

# Enseñar con actividades de cierre provocadoras en la universidad

Por **Marcela Agulló, Mariana Ornique, Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli**

Las actividades de cierre abonan a la construcción de una experiencia que tracciona, dispone a los estudiantes a integrar, comunicar los saberes construidos

Como punto de partida, nos resulta relevante continuar el abordaje realizado en la columna de Educación Superior en la revista anterior. La definición de dispositivo que abordemos en el artículo previo<sup>1</sup> destaca tanto el sentido de disposición<sup>2</sup> para una acción, así como la idea de artificio para ese fin.

Entendemos a las actividades de cierre en las propuestas de enseñanza como dispositivos provocadores en tanto instrumentos para la creación de situaciones que permiten al alumno vivir experiencias necesarias

para su transformación en un momento final de una secuencia de enseñanza (Díaz Bordenave y Martins Pereira, 1985).

Resaltamos que las actividades de cierre así entendidas abonan a la construcción de una experiencia que tracciona, dispone a los estudiantes a integrar, comunicar los saberes construidos, dándole protagonismo y voz a quien aprende siempre junto con otros/as. Recordamos que la idea de provocación la planteamos asociada a algo que dispone, tracciona, “empuja” al estudiante hacia una

1. Agulló, M., Ornique, M., Reboredo de Zambonini, S. y Sabelli, M. J. (2023). Enseñar en la universidad con actividades provocadoras. *Revista ISALUD*, 18, pp. 38-43. *Revista Isalud* N° 86.
2. La noción de dispositivo que ha sido planteada en las ciencias sociales y humanas fue utilizada por primera vez por Foucault en la década del 70.

**Marcela Agulló:** Coordinadora del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Magíster y especialista en Didáctica. **Mariana Ornique:** Profesora del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud. Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación; **Silvia Reboredo de Zambonini:** Profesora del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud. Vicerrectora Académica de la Universidad Isalud. Licenciada en Psicología. Ha realizado una maestría en Organización y Gestión Educativa; **María José Sabelli:** Directora del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud y del Observatorio de Innovación en Educación Superior. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Docencia en Entornos Virtuales. Magíster en Educación Superior.



“Recordemos que la idea de provocación la planteamos asociada a algo que dispone, tracciona, “empuja” al estudiante hacia una experiencia relevante que favorece aprendizajes significativos en la enseñanza universitaria”

experiencia relevante que favorece aprendizajes significativos en la enseñanza universitaria.

## ¿Qué sentidos encontramos en las actividades de cierre?

Las actividades de cierre adquieren algunos de los sentidos que se despliegan a continuación:

- Ponen en juego situaciones auténticas que se relacionan con escenas cercanas a la realidad.
- Ayudan a que el estudiante reconstruya “*el juego completo*” (Perkins, 2010) de la propuesta formativa. La potencialidad radica justamente en conjugar, armar puentes, entre las distintas actividades.
- Proporcionan oportunidades para que los estudiantes integren y sinteticen la información que han aprendido, generando una reorganización de las ideas.
- Proporcionan oportunidades a los estudiantes para reflexionar sobre lo que han aprendido, principalmente y casi como “eco” resuenan en los docentes como oportunidades de “revisitar” su práctica de enseñanza.
- Fomentan “mirarse como aprendiz”, dando oportunidades para que los estudiantes piensen en su propio proceso de aprendizaje, cómo han abordado el material y cómo podrían abordarlo de manera más efectiva en el futuro.
- Favorecen el despliegue de diversidades: plantean elecciones por parte de los estudiantes, tomando decisiones que permiten márgenes de autonomía.

- Potencian el desarrollo de producciones, en las que el intercambio entre pares es central y en las que se promueva la comunicación de lo aprendido más allá del aula.

Nos interesa focalizar a continuación en la interacción/comunicación, elecciones y metacognición en las actividades de cierre como dispositivos provocadores (es un recorte arbitrario, en el sentido que podríamos profundizar en otros aspectos, sin embargo, los mencionados nos resultan muy relevantes):

**Sobre la interacción/ comunicación** se destaca que un propósito central de las actividades de cierre es que los alumnos comuniquen su experiencia, ya sea a los compañeros del aula, a otros miembros de la comunidad educativa, o a ciudadanos que desempeñan roles particulares. Cuando los estudiantes socializan los resultados –con palabras habladas o escritas, con imágenes, de modo grupal o individual, según el contenido–, acuden una vez más al lenguaje, que no sólo es vehículo de ideas, sino que permite la reorganización de las mismas, e implica un nuevo aprendizaje.

