El análisis de las buenas prácticas educativas en la universidad

Ariana De Vincenzi, Dairaliz Marcano, Alejandra Macri[1]

Resumen

Este artículo expone los avances de una investigación cualitativa cuyo objetivo es estudiar cómo se configuran las buenas prácticas educativas en la universidad desde la perspectiva ecológica de la educación y desde el análisis del sistema de actividad áulica. Se realizó un estudio etnográfico de dos casos de buenas prácticas educativas de la carrera de Arquitectura de una universidad privada argentina recurriendo a las técnicas de observaciones de clases, entrevistas en profundidad a profesores y entrevistas grupales a estudiantes. Se destaca la relevancia del contexto sociocultural donde se desarrollan las prácticas educativas en tanto que prácticas situadas, por ello cobra sentido la importancia de estudiar las prácticas en el contexto natural del aula.

A partir del análisis de los datos etnográficos relevados, se definieron cuatro dimensiones de la práctica educativa: intencionalidad pedagógica orientada a resultados de aprendizaje, construcción de comunidad de aprendizaje, expansión de los límites del aula y evaluación formativa. En este artículo se analizan las dos primeras dimensiones.

The Analysis of Good Educational Practices at the University

Abstract

This article presents the progress of qualitative research that was designed to study the way in which good educational practices are configured in university based on the ecological approach of education and the activity system of the classroom. An ethnographic study was carried out of two cases of good educational practices in the Architecture degree program of a private Argentine university using the techniques of class observations, in-depth interviews with teachers, and group interviews with students. The study emphasizes the relevance of the sociocultural context where educational practices take place as located practices; for that reason, it makes sense to recognize the importance of studying practices in the natural context of the classroom.

Based on the analysis of the ethnographic data collected, four dimensions of educational practice were defined: pedagogical intentionality oriented to learning outcomes, construction of a learning community, expansion of the limits of the classroom, and formative evaluation. This article analyzes the first two dimensions.

The two good educational practices reviewed show a process of co-construction of knowledge, skills and atti-

Recibido: 26 de enero de 2023
Aceptado: 2 de marzo de 2023
Declarado sin conflicto de interés

1 Universidad Abierta Interamericana. Centro de Altos Estudios en Educación. Buenos Aires, Argentina. Correspondencia: adevincenzi@uai.edu.ar

En las dos buenas prácticas educativas estudiadas se evidencia un proceso de co-construcción de conocimientos, habilidades y actitudes como correlato de los activos intercambios entre los profesores y los estudiantes y entre estudiantes. Las retroalimentaciones en torno a los productos en desarrollo en el marco de un espacio de diálogo entre pares y con el profesor afianza el sentido de pertenencia a una comunidad de aprendizaje que se consolida a medida que los estudiantes avanzan en el dominio del objeto de estudio. Los estudiantes alcanzan gradualmente mayor autonomía en la gestión de sus aprendizajes lo que los habilita a asumir un rol de prosumidores. Al mismo tiempo que se enriquecen con los aportes de sus profesores y del resto de los estudiantes en el marco de un trabajo colaborativo, aportan sus conocimientos e información relevada a lo largo del desarrollo de su producción, que publican como proyecto singular y resultado del proceso de aprender haciendo.

Desde la perspectiva metodológica utilizada en la investigación, el análisis de la estructura de una buena práctica educativa como sistema de actividad constituye una lente para analizar las interacciones educativas dentro del aula.

P*alabras clave*: Enseñanza universitaria, Buenas prácticas, Enfoque ecológico de la educación, Resultados de aprendizaje, Condiciones de aprendizaje, Teoría de la actividad.

tudes, consistent with the active exchanges of students with teachers and with each other. Feedback on the outcomes within the framework of a space for dialogue between peers and with the professor strengthens the sense of belonging to a learning community that is consolidated as students make progress in mastering the object of study. Students gradually achieve greater autonomy in the management of their learning, which enables them to take on the role of prosumers. Two processes take place at the same time: students are enriched with the contributions of their professors and their peers within the framework of collaborative work, and they provide their knowledge and information collected throughout the development of their production, which they publish as a unique project and as the outcome of the learning-by-doing process.

From the methodological perspective used in research, analyzing the structure of a good educational practice as an activity system constitutes a lens for understanding educational interactions within the classroom.

K*ey W*o*rds*: University Education, Good Practices, Ecological Approach to Education, Learning Outcomes, Learning Conditions, Activity Theory.

Introducción

La globalización, la revolución digital y la economía del conocimiento son algunos de los desafíos sociales que interpelan al sistema universitario a fin de resolver la brecha de habilidades que se identifican entre el perfil de profesionales que egresan de la universidad y las demandas del mercado laboral (Vargas & Carzoglio, 2017). Las universidades tradicionales han perdido el poder hegemónico de la provisión de educación superior ante la aparición y crecimiento de nuevos proveedores (universidades virtuales, instituciones educativas no formales, empresas, entre otros) que atienden dicha brecha de habilidades mediante la oferta de cursos cortos, intensivos y enfocados al desarrollo de las competencias laborales esperadas. El Informe de la OEI (2020) sobre "Educación Superior, Productividad y Competitividad en Iberoamérica" refiere al proceso de transformación que atraviesan las instituciones universitarias para atender el desajuste entre habilidades y mercado laboral.

