patrones o modelos acríticamente.

Creo que el demostrarles a los docentes que las cosas son más simples de lo que pensaban es la clave de los cursos que he participado.

El fuerte arraigo a la formación disciplinar nos marca una cierta distancia con el alumno. Nos “escondemos” detrás de ella muchas veces por el temor a la pérdida del falso poder que se detenta. No sólo los nuevos cursos de formación pedagógica, sino la institución toda, deberían abocarse a propiciar los espacios necesarios para que ése proceso de produzca.

Creo que de todas formas es muy difícil, pero es necesario reinventar las prácticas docentes.

El desarrollo de la confianza en uno mismo para poder ser generador de propuestas en lugar de replicar propuestas ajenas. La reflexión crítica sobre modelos y propuestas de enseñanza para dejar de buscar recetas y desarrollar una mirada personal del proceso.

La formación pedagógica de los docentes es condición sine qua non para poder realizar un cambio de paradigma. El problema es el sistema curricular de la Universidad y la tradición que muchos docentes siguen practicado.

En algunas de las expresiones se mencionaron cuestiones concretas que surgen en la formación docente: compartir experiencias innovadoras aplicables a las disciplinas que se dictan, reflexionar sobre la práctica actual a partir del acompañamiento de especialistas o bien bajo el trabajo colaborativo con otros colegas. Asimismo, se consideró importante el acompañamiento de los docentes del curso para la revisión de las propias prácticas, a fin de poder transferir estos cambios a las clases con los estudiantes.

Lo más importante es poder llevar al aula lo aprendido, de nada sirve mucha teoría sin una práctica en el aula y una revaloración del cambio percibido, por alumnos y docentes.

Creo en la reflexión crítica sobre la práctica, durante las clases y procesos de evaluación, así como a posterior. También creo que es preciso documentar las prácticas docentes para poder reflexionar a partir de allí.

La formación de redes de trabajo acerca de problemáticas afines; sostener grupos de estudio e innovar en la propia práctica.

4.5. De las dificultades de la transferencia

Algunos docentes plantearon las dificultades que se les presentan para la aplicación de nuevas prácticas dado los cargos que poseen, así como la resistencia al cambio que encuentran por parte del resto de los profesores. Asumen que estas cuestiones no permiten realizar modificaciones en la cursada en general, por lo cual, lo aplicado se restringe a determinados aspectos y a un número reducido de estudiantes.

Soy ayudante en una materia con muchos docentes y no hay mucha buena predisposición para que uno aporte innovaciones a la forma pedagógica que se viene dictando la cátedra...

Los cambios son lentos, no es simple desde la infraestructura con la que contamos los docentes y las reticencias generales a aplicar nuevas metodologías.

No cuento con el apoyo del resto de la cátedra y mi categoría es Ayudante graduado. Sin embargo, luego de haber tomado los cursos aprendí cosas nuevas en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje que intento poner en práctica.

En relación a las limitantes que encuentran para la aplicación de prácticas y conocimientos adquiridos durante los cursos de formación, se hace referencia a la existencia de grupos numerosos de estudiantes y la verticalidad de las cátedras. En conjunto, esto dificulta la posibilidad de transferir algunas orientaciones prácticas atractivas y novedosas por lo que, muchas veces, deben contentarse con la concreción en pequeños cambios. En parte por esto también, se asume que los aprendizajes realizados en los cursos deben consolidarse de manera paulatina, revisando y volviendo a replantear las formas de transmitir y construir el conocimiento con los estudiantes.

...la práctica de cada una de las estrategias o enfoques que nos presentan en los cursos. Aprender la estrategia, aplicarla/practicarla en el curso y luego transferirla/adaptarla al aula. Probar, de a poco, con pequeños cambios.

Hay seminarios donde se exponen prácticas y experiencias muy buenas, pero luego en el día a día uno tiene que conformarse con procurar ir cambiando de a poco porque a veces cuando los grupos de alumnos son numerosos o la estructura de cátedra muy verticalista, uno siente cierta decepción o impotencia por no poder replicar aquello que tanto nos sedujo en el curso de formación pedagógica.

Quedó planteada la problemática de la ampliación de estas instancias de formación a docentes con mayor jerarquía y responsabilidades, o bien su obligatoriedad dado que esto permitiría trabajar con toda la cátedra en un mismo sentido para poder alcanzar cambios reales. Asimismo, se sugirió la posibilidad de

extender los cupos en los cursos de formación dado que algunos docentes han manifestado el deseo de asistir y eventualmente quedaron fuera.

Se consideró también como un aspecto importante la generación de cambios institucionales orientados a una mayor valoración sobre la formación pedagógica a la hora de evaluar a los docentes, por ejemplo, en el marco de los concursos o reválidas. Esto da lugar a una preocupación mayor -desde las cátedras y las facultades- por la mejora en los procesos de enseñanza, dado que toda la institución toma un mayor compromiso con el tema.