### Veamos dos ejemplos:

En una asignatura de la carrera de Lic. en enfermería, luego de una secuencia de actividades en el marco de una unidad y como producto de un proyecto, los alumnos/as componen un afiche digital interactivo o bien afiche analógico en el que plasman los aprendi-

zajes contruidos para ser compartido con otros estudiantes de la institución.

Además, cada estudiante elabora un escrito de dos carillas sobre los aprendizajes más relevantes a partir del proyecto.

En el marco de una asignatura del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud los estudiantes, luego de haber transitado por distintas propuestas formativas asociadas a diversas estrategias de enseñanza, preparan una presentación oral de una estrategia de enseñanza para una Feria de estrategias de enseñanza. La Feria es abierta, se invita tanto a egresados de otras cohortes a participar de la experiencia, como a equipos de gestión académica de la universidad (ellos y los compañeros-estudiantes son los destinatarios centrales de la Feria). Se diseña la experiencia abordando la metáfora de la Feria, como en una feria, se arman sectores/puestos, se ofrece “algo”, en este caso estrategias. En los puestos se presentan oralmente las estrategias de enseñanza que eligió cada grupo (simulaciones, exposiciones significativas, estudio de casos, proyectos, etc.) para ofrecer a los que se acercan. Se utilizan distintos recursos (a través de genial.ly, canva, presentaciones de diapositivas, imágenes, videos, etc.) Como en una feria se conversa, se intercambia, etc.

**Elecciones ¿dónde están?** Las actividades de cierre se expresan en **consignas auténticas** que demandan una tarea que tenga sentido para el estudiante que la realizará. El ejemplo brindado anteriormente da cuenta de una consigna auténtica. Lejos de tratarse de una clásica producción “para mostrarle al profesor los conocimientos que el estudiante logró adquirir en un determinado momento” se trata de una actividad que adquiere sentido en el marco de una experiencia que incluye a otros y que posibilita seguir aprendiendo juntos/as.

Las consignas auténticas, tal como plantean Anijovich, Cappelletti y Cancio (2014), resultan significativas cuando estimulan la expresión personal, están formuladas en forma escrita, permiten una variedad de desempeños entre las cuales los estudiantes pueden optar.

Asimismo, resulta sumamente importante que estén ancladas en un contexto específico de producción

(en el ejemplo mencionado la *Feria* de estrategias de enseñanza) y que se articule con una situación de la práctica profesional para la cual el estudiante se está formando (como puede ser la docencia en el ejemplo de la *Feria*)

### ¿Qué valor adquiere la electividad en el marco de las actividades de cierre?

Ofrecer oportunidades para elegir resulta de suma importancia si lo que como docentes buscamos es implicar a nuestros estudiantes, hacerlos partícipes del propio proceso de aprendizaje, abrirles instancias para que puedan “hacerse cargo” del camino que deciden recorrer. Estas premisas generan mayor autonomía, habilidades metacognitivas e implicancia. En la enseñanza habitual el cierre de una secuencia didáctica, unidad o programa suele estar asociado al momento de la evaluación sumativa, en el cual se emplean instrumentos tradicionales al servicio de una corroboración de que lo enseñado ha sido aprendido.

Desde el enfoque con el que las autoras de este artículo trabajamos, el cierre de una propuesta de enseñanza puede promover no sólo la toma de consciencia de lo aprendido, sino también nuevas habilidades cognitivas puestas en juego a partir de la propia elección y del trabajo con otro/as.