El enfoque educativo centrado en la transmisión de contenidos y en objetivos de enseñanza, prevalente en el sistema universitario, pierde vigencia frente a la diversificación de perfiles de estudiantes que necesitan desarrollar competencias para abordar con idoneidad los desafíos que caracterizan al contexto laboral. Las políticas académicas promovidas a través de diferentes acuerdos y proyectos a lo largo del mundo (Tratado de Bolonia, Proyecto Tuning-Europa, Proyecto Tuning-America Latina, Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 de Naciones Unidas, entre otros) focalizan en la necesidad de desarrollar una didáctica universitaria centrada en el aprendizaje del estudiante y en la formación en competencias requeridas para intervenir con eficiencia ante contextos laborales de alta versatilidad (Marope, Griffin & Gallagher, 2017; Tardif, 2008; Zabalza Beraza & Zabalza Cerdeiriña, 2019).

Asimismo, la universidad es responsable de garantizar la calidad de la formación de los graduados que se incorporan al mercado laboral. La noción de calidad asume diferentes acepciones en el sistema educativo universitario conforme se han ido incorporando y desarrollando los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior como política pública en la mayoría de los países del mundo a partir de 1980 (Harvey & Green,1993). El presente estudio expone los avances de una investigación que adopta la acepción de calidad como transformación cualitativa de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Harvey, 1998), analizada en el marco del sistema de actividad de la práctica educativa que se produce en el aula universitaria.

Se realizó una investigación cualitativa de abordaje descriptivo-explicativo y diseño de estudio de casos, cuyo objetivo fue estudiar cómo se configuran las buenas prácticas educativas en la universidad mediante observaciones de clases y entrevistas con profesores y estudiantes involucrados en los cursos analizados. El estudio de las buenas prácticas educativas se realizó en una universidad privada argentina con explícita orientación pedagógica en su proyecto institucional y se seleccionaron dos profesores de la carrera de Arquitectura reconocidos por las autoridades, los asesores pedagógicos y los estudiantes como profesores que desarrollaban buenas clases.

Como marco teórico se adoptó el enfoque ecológico de la educación que resalta la incidencia del contexto en las actuaciones de estudiantes y profesores, el intercambio sociocultural que se produce como correlato de la participación de todos los actores implicados en el proceso formativo, la multiplicidad de formas de acceso al conocimiento y su construcción colaborativa (Cobo y Moravec, 2011; Wenger, 2010; Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, 2019). También se consideró el aporte de la Teoría de la actividad (Engeström, 2014, 2017) para deconstruir los componentes de un sistema de actividad humana.

La práctica educativa de calidad de nivel universitario

La investigación sobre las buenas prácticas educativas aumenta ante la necesidad de analizar los factores que inciden en la mejora de calidad de la enseñanza y de los resultados de los aprendizajes. Estudiar las prácticas educativas en el escenario real donde se producen, examinar críticamente los procesos de enseñanza y aprendizaje e identificar, documentar, analizar y compartir buenas prácticas, habilitan la reflexión sobre su consistencia pedagógica y su potencial innovador para facilitar una mejor experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Mondragón & Moreno, 2020; Perrenoud, 2004).

Zabalza Beraza & Zabalza Cerdeiriña (2019) identifican tres enfoques de la práctica educativa que conviven actualmente en las aulas universitarias: el enfoque centrado en los contenidos disciplinares que deben dominar los estudiantes al final de un curso académico; el enfoque centrado en los estudiantes como sujetos individuales con necesidades e intere-

ses propios y diversos, a los que se les brindan oportunidades formativas flexibles para que puedan ajustarlas a sus expectativas; el enfoque centrado en los ambientes de aprendizaje que propician experiencias ricas y variadas en estímulos para la formación efectiva de los estudiantes. Este tercer enfoque que se adopta en esta investigación para estudiar las buenas prácticas educativas, se estructura conforme 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 resultados de aprendizaje (Biggs, 2005). Los estudiantes participan activamente en diversidad de contextos de aprendizaje de relevancia cultural y social que propone el profesor y se configura un sistema de intercambios socioculturales y de negociación de significados que se actualizan y enriquecen en el devenir de las clases (Pérez Gómez, 1998). Incluso, las fronteras del aula se expanden más allá de sus límites al integrar diversidad de fuentes de información que provienen de la actividad cotidiana de las personas en otros contextos significativos (Burbules, 2012; Cobo & Moravec, 2011; Díaz Barriga Arceo, 2003). De este modo, la buena práctica educativa remite a un conjunto de interacciones efectivas mediadas por diversidad de contextos, recursos, actividades y experiencias que favorecen el aprendizaje de los estudiantes, quienes manifiestan motivación por el logro de resultados que se evidencian en actuaciones idóneas y transferibles a sus vidas cotidianas (Mondragón & Moreno, 2020; Zabalza, 2012).