Todos los docentes deberían contar con cursos, especializaciones a nivel universitario para entender las diferentes formas en que el estudiante aprende y poder tener recursos para dar diferentes puertas de entrada al conocimiento.

Es necesario que las capacitaciones docentes sean obligatorias. No sirve si sólo una o dos personas de una cátedra de cinco o seis personas toman los cursos.

Creo que tiene que ir de la mano de una política institucional que valore la formación pedagógica y que la premie a la hora de los concursos.

Para que esta formación obtenga un impacto real sobre la práctica docente estaría el considerar que desde cada cátedra se considere la posibilidad de que al menos un docente y un auxiliar realicen estos tramos de formación en forma conjunta.

Vinculado con las limitantes mencionadas, se planteó que sería interesante la formación desde el uso de materiales de lectura orientada específicamente al sistema universitario, poniendo en valor la necesidad de avanzar en el estudio de la enseñanza en este nivel.

5. Consideraciones finales

La sistematización lograda permite un acercamiento que deberá ser profundizado a través de nuevas entrevistas, relecturas y observaciones, a la comprensión de la implementación y transferencia de conocimientos pedagógicos adquiridos en los cursos que promueve el Plan Anual de Formación Docente, a las prácticas docentes.

Los novedosos formatos de los cursos, las temáticas que responden a problemáticas contemporáneas sobre los modos de entender la enseñanza y el aprendizaje, la inclusión de la pregunta acerca de los jóvenes, sus formas comunicacionales y sus modos alternativos de lectura, han permitido que los docentes participantes pudiesen transferir -en algunos casos linealmente y, en la mayoría, de modo aleatorio, elíptico y transformado- algunas de las estrategias y reflexiones producidas en el marco de los cursos a los que asistieron.

El espacio de los cursos de formación pedagógica, permite pensar -tal como lo hace Maggio (2012)- en una “inclusión genuina”⁴. No sólo de las tecnologías, sino de los conocimientos que circulan en los ámbitos de formación, donde la posibilidad de transferencia depende, en mucho, de la significatividad didáctica que el docente le otorgue en la construcción del conocimiento de su campo disciplinar y del registro comunicacional que desee establecer con sus estudiantes.

Los cursos de formación se configuran como un acto de interrupción en la vida cotidiana del docente, en su rutina, en sus percepciones sobre la enseñanza y deja marcas que permiten abandonar o, al menos, poner en duda las razones que les servían -por costumbre- para explicar el mundo o la propia actividad de enseñanza. En este sentido, la intervención permite producir otra mirada sobre lo ya sabido, tal como afirma Nicastro “una forma de presencia que colabora para interrogar lo cotidiano” (2006, p. 33) que implica resignificar la cotidianeidad y lo ya vivido.

Cada uno de los cursos ha tenido una incidencia emergente e inesperada, no prevista en las intenciones o propósitos iniciales, que consiste en aquellos aspectos que hacen a las conversaciones diarias con los estudiantes, en las cátedras o con la gestión de la Facultad. Estos rumbos emergentes dan cuenta de un proceso reflexivo sobre el rol del docente, el lugar del alumno y la intencionalidad al diseñar una clase, además del modo colaborativo de trabajo en los cursos y de las producciones finales que cada uno requería como cierre y que vincularon los contenidos del curso con la disciplina de cada participante.

La experiencia de resituarse como estudiantes, en un marco colaborativo, permitió poner en circulación entre los pares temores, inquietudes, propuestas alternativas de proyectos de cátedra, innovaciones en los modos de evaluar los aprendizajes. Por otro lado, la participación en el Plan de Formación Docente promovió la relectura de sus propias clases con la distancia que imprime la posibilidad de alejarse, por un momento, de lo realizado habitualmente. Esta situación novedosa de por sí, exige a los docentes participantes la reflexión crítica sobre aspectos disciplinares (teóricos, prácticos o normativos) de sus asignaturas y una transferencia, al menos indirecta, de los conocimientos que circularon en los cursos y que, para muchos de los participantes, eran desconocidas, pero que se encontraban de modo latente en sus prácticas, en sus materiales didácticos o en sus planes de trabajo docente. Estas derivaciones a las aulas, implican transformaciones en las conceptualizaciones sobre la enseñanza, sobre sus sentidos y finalidad y sobre la ponderación de los contenidos para comprender los aspectos sustantivos de la disciplina que les permitan a los estudiantes seguir construyendo conocimiento y sobre las estrategias de enseñanza y las modalidades de evaluación que potencian y enriquecen los conocimientos de los estudiantes y abren las posibilidades a aprender. Tal como afirma Maggio, se torna cada vez

⁴ Mariana Maggio utiliza el concepto de inclusión genuina en relación a la incorporación de las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza y afirma que esta categoría se construye a partir de “aquellos docentes que al justificar su decisión de incorporar las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza decían que se debía a que reconocían su valor en los campos de conocimiento disciplinar objeto de la enseñanza. (...) Estos docentes, que no actuaban bajo presión o por moda...” (2012, p. 19).

más necesario “comprender en profundidad el contenido de la enseñanza para construir propuestas que en su diseño emulen los modos de construcción de concomitemos de ese contenido” (2012, p. 97).