### ¿Qué podemos dar a elegir?

- Puede ofrecerse la elaboración de una producción compartida como cierre de una propuesta de enseñanza más amplia, a partir de la elección entre: imágenes intervenidas, una infografía, una canción, un video. Es decir, el formato de la producción podría ser elegible.
- Pueden brindarse consignas obligatorias para todos/as y dar otra consigna obligatoria a elegir entre dos o tres alternativas.
- Puede plantearse la elección entre varios “destinatarios” de la producción, por ejemplo, elaborar un video o una canción para un destinatario a elegir entre algunas opciones.
- También puede elegirse el número de integrantes, por ej. si la actividad la realizan entre 3, 4 o 5 integrantes.
- Pueden darse a elegir roles desde los cuáles elaborar la comunicación de los aprendizajes, por ejemplo, elabo-

rar la comunicación desde el rol de un profesional, de un experto, de una organización social, etc.

### Veamos un ejemplo:

El profesor/a propone comunicar los aprendizajes poniendo un “destinatario/audiencia” que excede a los compañeros o a los actores de la cursada, además, propone que los estudiantes elijan un formato de presentación. Para ello, plantea realizar una producción para los alumnos que cursen la misma materia el cuatrimestre siguiente, poniendo foco en las habilidades adquiridas y conocimientos más significativos, recomendaciones para una “buena cursada”; o bien podrían ser destinatarios otros actores como potenciales estudiantes de la carrera. Los alumnos/as pueden elegir realizar una carta o un video. En caso que se pueda invitar a algún representante en persona se realizará la comunicación con su presencia.

## Metacognición en las actividades de cierre como dispositivos provocadores

Los estudios sobre metacognición (Allal y Mottier López, 2005; Cappelletti, 2014) fueron cobrando particular importancia en las últimas décadas en tanto proponen que sean los estudiantes quienes tomen el control de sus propios procesos de aprendizaje para así “aprender a aprender” y, a partir de ello, desarrollar la autonomía y la capacidad de tomar las riendas de su camino como aprendices.

Tal como sostiene Perrenoud (2011) somos seres reflexivos por naturaleza ya que la reflexión es propia de la condición humana. Se torna necesario analizar nuestras acciones para innovar, para transformarnos. Ese transformar nuestras prácticas nos conduce a “no sólo hacer cosas distintas sino hacer cosas mejores” (Zabalza Beraza, 2013).

De ahí que nos resulte muy relevante repensar nuestras actividades de cierre como dispositivos que provoquen e inviten a los estudiantes a mirarse como aprendices y reflexionar al respecto.

### ¿Qué implica?

- El conocimiento de las personas: aquello que una/o puede llegar a conocer sobre sí mismo y de los demás, en tanto sujetos que aprenden. Habla de la importancia de conocernos como aprendices, identificando

aquello que sabemos y lo que no, encontrando nuestras fortalezas y debilidades y tomando conciencia de las estrategias que nos ayudan a resolver las dificultades con las que nos encontramos. Refiere también a la importancia de conocer a los demás como aprendices en tanto nos ayuda a constatar y comparar pensamientos, habilidades y estrategias.

- El conocimiento de las tareas, esto se divide en tres momentos: al iniciar la tarea (la capacidad de planificación del proceso de aprendizaje), en el desarrollo (el monitoreo y control de cómo vamos con el proceso) y en el cierre de la tarea (la evaluación de qué aprendimos)
- Por último, las estrategias son las herramientas concretas que los estudiantes utilizan para aplicar el pensamiento metacognitivo en su aprendizaje. Son importantes porque se trata de técnicas que cada persona va desarrollando para comprender y regular cómo aprende y así mejorar su desempeño.
- Conjugando los aspectos anteriores, el trabajo metacognitivo nos permite revisar:
  - ¿Qué haríamos diferente en otra ocasión?
  - ¿Cómo aprendemos?, ¿Qué aprendemos cuando aprendemos?
  - ¿Cómo resolvemos esta situación?,
  - ¿Cuál fue el camino que utilizamos?
  - ¿Con qué dificultades nos encontramos?, ¿qué haríamos diferente en otra ocasión?

El trabajo metacognitivo, no es sólo al final de una secuencia de enseñanza, es recomendable incluir el trabajo metacognitivo antes de comenzar la secuencia, durante y hacia el fin.

