



**ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA DE NIVEL SUPERIOR**

**TRABAJO FINAL**

***La Práctica de la Enseñanza en el Nivel Superior***

Responsables del asesoramiento y de la evaluación  
María Teresa LUCERO y Silvina CURETTI

Carolina Cortez Schall

2021

## Tabla de contenido

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>3</b>
<b>DESARROLLO .....</b>	<b>4</b>
<b>PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EL NIVEL SUPERIOR.....</b>	<b>4</b>
<b>LOS BUENOS PROFESORES EN EL NIVEL SUPERIOR.....</b>	<b>6</b>
<b>PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA .....</b>	<b>10</b>
<b>DOCENTE CONSTRUCTIVO O PRÁCTICAS CONSTRUCTIVAS.....</b>	<b>12</b>
<b>CURRÍCULUM Y DIDÁCTICAS EN EL NIVEL SUPERIOR .....</b>	<b>14</b>
<b>NUEVAS TECNOLOGÍAS, NUEVOS LENGUAJES .....</b>	<b>18</b>
<b>CONCLUSIÓN .....</b>	<b>21</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>24</b>

# INTRODUCCIÓN

Pedagogía, educación, enseñanza, aprendizaje, contextos, metodologías, políticas, escolaridad, personas docentes, contenidos, saberes, alumnado, estrategias, inclusión, didáctica, currículum, teorías, necesidad, cambio, evolución, crisis.

Es menester detenernos en forma imperiosa ante la necesidad de realizar un análisis en profundidad, que se conforme de modo sistemático y contextualizado sobre la *Educación* desde una mirada global e integradora. Y en la multidimensionalidad de recursos, actores, responsabilidades y deberes que debe cumplir en su rol de *transformadora social*.

La educación claramente debe ser la iniciadora del cambio que la sociedad necesita, es quien debe dar respuesta a las problemáticas que se decantan del desarrollo y progreso social en la evolución de la humanidad.

Pero estas respuestas no pueden pensarse para el aquí y el ahora, sino que deben debatirse bajo parámetros prospectivos de la planificación en cuanto a las políticas públicas que deben abordarse. En primera instancia, por parte del Estado como agente responsable del crecimiento y desarrollo saludable de una población; y en segundo lugar, las instituciones educativas y la sociedad como mediadoras en estos procesos de transformación, en los que nos debemos el espacio para el debate, la reflexión, el consenso y el disenso plasmado en un proyecto que piense y hable de un cambio transformador. Que realmente se plasme en los cimientos y pilares sobre la que se sustenta la educación de hoy en día, con una mirada proyectiva.

Comenzar por el abordaje de la palabra especialista de los que buscan y persiguen estas respuestas por medio del trabajo exhaustivo, dedicado y amoroso que implica el acto investigativo; es que debemos escuchar, leer y rumiar cada sigla, degustando cada pensamiento en un sentir y amar a la educación, como lo hacemos quienes nos debemos a ella.

El concepto de educación ha evolucionado generando un cambio profundo en la búsqueda de caminos alternos que nos lleven a una consolidación de los procesos educativos en circunstancias cada vez más inciertas e inhóspitas.

La educación cada día parece comercializarse aún más, junto al papel de la administración y el control, la elaboración del material curricular, la producción de conocimiento pedagógico

especializado; la multiplicidad y diversidad de escenarios que constituyen el marco del tiempo y el espacio de las prácticas, las representaciones y significaciones con que se dota cada contexto. Y por otro lado las influencias culturales y los significados específicos que se producen en relación con las prácticas de enseñanza, las creencias, mentalidades, el control sobre la fuerza trabajo y el valor desigual del proceso productivo de la escuela. Todo esto manteniendo el discurso hegemónico docente hacia la masificación generalizada en cuanto a métodos y procesos, la estratificación social que decanta en las posibilidades reales de los futuros ciudadanos, que llegarán a la adultez conformando y determinando el futuro de una sociedad.

## **DESARROLLO**

### **Prácticas de Enseñanza en el Nivel Superior**

Siguiendo a Gloria Edelstein (2002) es que podemos pensar, que a partir de los procesos de reforma en los sistemas educativos en el mundo, se ha enfatizado el análisis y su consecuente desarrollo en cuanto a la gestión de las instituciones y sobre todo a lo curricular. Estos se forjan como ejes que motorizan, asevera la autora, dan origen a los cambios en el sistema educativo, remitiendo en particular a las prácticas de enseñanza áulica.