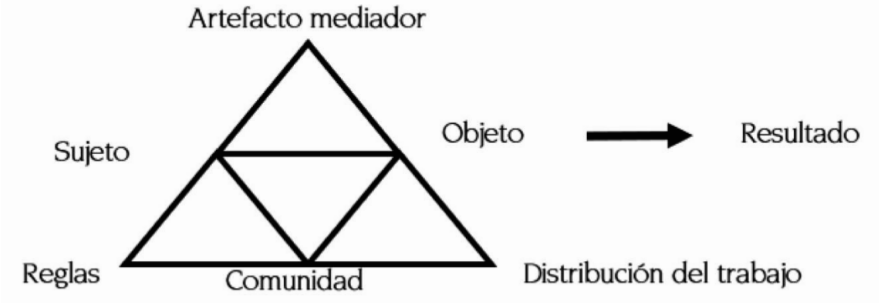
Las investigaciones sobre buenas prácticas educativas en el nivel universitario destacan el rol del profesor como facilitador de ambientes de aprendizaje centrados en la experiencia del estudiante y mediados por estrategias de enseñanza activas y diversas (Guzmán, 2018; Iturbide & Domínguez, 2021; Jiménez *et al.*, 2020). La evaluación también asume un rol sustantivo en el proceso formativo y supone la construcción de acuerdos con los estudiantes respecto de los resultados de aprendizaje esperados, los criterios de evaluación a considerar en sus producciones y la existencia de instancias de retroalimentación durante el proceso de aprendizaje (Iturbide & Domínguez, 2021; Kimmelmann & Lang, 2019). Los dispositivos didácticos propuestos por el profesor predisponen a quien aprende; en consecuencia, el acercamiento y el interés por aprender se impulsa desde el profesor hacia el estudiante (Cid Sabucedo, Perez Abellas & Zabalza, 2009; Norambuena & García, 2021; Tapia Ruelas, Cuervo, Castillo & Corral 2017; Vaillante & Siquiera, 2017).

Por su parte, el rol del estudiante es el de prosumidor (Sánchez Carrero & Caldeiro Pedreira, 2016) 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 y produce contenidos que comparte con la comunidad que se conforma en el grupo-clase (Wenger, 2010).

La Teoría de la actividad

Para la Teoría de la actividad toda acción humana intencional está dirigida a un objeto, mediada culturalmente y estructurada históricamente. La actividad del sujeto se produce en interacción con una comunidad de personas que operan en forma conjunta sobre un objeto que las motiva y dirige, haciendo uso de herramientas que facilitan el logro del resultado esperado (Engeström, 2014). Desde esta perspectiva, como se muestra en la Figura 1, la actividad se configura en un sistema, una estructura de relaciones que admite el análisis de las actuaciones en un marco que tiene

Figura 1. Componentes del sistema de actividad



Fuente: Engeström, 2014.

en cuenta aquello que las personas hacen juntas en cuanto colectivos que colaboran para el logro del objeto, configurada por componentes: sujeto, artefactos, objeto, comunidad, reglas, división del trabajo y resultado.

Hardman (2008) describe la práctica educativa como un sistema de actividad, y propone estudiar las prácticas pedagógicas en el aula considerando los componentes mencionados. El sistema *actividad áulica* se compone de acciones interrelacionadas de sujetos (estudiantes, profesores y autoridades) inmersos en un contexto político y social, culturalmente organizado y atravesado por artefactos de mediación, donde todos se comprometen, promulgan y trabajan por el aprendizaje, en tanto objeto que motiva y da dirección a la actividad, y que, a su vez, es transformado por sus acciones.

La actividad generada en el aula de clase muestra una dinámica de intercambio en una comunidad con identidad propia, que refleja las negociaciones sociohistóricas y culturales que sitúan su desarrollo, organizada con base a reglas, roles y tareas (división del trabajo) para el logro de resultados de aprendizaje como construcción activa e inseparable de la acción y reflexión tanto individual como colectiva. El Cuadro 1 sintetiza las categorías de análisis para el estudio de cada componente con base en las investigaciones que analizan la práctica educativa como sistema de actividad.

Desde la Teoría de la actividad, la práctica educativa de calidad responde a tres principios: multivocalidad, historicidad y aprendizaje expansivo. La multivocalidad remite a la diversidad de perspectivas y de puntos de vista de los actores afectados al sistema de actividad áulica, así como a la construcción de espacios de negociación de significados que se cristalizan en contextos socioculturales específicos. La historicidad refiere a la evolución del sistema de actividad y de sus artefactos de mediación y objetos de aprendizaje para responder a las demandas socioculturales de la formación profesional. El aprendizaje expansivo supone que el conocimiento se construye en colaboración y con la coparticipación de múltiples agentes tanto dentro como fuera del sistema áulico, en una dinámica de cruce de límites y construcción de redes que expande el aula (Engeström, 2014).

