

Repensar la Práctica Educativa Universitaria desde un enfoque ecológico de la educación

**Dra. Ariana De Vincenzi
Vicerrectora Académica**



UAI

**Universidad Abierta
Interamericana**

Introducción

La UAI se encuentra atravesando un proceso de profundo cambio de su modelo educativo. La pandemia que atravesamos a partir de la irrupción del COVID-19, ha acelerado los tiempos de virtualización de los contenidos académicos y las actividades que se desarrollan en las aulas tradicionales conforme a estructuras de aprendizajes planificadas en tiempos y espacios definidos. Durante el período transcurrido desde marzo de 2020 hasta mediados de 2021 nos hemos visto compelidos a aprender a interactuar con diversidad de recursos tecnológicos, en redes y conexiones a internet, lo que permitió flexibilizar modalidades de enseñanza y de aprendizaje sin resentir la calidad educativa. Efectivamente, la incorporación de tecnologías digitales en las prácticas educativas ha permitido transformar paulatinamente el aula tradicional hacia un modelo de aula extendida que integra a los contenidos planificados, otros contenidos que provienen de diversas fuentes de información y que se desarrollan en tiempos y espacios flexibles.

En esta circular pedagógica, reflexionamos sobre las características de la práctica educativa concebida desde una perspectiva ecológica de la educación, que potencia la convergencia entre el aprendizaje formal, no formal e informal, fortaleciendo la necesidad de la educación continua en un contexto de cambio e irrupción tecnológica.

El enfoque ecológico de la práctica educativa

A lo largo de la investigación educativa se pueden identificar diferentes enfoques de la práctica formativa en el contexto universitaria que entrañan una historicidad con base en componentes sociales, culturales, económicos y científicos. Diversos autores (Pérez Gómez, 1998; Biggs, 2005; De Vincenzi, 2009; Zabalza Beraza & Zabalza Cerdeiriña, 2019) identifican al menos tres enfoques de la práctica educativa que conviven actualmente en las aulas universitarias. El enfoque tradicional centrado en los contenidos disciplinares y en el rol del profesor como transmisor de información que el alumno debe reproducir. El enfoque centrado en el estudiante como sujeto individual y en su capacidad para construir nuevos conocimientos, siendo el profesor el mediador que ofrece oportunidades de aprendizaje acordes a los intereses, capacidades y expectativas de los alumnos. El enfoque centrado en la experiencia de los estudiantes en interacción dialéctica con diversidad de contextos, siendo el profesor quien promueve el logro de resultados de aprendizaje consensuados, a partir del trabajo colaborativo y socialmente distribuido.

El tercer enfoque se estructura en base a una visión ecológica de la educación que define el aula como un “sistema vivo” donde sus componentes interactúan y se “alinean constructivamente” hacia el logro de los resultados de aprendizaje (Biggs, 2005). De esa interacción deviene un clima de intercambios psicosociales y de negociación de significados entre los actores involucrados en el proceso formativo (Pérez Gómez, 1998), promoviendo un aprendizaje colaborativo con base en la conformación de una comunidad de práctica (Lave, 1991; Wenger, 1998). Asimismo, se destaca la relevancia de la interacción de los actores con diversidad de contextos, a favor de un aprendizaje situado mediante experiencias de alta relevancia cultural y social (Díaz Barriga Arceo, 2009).

En un contexto donde los avances de las tecnologías digitales se incorporan en la forma cotidiana de vida de las personas, la inclusión de dispositivos portátiles en el aula favorece la dilución de sus límites tradicionales asociados al profesor como única fuente de información. Emerge un modelo de aula permeable a la integración de diversidad de fuentes y recursos que potencian la convergencia entre la educación formal, la no formal y la informal (Cobo y Moravec, 2011; Burbules, 2012) y favorecen la construcción de un aprendizaje expansivo que, al exceder las fronteras del salón de clase, hace más pertinente la educación formal respecto de las demandas del mundo laboral (Cobo y Moravec, 2011).