Otra de las ramificaciones que aparecen como preponderantes está relacionada con la posibilidad de volver a pensar las relaciones entre profesores y estudiantes, considerando la ruptura de las jerarquías que se tornan menos inmutables o estereotipadas y se encuentran abiertas a los saberes múltiples que circulan en el aula.

También es cierto que muchas de las iniciativas que provienen de las instancias formativas propuestas por el Plan de Formación se han visto inhibidas por cuestiones que van más allá de la voluntad del docente a producir cambio, como aspectos particulares de las cátedras, recursos, cuestiones curriculares, institucionales u organizativas. Aparece una dimensión adicional a la formación pedagógica y se vincula con las culturas instituciones que promueven o no los cambios en las prácticas. No hay transferencia en el vacío, hay acompañamiento institucional para poder plasmar los aprendizajes de los cursos de formación pedagógica. Fundar espacios de colaboración que permitan la innovación, el cambio, la transferencia de conocimientos, las transformaciones en los diseños curriculares y los planes de estudio, sobre los regímenes de enseñanza o las modalidades de evaluación institucionalizada, implica un largo proceso que podrá verse en el mediano plazo, donde los compromisos mutuos se renueven e interactúen creando condiciones de posibilidad, sin que se convierta en un lema vacío de contenidos.

Los docentes visualizan estas instancias como productoras de experiencias significativas y, en muchos casos, manifiestan la necesidad de consolidar un plan que se configure como requisito indispensable en la docencia universitaria, a ser considerado en concursos o reválidas.

En estos primeros acercamientos, es necesario destacar “que el docente parece experimentar una profunda tensión entre su formación, entre lo que es y está siendo con cada elección, entre lo que se espera que haga y lo que puede o quiere hacer, y se enfrenta con el constante desafío que parece oponer las prácticas rutinarias con la innovación y con el riesgo [...]” (Kap, 2014, p. 34) de diseñar propuestas que incluyan alternativas novedosas.

La incidencia de los cursos de formación pedagógica en las prácticas de enseñanza se funda en una comprensión más abarcativa y elaborada de las implicancias de la docencia universitaria en los jóvenes y en la sociedad. La actitud crítica y reflexiva de los docentes en formación que comienzan a teorizar sobre su profesión como docentes, sobre los significados de enseñar y aprender y poner en cuestión las tradiciones dominantes, permite entender de qué modos la transferencia de conocimientos es múltiple, entramada y, de ningún modo, lineal.

Bibliografía

Andréu Abela, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces. Universidad de Granada,*

- 10(2), 1-34. Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal Universitaria.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación*, 3(4), 63-74. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/85/148.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (1995). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. In A. Camilloni et al. (1995). *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Buenos Aires: Paidós.
- Escudero Muñoz, J. M. (1995). La innovación educativa en tiempos turbulentos. *Cuadernos de Pedagogía*, (240), 18-21.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía en la investigación sobre enseñanza. In M. Wittrock (1998). *La investigación en la enseñanza I* (pp. 150-181). Madrid: Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (2013). *Las cinco mentes del futuro*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Buenos Aires: Paidós.
- González Such, J. (1998). *Evaluación de la docencia universitaria*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Kap, M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Buenos Aires: Prometeo.
- Kilpatrick, D.L. (1999). *Evaluación de acciones formativas*. Barcelona: EPISE.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Libedinsky, M. (2015). Cómo enseñar para la transferencia en las aulas en línea de nivel superior. Comunicación presentada en *IX Conferencia Internacional GUIDE. Educación y sociedad en red. Los desafíos de la era digital*. Recuperado de http://www.guideassociation.org/9internationalconference_2015/index.php/es/.
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnología y conocimiento*. Buenos Aires: La Crujía.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Salomon, G. (2012). *¿Por qué la transferencia es tan infrecuente?* Universidad de Buenos Aires: CITEP. Recuperado de <http://youtu.be/ROA5QtD9nHQ>.

- Urresti, M., Linne, J. y Basile, D. (2015). *Conexión total. Los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Wenzelburger, E. (1987). La transferencia en el aprendizaje. *Revista de la Educación Superior*, 15(61). Recuperado de http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista61_S1A4ES.pdf.