Método

Se realizó una investigación cualitativa de abordaje descriptivo-explicativo y diseño de estudio de casos. El estudio se realizó en una universidad privada argentina con orientación pedagógica explícita en su proyecto institucional y en la carrera de Arquitectura que atravesó dos procesos de acreditación ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Se utilizaron tres criterios para la identificación y selección intencional de buenas prácticas educativas:

1. Que los profesores responsables de las prácticas educativas seleccionadas contaran con al menos tres observaciones de clases realizadas por los asesores pedagógicos de la carrera donde se destacara la calidad de la docencia.
2. Que los estudiantes de los últimos tres años hayan completado la ficha de evaluación de dichas prácticas educativas con las mejores calificaciones.
3. Que los profesores afectados a la gestión de dichas

Cuadro 1. Componentes del sistema de actividad de la práctica educativa

Componente	Descripción
Sujetos	Profesores y estudiantes.
Artefactos de medicación	Dispositivos físicos (aparatos y herramientas físicas) o simbólicas (lenguaje, modelos, habilidades, actitudes, actividades).
Objeto	Objetivos de aprendizaje materializados en elementos culturales (escritos, orales, materiales).
Reglas	Institucionales (proyecto académico, reglamentos, políticas educativas e institucionales), instruccionales (criterios de evaluación, consignas) y de interacción (orden y disciplina, distribución de tiempo y recursos y expresión comunicativa).
Comunidad	Grupos de trabajo académico (micro culturas), la organización del grupo-clase y participación de la organización académica (facultad y cátedra).
División del trabajo	Roles y tareas asumidos por profesores (instructor, facilitador, mediador) y estudiantes (receptivo, autogestivo).
Resultados	Logro de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia basada en Foot, 2014; Hardman, 2008; Juárez *et al.* (2008); Kumpulainen & Sefton-Green, 2014; Salas-Madrid, 2016; Solórzano y García, 2016; Venkat & Adler, 2008.

prácticas educativas hayan participado activamente de los dos procesos de acreditación de la carrera.

Se seleccionaron dos prácticas educativas desarrolladas en el marco de las asignaturas Morfología y Proyecto III de la carrera de Arquitectura en el periodo comprendido entre agosto y diciembre de 2019. Cada asignatura dispone de un profesor titular y un profesor adjunto que promedian quince años de experiencia en la docencia universitaria, participaron en dos procesos de acreditación de la carrera y brindaron su consentimiento informado para que se realice la investigación. Asimismo, los estudiantes que cursaban ambas asignaturas (36 y 32 estudiantes, respectivamente) brindaron su consentimiento informado.

Mediante una estrategia etnográfica se recopilaron datos para el análisis estructural de la práctica educativa en el contexto natural del aula. Se empleó una matriz de preguntas construidas a partir del cruce entre cada componente del sistema de actividad –sujeto, artefactos de mediación, objeto, reglas, comunidad, división del trabajo y resultado– con las categorías didácticas de la práctica educativa –planificación, estructuración metodológica del contenido, interrelaciones entre profesor y estudiantes, evaluación, organización de la vida en el aula y tareas académicas– (De Vincenzi, Marcano & Macri, 2020). Para el trabajo de campo se desarrollaron observaciones de las clases, entrevistas individuales a los profesores, entrevistas grupales a los estudiantes y registros de la información relevada en cada instancia del trabajo de campo. Cada curso fue observado por los investigadores en tres oportunidades; al cierre se desarrolló una entrevista con el profesor titular para recabar su percepción sobre la práctica educativa transcurrida. Asimismo, al inicio de la cursada se realizó una entrevista en profundidad a cada profesor titular y al cierre del curso se implementaron entrevistas grupales con cinco estudiantes voluntarios por asignatura. En total se grabaron en audio seis sesiones de observación de clases, ocho entrevistas semiestructuradas y dos entrevistas grupales que fueron transcriptas y trianguladas con las notas de campo.

Se empleó el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002) para el análisis de los datos. Los datos primarios se tamizaron mediante respuestas a las preguntas formuladas para cada componente del sistema de actividad con base en las categorías didácticas y se asignaron códigos primarios para caracterizar la práctica educativa. En un segundo nivel de análisis, se compararon los códigos primarios con las nociones integradas en el marco teórico y aportadas por las investigaciones consultadas.

Como correlato del análisis de datos, se definieron cuatro dimensiones de las buenas prácticas educativas en torno a los cuales se analizaron los resultados: intencionalidad pedagógica orientada a resultados de aprendizaje, construcción de comunidad de aprendizaje, expansión de los límites del aula y evaluación formativa. Aquí se analizan solo los resultados en torno a las dos primeras dimensiones de la buena práctica.