La enseñanza

El proceso de enseñanza desde un enfoque ecológico de la práctica educativa se asume como proceso reflexivo de diseño y gestión de un conjunto de acciones *intencionales, consensuadas y con foco en resultados de aprendizaje*. La intencionalidad pedagógica del proceso de enseñanza se sustenta en el principio de alineación constructiva propuesto por Biggs (2005). Todos los componentes que el profesor diseña y gestiona en una práctica educativa, interactúan entre sí orientados al logro del resultado de aprendizaje, a lo largo de los tres momentos de una clase: el pronóstico, el proceso y el resultado.

Por su parte, la actividad educativa consensuada supone la negociación de significados entre el profesor y los estudiantes en torno a un objeto y en un contexto singular. Dicha negociación deviene en un contrato didáctico de roles y reglas de intercambio que se actualizan y enriquecen en el devenir de las clases. Perrenoud (2004) destaca la práctica reflexiva del profesor como competencia para adaptarse al contexto cambiante del aula y asumir una actitud crítica y socialmente comprometida.

Los resultados de aprendizaje como orientación de la práctica educativa, no constituyen metas rígidas y uniformes a alcanzar, por el contrario, están atravesados por las interacciones entre los factores dependientes del estudiante (capacidades, intereses, conocimientos previos, motivación) y los factores asociados al contexto de enseñanza (contenidos, metodología, evaluación clima de trabajo, procedimientos institucionales) en tiempo y espacio flexibles

(Zabalza et al, 2019). Los resultados de aprendizaje de cada estudiante se evidencian mediante actuaciones efectivas que contribuyen a su desarrollo personal, social y profesional.

El aprendizaje

Desde el enfoque ecológico de la práctica educativa, el aprendizaje se concibe como un proceso de co-construcción basado en los principios del trabajo colaborativo (aprendizaje social) y el aprender haciendo (aprendizaje activo).

El rol del estudiante es el de *prosumidor* ya que, fruto de su activa participación en el proceso formativo -indaga, experimenta en diversos contextos, intercambia con otros, debate, consulta diversas fuentes de información, resuelve-, produce contenidos que publica y comparte con la comunidad que se conforma en el grupo- clase.

Conclusión

El uso de dispositivos tecnológicos, las redes para la interacción con otros y el acceso a diversidad de fuentes y recursos de información, facilita al desarrollo de una práctica educativa ubicua y modifica la concepción tradicional del aula estructurada en base a contenidos que se desarrollan en un espacio y tiempo determinado, por la de un aula extendida que integra información que proviene de la vida real en tiempos y espacios más flexibles (Burbules, 2012; Kuklinski & Cobo, 2020).

Desde el enfoque ecológico, que promueve el modelo educativo de la UAI, una buena práctica educativa remite a un conjunto de interacciones efectivas en diversos contextos de relevancia cultural y social, mejora el aprendizaje de los estudiantes quienes manifiestan motivación y valor por el logro de los resultados que se evidencian en actuaciones idóneas y que tienen el potencial de ser transferibles a sus vidas cotidianas (Zabalza 2012; Pozo, 2008). En este entorno ecológico el profesor diseña y gestiona estrategias de enseñanza promotoras de aprendizajes colaborativos, situados y ubicuos, integrando diversas fuentes de información y eventos cotidianos como oportunidades de aprendizaje.

Bibliografía

Biggs, J. B. (2005). Construir el aprendizaje alineando la enseñanza: alineamiento constructivo. En Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario* (29-53). Madrid: Narcea.

Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza, *Encounters*, 13, 3-14.

Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona

De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12 (2), 87-101.

Díaz Barriga Acero, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.

Kuklinski, H.; Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. Barcelona

Lave, J. (1991). *Situating learning in communities of practice*. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (63–82). American Psychological Association.

Pérez Gómez, A. (1998). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza* (78-107). Madrid: Editorial Akal Universitaria.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* Barcelona: Editorial Graó.

Pozo, J.I. (2008). Los rasgos de un buen aprendizaje. En J.I. Pozo (Coord) *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje* (159-172), Madrid: Alianza Editorial.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.

Zabalza, M. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria REDU*. Monográfico: Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria, 10(1), 17-42.

Zabalza, M., & Cerdeiriña, M. (2019). *Coreografías didácticas institucionales y calidad de la enseñanza*. *Linhas Críticas*, 25, 206-221.

Doi: 10.26512/lc.v25i0.24586