### Veamos un ejemplo:

Complementando cualquiera de los ejemplos anteriormente mencionados los estudiantes presentan un texto escrito con las siguientes características (que luego se comparte con otros participantes):

Te proponemos las siguientes frases que te invitan a que elabores una respuesta (luego de la presentación del poster o podcast que hayas elaborado) estas frases te animan a focalizar en qué aprendiste, cómo lo aprendiste, etc.:

- La elaboración de esta presentación me permitió desarrollar las siguientes habilidades...
- De la elaboración de esta presentación lo que más me costó fue...

- A partir de esta presentación me di cuenta que como aprendiz...
- A partir de esta presentación de este trabajo considero que en el futuro podría anticipar...
- A partir de este trabajo me pregunto sobre la forma en la que encaro la tarea...
- A partir de este trabajo pienso que sería necesario que mejore ...

## Finalizando...

Los dispositivos provocadores en el momento de cierre de una secuencia de enseñanza universitaria, en muchas ocasiones devienen “casi naturalmente” como el “final” de una secuencia de clase/s donde se trabajó previamente un momento de inicio y un momento de desarrollo.

Casi en tono de *colofón* la clase (o secuencia de clases) se finaliza con una propuesta muchas veces *espontánea*. Esto se puede visualizar como una alerta para el docente: una alerta en términos de la necesidad de ir más allá de “esa espontaneidad” y “planificar” ese momento de cierre con todo el potencial que puede tener. Es ahí donde la reflexión entra a la clase, necesaria y protagónicamente. Ya en los 2000 la profesora Gloria Edelshtein expresaba la necesaria presencia de la reflexión en términos de “reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva), poniendo en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones, así como los supuestos implicados” (Edelshtein, 2008:3-7).

Un cierre provocador de la clase, o de una secuencia más amplia de enseñanza, en manos *preferenciales* de los estudiantes y la consecuente reflexión crítica sobre la reconstrucción de la clase no constituyen un fin en sí mismo, estará en relación con otros momentos de la secuencia de enseñanza, en nuestro caso planteado como un conjunto de actividades entendidas como dispositivos provocadores.

En este sentido, en este artículo promovemos una propuesta enriquecedora basándonos en: a) planificación de las actividades de cierre junto con las actividades de inicio y desarrollo, otorgándoles el tiempo y relevancia que requieren; b) dentro de la planificación de las actividades provocadoras de cierre será menester incluir consignas auténticas, variadas y electivas. Elegir es un elemento

esencial para potenciar este momento tan importante de la clase. Finalmente prever una instancia metacognitiva que invite a “volver sobre los propios pasos” respecto de lo transitado en la clase; c) con estas actividades buscamos que los estudiantes establezcan una relación de *interioridad* con el conocimiento, que se produce cuando “el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto” y en el cual “el sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración” (Edwards, 1999: 49-62).

Recuperar esa experiencia formativa con la presencia de las distintas voces de la clase repone lo trabajado con profunda significatividad pedagógica y didáctica en el contexto universitario. 

## Bibliografía

- Agulló, M., Orniqúe, M., Reboredo de Zambonini, S. y Sabelli, M. J. (2023). “Enseñar en la universidad con actividades provocadoras”. Revista ISALUD, 18 (86), pp. 38-43.
- Allal, L. y Mottier López, L. (2005). “Formative assessment of learning: A review of publications in French”. In: Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms. Paris: OECD Publication, 2005. p. 241-264.
- Bain, K., (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Universidad de Valencia. p 94.
- Cappelletti, G. (2014). La autonomía como meta educativa, En Anijovich, R., Cappelletti, G. y Cancio, C. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Buenos Aires, Paidós.
- Díaz Bordenave, J. y Martins Pereira, A. (1985). Estrategias de Ensinoaprendizagem. Petrópolis, Voces.
- Edelstein, G.; Salit, C. y otros (2008). “Módulo 2: Práctica Docente”. Programa de capacitación docente continua a distancia. UNLA. Bs. As
- Edwards, V. (1988). El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación. Temas universitarios, currículum, maestro y conocimiento, México, Universidad Metropolitana, 49-62.
- Perkins, D. (2010). El aprendizaje pleno: Principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires, Paidós.
- Perrenoud, P., (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica (Vol. 1). Madrid. Graó.
- Zabalza Beraza, M. A. (2013). Innovación en la enseñanza universitaria. Rev. Contextos educativos, 6, 113-136.