Resultados

En el análisis empírico de las prácticas educativas con base en los componentes del sistema de actividad (Cuadro 1), se observa una configuración compleja y dialogada de la actividad que realizan profesores y estudiantes mediados por dispositivos culturales, en torno a un objeto consensuado. Si bien la programación académica de los profesores delimita el encuadre de la práctica educativa esperada, el entorno de trabajo progresivamente se configura en una comunidad de aprendizaje, fruto del rol más activo de los estudiantes en la construcción y dominio de conocimientos y habilidades que se transfieren y evidencian en sus producciones. En las observaciones de clases se pudo constatar que en los intercambios áulicos entre los profesores y los estudiantes se resignifican las condiciones y requisitos para la resolución de las actividades programadas, conforme avanzan las experiencias educativas y se amplían las fuentes de información. En efecto, la integración de actores externos en algunas clases –arquitectos invitados– para dar charlas y evaluar los avances de las producciones y el aporte de recursos provistos por los propios estudiantes fruto de sus investigaciones personales, expanden los límites del aula ampliando las fuentes de información y conocimiento.

Seguidamente se analizan las categorías didácticas "intencionalidad pedagógica orientada a resultados de aprendizaje" y "construcción de comunidad de aprendizaje" que se analizaron como avances de la investigación.

Intencionalidad pedagógica orientada a resultados de aprendizaje

El contrato didáctico se construye en forma negociada entre los profesores y los estudiantes y supone la explicitación de los resultados de aprendizaje a alcanzar, los criterios de evaluación y las condiciones

para la actividad académica. En el marco de las entrevistas sostenidas, los profesores afirmaron que, si bien al inicio de la cursada definen los objetivos a lograr en acuerdo con los estudiantes, los resultados que finalmente alcanzan pueden resultar diferentes conforme a las experiencias vividas. Así lo explicó el profesor de Proyecto III en la entrevista posterior a la observación de una de sus clases: "yo hago una especie de contrato donde les digo qué es lo que quiero, qué es lo que aspiro, pero el proceso lo arma el alumno con sus propias intencionalidades, mirando el problema que es el mismo para todos".

La calidad educativa se ve favorecida por la implementación de estrategias de enseñanza y evaluación que otorgan a los estudiantes autonomía para gestionar los desempeños en entornos colaborativos de trabajo. En una de las entrevistas sostenidas con la profesora de Morfología, describió cómo construyen los estudiantes sus producciones, "…progresivamente el estudiante tiene que pensarlo, decirlo, graficarlo, tiene que proponer lo que luego produce. Con ese feedback que se genera constantemente en la clase evoluciona su producción hasta alcanzar un producto que cumpla con los criterios propuestos".

En concordancia con investigaciones sobre buenas prácticas (Guzmán, 2018; Hardman, 2008), si bien profesores y estudiantes se perciben y trabajan como miembros de una comunidad, es el profesor –sobre la base de su carácter de experto– quien propone los objetivos de aprendizaje, selecciona los artefactos de mediación físicos y simbólicos y establece las reglas de trabajo. Otorga ilación a un proceso formativo abierto a la negociación al tener en cuenta las posibilidades y necesidades de los estudiantes. En este sentido, en las observaciones de clases se relevó que ambos profesores flexibilizan las reglas de trabajo para promover el logro de los resultados de aprendizaje esperados (Iturbide & Domínguez, 2021). La profesora de Morfología modificó el calendario de entregas de los trabajos para que los estudiantes dispongan de más tiempo para resolver las correcciones y el profesor de Proyecto III ajustó la metodología prevista para la elaboración del proyecto, permitiendo que los estudiantes lo construyan en el aula, habida cuenta de que varios de ellos son trabajadores de jornada completa.

Profesores y estudiantes participan activamente en el desarrollo de la vida en el aula donde se habilitan diferentes ambientes de aprendizaje: "el alumno decide si trabaja en la enchinchada o se ubica sobre la mesa, trabajando en forma individual o en grupo, en un intercambio dialógico y de recursos, en los que comparten con el profesor" (Referencias del profesor del Proyecto III luego de una observación de clase).

La horizontalidad en las relaciones entre profesores y estudiantes es un rasgo distintivo en las prácticas observadas, consistente con lo relevado en otras investigaciones que analizan buenas prácticas (Vaillant & Siquiera, 2017; Tapia, et al 2017). En las entrevistas grupales con los estudiantes de Proyecto III se valoró el diálogo académico y su incidencia positiva en la motivación y compromiso con el aprendizaje: "hay confianza y hay un diálogo y un debate de ideas, fomentados por la asignatura". "La dinámica que proponen los docentes es la que genera el compromiso para mejorar constantemente el proyecto".