Bajo esta visión, ella propone centrar el análisis en base a cuatro núcleos de problematización conceptual para el debate en cuestión. Por un lado, las prácticas de enseñanza y sus relaciones; luego lo metodológico, en la relación forma-contenido en base a los procesos de enseñanza; posteriormente los nuevos registros sobre la complejidad de esas prácticas y finalmente, los debates en torno a la reflexividad en dirección a la profesionalización del trabajo docente. Estos ejes problematizadores aportan una base para la construcción de conocimiento que de sustento a plausibles soluciones educativas.

En este análisis, la práctica educativa sostenida en los procesos interactivos de enseñanza, conforma una propuesta singular y particular de ver, de concebir y de definir que tenemos las personas docentes a partir de una dimensión central y constitutiva de nuestro trabajo. Esto implica una problemática particular frente al planteo del conocimiento, sobre cómo se lo comparte y construye desde la subjetividad misma que implica este proceso.

Desde la perspectiva teórica por la que se opta, la enseñanza es un proceso en el que el conocimiento se revela como problemático, por el entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden: epistemológico, en tanto se remite a las formas de indagación y validación de ese conocimiento y de su estructuración en una disciplina; psicológico, que se relaciona con la forma en que se aprende determinado conocimiento, con el modo de relación que se promueve con el mismo; cultural y social, en tanto se reconocen y legitiman determinados conocimientos y no otros. (Edelstein, 2002, p. 469)

Siguiendo en línea a esta autora, el desarrollo del conocimiento y la reflexión en torno a los procesos de producción exige una mayor profundización sobre lo disciplinar, dentro de la multiplicidad de competencias que debe una persona docente poseer y dominar para propiciar la construcción de conocimiento dentro del aula. Esta profundización sobre lo disciplinar debe encontrarse atravesada por la búsqueda de problemáticas en cuanto al cuestionamiento del saber y de posiciones críticas frente al aprendizaje, en una propia elección del camino por parte del estudiante, en la satisfacción de sus necesidades e inquietudes cognoscitivas.

Por otro lado, los determinantes institucionales y contextuales marcan poderosamente la tarea de enseñar, lo cual conduce a otra manera de pensar y comprender la enseñanza como parte de la práctica docente resignificándola, ampliando su sentido, posibilitando el reconocimiento de algunas sutilezas de la trama constitutiva de su especificidad (Edelstein y Coria, 1995).

Apoyándonos en las palabras de esta autora (Edelstein, 2002), podemos afirmar que la práctica docente se caracteriza como altamente compleja, por encontrarse fuertemente marcada por la singularidad de escenarios identitarios diversos. Los múltiples determinantes que atraviesan y complejizan la práctica docente impactan sensiblemente en la tarea cotidiana. Ello hace que la misma esté sometida a tensiones y contradicciones que la desfocalizan de su tarea central. Por esto, es menester plantear y replantear en forma constante la tarea frente al educando, desde el propio accionar docente. Es necesario tomar conciencia sobre la impronta de este rol, en cuanto a la responsabilidad que posee en la participación de la construcción de la persona en su identidad profesional. Todo esto influyendo y determinando en muchos casos, el futuro perfil profesional del estudiante.

Pero también frente a esta tarea compleja que nos interpela como docentes, por convivir en situaciones conflictivas y problematizadoras que implica el aula, es que nos encontramos en el momento de enfrentar cambios a partir del acuerdo consensuado con la comunidad educativa y las necesidades emergentes de la sociedad.