Los estudiantes progresan hacia un rol más activo, centrado en la regulación de su propio aprendizaje, evidenciando mayor autonomía en la toma de decisiones respecto de la elaboración de su proyecto. El aprendizaje es el resultado de la construcción activa e inseparable de la reflexión y la acción del estudiante (Guzmán, 2018). Así lo expresó un alumno de Morfología: "me parece que es la didáctica que arma la profesora … tenés que aprender a hablar o contar lo que vos pensás, defender lo que hacés. De hacerlo, todo el tiempo se aprende".

Los profesores favorecen la construcción progresiva de una comunidad de aprendizaje fruto del trabajo en colaboración, el respeto a las múltiples perspectivas de pensamiento y de producción y a la confianza entre pares que imprime la evaluación formativa y compartida. A medida que los estudiantes alcanzan el dominio de conocimientos, habilidades y actitudes asociadas al objeto de aprendizaje, asumen roles de mayor autonomía y contribuyen a la construcción de aprendizajes reflexivos y distribuidos:

> Los profesores estamos alrededor generando sinergia entre los estudiantes. Al comienzo están los estudiantes punta y los que van más atrás. Después esto se nivela: el estudiante que estaba atrás comienza a preguntar y el que estaba delante a contar. Allí, nosotros nos corremos de la escena, somos uno más (referencia del profesor de Proyecto III en el marco de la entrevista en profundidad).

Para que la práctica resulte efectiva es necesario que sea sostenida por el contexto institucional –la comunidad de profesores y autoridades–, y sea coherente y fundamentada en sustentos pedagógicos, tecnológicos y éticos (Mondragón & Moreno, 2020). En la entrevista en profundidad, la profesora de Morfología

mencionó que la intencionalidad pedagógica requiere de su articulación con el modelo educativo institucional y con los lineamientos curriculares de la Facultad que conforman el marco de referencia a la que adscribe su práctica educativa: "…fundamentamos en el modelo pedagógico institucional. La Facultad nos puso a disposición el plan curricular integrado donde todas las asignaturas confluyen en la posibilidad de vincularse con proyecto".

En este mismo sentido, y considerando que la acreditación de la carrera por la CONEAU es un proceso regulatorio que atraviesa a todas las asignaturas, se consultó sobre su incidencia en la organización de sus prácticas docente. La profesora de Morfología valoró el proceso como instancia para sistematizar aspectos distintivos de su práctica y recuperar cómo se configuró; mientras que el profesor de Proyecto III expresó que la acreditación no aportó una mejora al desarrollo de su asignatura.

Construcción de comunidad de aprendizaje

En el contexto de interacción generada por las actividades colaborativas, los estudiantes progresan de un rol inicial de consumidores de información a productores de nuevos conocimientos y habilidades, hasta llegar al rol de prosumidores a través de la producción y publicación de sus trabajos originales que exhiben en los pasillos del edificio donde se cursa la carrera.

La interacción entre el profesor y los estudiantes y entre pares se incrementa en las instancias de revisión de los trabajos, momento en que todos participan, comentan y aportan. En otros momentos, el intercambio se produce entre el profesor y un estudiante de manera personalizada proyectando juntos sobre una lámina o entre díadas o tríadas de estudiantes que participan de la elaboración de la tarea propia y la de sus pares, mediado por un clima de intercambio y trabajo en equipo. Si bien cada estudiante trabaja en su proyecto de manera individual, se comprobó que la práctica educativa se configura como espacio de colaboración e intercambio de profesores y estudiantes, y de estos entre sí: "Durante la clase, el aula se arregla espacialmente para que láminas, maquetas, dibujos y memorias descriptivas en elaboración queden accesibles a profesores y estudiantes" (registro de observación de clase de la asignatura Proyecto III).

Conforme resulta del análisis del sistema de actividad de la buena práctica educativa, el diálogo entre el profesor y los estudiantes y entre pares constituye el artefacto mediador principal de las interacciones en el aula, ordena el trabajo e impacta en los resultados (Salas -Madrid, 2016). Los estudiantes confirman el carácter explícito del intercambio abierto como regla de interacción: "traemos muy inculcado el debate de ideas, cuando un compañero está trabado, hay una lluvia de ideas acerca de cómo podría seguir el proyecto" (comentario de un estudiante en el marco de la entrevista grupal de estudiantes de la asignatura Proyecto III).

La comunidad de aprendizaje se construye en forma progresiva a medida que se desarrollan y evalúan las actividades de aprendizaje. En la dinámica de intercambios entre las condiciones de los estudiantes y las propuestas de enseñanza del profesor, se produce la negociación de significados y se constituye un tercer espacio (Engeström, 2017) que transciende la construcción tradicional de la relación de poder entre profesores y estudiantes, crea un entorno de interacción auténtica y fomenta el clima de confianza y valoración del aporte de los pares. El arreglo espacial del aula, la naturaleza situada de la tarea y la configuración de la clase con base en la horizontalidad constituyen artefactos mediadores para el trabajo colaborativo que propician la construcción colectiva del aprendizaje en conexión con los resultados a lograr. Así lo expresaron los estudiantes entrevistados: "autocorregirnos y corregirnos entre nosotros para aprender a darse cuenta no solo del error sino de cómo podemos ayudar al otro" (comentario de un estudiante de la asignatura Morfología). "Nosotros estamos aspirando a ser arquitectos, tenemos un contacto social que va desde un albañil hasta un inversor. Yo creo que la dinámica con los compañeros sirve para este aspecto social (comentario de un estudiante de la asignatura Proyecto III).

Conclusiones

Desde los fundamentos pedagógicos del enfoque ecológico de la enseñanza y los aportes de la Teoría de la actividad para analizar la actividad humana intencional, se realizó una investigación cualitativa de abordaje descriptivo-explicativo de dos casos de buenas prácticas educativas reconocidas por sus destinatarios y otros actores clave de la carrera de Arquitectura de una universidad privada argentina. Mediante observaciones de clases y entrevistas con profesores y estudiantes se identificaron desde actividades, objetos y reglas de trabajo, hasta negociaciones y valoraciones de los actores que configuran las prácticas

educativas situadas en contextos socioculturales que también conforman dichas prácticas. En este sentido, se resalta la importancia de estudiar la práctica educativa en su contexto natural de producción.

Seguidamente se enuncian las conclusiones asociadas a las buenas prácticas educativas desde el análisis de las dimensiones intencionalidad pedagógica orientada a resultados de aprendizaje y construcción de la comunidad de aprendizaje.

Conforme al análisis de los resultados de esta investigación se concluye que el sistema de actividad de una buena práctica educativa orientado intencionalmente hacia el logro de resultados consensuados eleva la motivación de los estudiantes y contribuye a la construcción progresiva de una comunidad de aprendizaje. De las observaciones de clases y entrevistas sostenidas con estudiantes y profesores se constató que la programación de la práctica educativa prevista por cada profesor encuadra el proceso formativo otorgándole una intencionalidad y poniendo a disposición de los estudiantes los materiales y consignas necesarias para alcanzar los resultados esperados. Complementariamente, la negociación de significados en torno a dichos resultados a lo largo de las clases y la progresiva flexibilización de las condiciones de aprendizaje conforme a los intereses, necesidades y posibilidades relevados entre los estudiantes, propiciaron un clima de confianza y contribuyeron a crear una dinámica de trabajo participativa y colaborativa. En las dos buenas prácticas educativas estudiadas se evidenció un proceso de co-construcción de conocimientos, habilidades y actitudes como correlato de los activos intercambios entre los profesores y los estudiantes y entre estudiantes. Las retroalimentaciones en torno a los productos en desarrollo en el marco de un espacio de diálogo entre pares y con el profesor afianzan el sentido de pertenencia a una comunidad de aprendizaje que se consolida a medida que los estudiantes avanzan en el dominio del objeto de estudio. Tanto en las observaciones de clases como en las entrevistas de profesores se relevó que los estudiantes gradualmente lograron mayor autonomía en la gestión de sus aprendizajes lo que los habilitó a asumir el rol de prosumidores. Al mismo tiempo que se enriquecían con los aportes de sus profesores y del resto de los estudiantes en el marco de un trabajo colaborativo, aportaban sus conocimientos y la información relevada a lo largo del desarrollo de su producción, que publicaron como proyectos singulares fruto del proceso de aprender haciendo.

Desde la perspectiva metodológica utilizada en la investigación, el análisis de la estructura de una buena práctica educativa como sistema de actividad constituye una lente para analizar las interacciones educativas dentro del aula. La investigación etnográfica de la práctica educativa permite tamizar la naturaleza de las actividades colaborativas y estudiar cómo los sujetos interactúan mediados por herramientas físicas y simbólicas. Abre posibilidades para profundizar en la investigación de las comunidades de aprendizaje, la transformación y creación de la cultura del aula, el movimiento horizontal y la actuación de los actores participantes de la práctica educativa.

Referencias

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

Burbules, N. C. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters on Education*, 13, 3-14. https://doi.org/10.15572/enco2012.01

Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. & Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los" mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15 (2), 1-29. Recuperado de: http://www.uv.es/ RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm

Cobo, C. & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius/Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

De Vincenzi, A., Marcano, D. & Macri, A. (2020). La práctica educativa bajo el lente de la teoría de la actividad. IPSA *Scientia, Revista Científica Multidisciplinaria*, 5 (1), 159-176. https://doi.org/10.25214/27114406.1033

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13.