### **Los buenos Profesores en el Nivel Superior**

A partir de lo expuesto podríamos encarar el análisis con respecto al rol pedagógico, desde un modelo de *buen docente*, teniendo en cuenta que la visión sobre la persona educadora como un ser ejemplar y digna a seguir, ejerce una gran presión sobre la educación en general. Y esto por supuesto, sin dejar margen a la equivocación o al error humano. De esta forma, aprendió la persona docente a adquirirlo a lo largo de su trayecto de formación profesional y continúa formándose a través de la experiencia que intercambia con colegas. Aunque esta situación se puede revertir si el profesor o profesora presenta características de flexibilización y apertura del pensamiento, sobre todo en la aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje que el profesional incursiona. Claro está, que esto surge como resultado en la búsqueda constante por alcanzar a desarrollar prácticas pedagógicas exitosas. Siguiendo este modelo del buen docente, es relevante contemplar a la práctica reflexiva y la reflexividad en dirección a la profesionalización del trabajo docente (Diker y Terigi, 1997; Schön, 1993/1998), como ejes que otorguen sustento al mismo. También en las propuestas del campo de la enseñanza y la formación docente, se encuentran plasmadas ideas como son la profesionalización de los que enseñan, la autonomía de la persona docente, el rol como investigador de su práctica e intelectuales reflexivos. Pero que en cierta forma congrega o une a estas personas en la constante búsqueda de alternativas al modelo de racionalidad tecnocrática.

Una de las problemáticas frente a la búsqueda de nuevas alternativas como métodos disruptivos pareciera no ser ya el que los docentes reflexionen sobre sus propias prácticas, sino más bien sobre los métodos o las formas en que pareciera que lo hacen, es decir los modos de incursionar sobre los actos reflexivos (Edelstein, 2002). Como asegura esta autora, este principio de análisis podemos llevarlo a la generalidad de los procesos y estrategias didácticas que responden a la necesidad de encontrar nuevos caminos que den respuesta a los constantes interrogantes y necesidad de hacer frente a los cambios que devienen de lo social.

En toda esta búsqueda por obtener *mejores prácticas docentes*, no podemos focalizarnos o parcializar la mirada desde una única perspectiva como ser desde el rol docente en sus prácticas concretas. Por un lado, es necesario comprender y encarar esta búsqueda como una reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva), poniendo en tensión estas situaciones. Por otro, las personas intervinientes, sus acciones, decisiones y los supuestos ideológicos implicados. Y por último sobre la reflexión de los contenidos y sus formas de presentación a fin de promover la comprensión y apropiación por parte del sujeto de aprendizaje.

En cuanto al conocimiento del profesor; puede decirse que alcanza un constructo especialista que conjuga por un lado, el dominio disciplinar sobre el conocimiento científico, el conocimiento de una teoría que define a las prácticas docentes y así también, como generador de conocimientos y significados. Este corpus se consolida a partir del conocimiento inmediato, utilizado cotidianamente y los constructos teóricos más generales y formalizados. En este campo tomamos a Bain (1995), para aseverar que “Los mejores profesores hablaban de estimular una serie creciente de cambios en la visión del conocimiento que mantienen las personas, y de la necesidad de adoptar diferentes enfoques para distintos niveles de los estudiantes” (p. 55). Esta dimensión es clave para también comprender que más allá del conocimiento especialista de la persona docente, el cómo encarar el proceso de enseñanza, cómo media el conocimiento, cómo propone un entorno que facilite, promueva e incentive al aprendiz a elaborar su propio crecimiento a partir de sus significativas formas de *ver el mundo*; son inherentes a sus prácticas pedagógicas. Consideramos que este punto es el más complejo de alcanzar. Pero como expone Jaques Rancière en el “Maestro ignorante”:

El libro es la fuga bloqueada. No se sabe qué camino trazará el alumno. Pero se sabe de dónde no saldrá: del ejercicio de la libertad. Se sabe además que el maestro sólo tendrá derecho a permanecer en la puerta. El alumno debe por sí mismo, comparar incesantemente y siempre responder a la triple pregunta: ¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué haces? Y así, al infinito. (2016, p. 51)

Esto implica que la figura docente pierda centralidad y protagonismo, para dar cabida a que el estudiante elija el camino en su aprendizaje, desde las formas, los medios, los elementos que necesite y escoja para su trayecto de formación. Es necesario replantear nuestras prácticas desde otro lugar.

Por esto mismo, el ampliar la perspectiva de análisis, desde las prácticas de la enseñanza hacia las prácticas docentes, supone reconocer los múltiples atravesamientos que se expresan en dicha práctica, mencionado anteriormente. Lo que implica la búsqueda de un enfoque teórico y metodológico para abordar su complejidad y problematicidad de una forma más pertinente.