Engeström, Y. (2014). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. United Kingdom: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744

Engeström Y. (2017). Expanding the Scope of Science Education: An Activity-Theoretical Perspective. In: Hahl K., Juuti K., Lampiselkä J., Uitto A., Lavonen J. (eds) Cognitive and Affective Aspects in Science Education Research. *Contributions from Science Education Research*, vol 3. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58685-4_26

Foot, K. (2014). Cultural-Historical Activity Theory: Exploring a Theory to Inform. *Practice and Research Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 24, 329–347. Taylor & Francis Group, LLC. https://doi.org/10.1080/10911359.2013.831011

Guzmán, J. C. (2018). Las Buenas Prácticas de Enseñanza

de los Profesores de Educación Superior. Best Teaching Practices of University Professors Introducción. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 16 (2), 133-149. https://doi.org/https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.008

Hardman, J. (2008). Researching pedagogy: An Activity Theory Approach. *Journal of Education*, 45 (1), 65-95. https://urlshortner.org/tVcPq

Harvey, L. & Green, D. (1993), "Defining Quality". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 100-114. https://doi.org/10.1080/0260293930180102

Harvey, L. (1998). ¿Qué debe entenderse por "calidad" de la educación? Relaciones entre calidad y aprendizaje. *Seminario Internacional: El desafío de la calidad en la educación superior*, 22-40. Consejo Nacional de Educación.

Iturbide, S. S. & Domínguez, A. R. (2021). Incorporación de resultados de aprendizaje como aseguramiento de calidad educativa de una escuela de negocios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51 (*Especial*), 251-272. https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.476

Jiménez Hernández D., González Ortiz J. J. & Tornel Abellán M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 24 (1), 76-94. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173

Juárez, M., Buenfil, R. N. & Trigueros, M. (2008). De las prácticas convencionales a los ambientes de aprendizaje colaborativo a distancia: un estudio con profesores de ciencias de bachillerato desde la Teoría de la actividad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39), 1055-1083. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000400003&lng=es&nrm=iso

Kimmelmann, N. & Lang, J. (2019). Linkage Within Teacher Education: Cooperative Learning of Teachers and Student Teachers. *European Journal of Teacher Education*, 42 (1), 52-64. https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1547376

Kumpulainen & Sefton-Green, (2014). What is Connected Learning and how to Research It? *International Journal of Learning and Media April*, 4 (2). Massachusetts Institute of Technology. https://doi.org/10.1162/IJLM_a_00091

Marope, M., Griffin, P. & Gallagher, C. (2017). *Future Competences and the Future of Curriculum*. Retrieved from International Bureau of Education. http://www.ibe.unesco.org/en/news/document-future-competences-and-future-curriculum

Mondragón Beltrán, E. & Moreno Reyes, H. (2020). Revisión del concepto de buenas prácticas educativas que integran tecnologías digitales en el nivel superior: enfoques para su detección y documentación. IE *Revista de Investigación Educativa de La* REDIECH, 11, 1-23. https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150036/521662150036.pdf https://doi.org/https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.916

Norambuena, S. P. & García, E. R. (2021). Análisis de la construcción de identidad profesional en profesores excelentes: encontrando al SER formador de docentes. *Foro Educacional*, 79-100. http://doi.org/10.29344/07180772.36.2688

OEI (2020). *Educación Superior, Productividad y Competitividad en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto Iberoamericano para la Educación y la Productividad.

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

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

Salas-Madrid, F. (2016). Aportes del modelo de Yrjö Engeström al desarrollo teórico de la docencia universitaria. *Revista Educación* 40 (2), 1-22. http://doi.org/10.15517/REVEDU.V40I2.15257

Solórzano, F. & García, A. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35 (3), 98-112. http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v35n3/rces08316.pdf

Sánchez Carrero, J. & Caldeiro Pedreira, M. C. (2016). El prosumidor. *Revista Digital de Comunicación*,6, 89-92. https://www.aularia.org/

Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Tapia Ruelas, C., Cuervo, Á. A. V., Castillo, M. M. & Corral, L. A. V. (2017). Lo que hacen los mejores profesores en una universidad pública mexicana. *Praxis investigativa ReDIE: Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 9 (17), 167-178. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6560031

Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3),1-16. http://www.egradu.fmed.edu.uy/sites/www.escuparteras.fmed.edu.uy/files/Noticias/Desarrollo%20de%20un%20programa%20por%20competencias.%20J%20TARDIF%20(1).pdf

Vaillant, D. & Siqueira, V. (2017). Estudiantes de ingeniería y sus percepciones sobre la enseñanza de calidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17 (3). https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00512.pdf

Vargas, F. & Carzoglio, L. (2017). *La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina. Revisión y análisis en la región*. Montevideo: OIT/Cinterfor

Venkat, H. & Adler, J. (2008). Expanding the Foci of Activity Theory: Accessing the Broader Contexts and Experiences of Mathematics Education Reform. *Educational Review*, 60 (2), 127-140. https://doi.org/10.1080/00131910801933914

Wenger, E. (2010). *Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept*. In: Blackmore, C. (eds)

Social Learning Systems and Communities of Practice. Springer, London. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11

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. https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120

Zabalza Beraza, M. & Zabalza Cerdeiriña, M. (2019). *Coreografías didácticas institucionales y calidad de la enseñanza*. Linhas Críticas, 25, 206-221. https://doi.org/10.26512/lc. v25i0.24586