También en estudios como el de Pilar Alonso Martín (2019), se relevan otras características de un profesional docente que deja huella en sus estudiantes a lo largo del tiempo. Entre estas características las más sobresalientes en los encuestados, aluden a la claridad al momento de comunicar, el respeto y buen trato por parte de la persona docente dentro del aula.

Otro aporte, es el de Elisa Lucarelli (2004), que destaca a la reflexión como un componente necesario para la vinculación entre la teoría y la práctica, dentro del quehacer docente y el aprendizaje práctico de los contenidos conceptuales. Todo esto por medio de la investigación en forma planificada y explicitada en el currículum. Para la autora, esta reflexión se encuentra determinada por fenómenos y procesos desde diversos marcos interpretativos; por ello se hace imprescindible asumir una actitud de permanente vigilia y consciencia sobre los sentidos que se construyen.

Bajo este sentido en el análisis, se requiere del diálogo y el debate, correrse de las propias estructuras mentales y sesgos ideológicos. De esta forma se muestra factible que cada persona pueda reorganizar sus esquemas de pensamiento y acción, otorgando un mayor poder explicativo y problematizando la cotidianeidad a partir de la objetivación de lo observado, para profundizar en las evidencias aparentes de lo cotidiano.

Popkewitz (1993) propone que por parte del personal docente, es relevante y necesario el análisis desde su propia experiencia y autonomía, así como el someterlas a una selección crítica y contextualización histórica y social para encarar esta tarea.

Sabemos que una persona docente no presenta las actividades teniendo en cuenta solamente las características de los contenidos a enseñar, sino que lo realiza teniendo en cuenta finalidades y propósitos éticos y políticos (Gvirtz y Palamidessi, 1998). Pero a su vez, es emergente pensar en estrategias más participativas y del desarrollo autónomo del estudiante en cuanto a la libertad, compromiso y responsabilidad frente a su formación profesional. Todo esto, atendiendo a sus intereses y necesidades, desarrollando su propio entorno y lugar personal de desarrollo y crecimiento holístico.



Siempre pensando este lugar desde un rol docente más activo, de investigador, expositor, observador, entrevistador, indagador, es decir no sólo ser partícipe como exponen Gvirtz y Palamidessi (1998), sino con un protagonismo mayor también en el darle espacio de creciente libertad al estudiante, como hemos expuesto con otros autores. El permitir y alentar al mismo a comprometerse en indagar las ideas, implicándolo en una relación de contacto con las distintas realidades, ideologías, posicionamientos epistemológicos y sobre todo diversas experiencias sobre incluso, una misma realidad. Es necesario llevar este proceso por medio del propicio del pensamiento y reflexión desde lo que observan, piensan, hacen y sienten frente a los múltiples fenómenos.

La actividad docente debe proponer la aceptación consciente del riesgo, la posibilidad del fracaso, la existencia de la incertidumbre y permitir controlar lo que se va haciendo como forma de autorregulación a través de reglas significativas (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 21). Estos postulados de análisis proponen focalizar sobre la acción y no la planificación, frente a lo que es una buena enseñanza como tarea abierta para pensar entre todas las personas, proponiendo salir de estructuras o modelos estandarizados.

Litwin (1997) aporta que el pensar críticamente requiere desde lo personal el desarrollo de la capacidad de dialogar, cuestionar y auto-cuestionarse, además de que el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en el aula implica la búsqueda de conocimientos y acuerdos reconocidos como válidos en el seno de una comunidad de diálogo.

Por lo que, la buena enseñanza requiere tanto de fuerza moral como epistemológica, expone Fenstermacher (1990), por esto es que propone preguntarnos si lo que se enseña es racionalmente justificable y en última instancia, es digno de ser aprendido, creído y entendido.

Para Edith Litwin (1997), la buena enseñanza implica la recuperación de la crítica y los valores en las prácticas de la enseñanza. Se trata de valores inherentes a la condición humana, pero resignificados según condiciones sociales y contextos diversos, dentro de las contradictorias relaciones internas del ámbito educativo. Por esto mismo, esta recuperación filosófica no se inscribe ni se agota en un planteo individual. “No implica guiar una práctica desde lo que es bueno para el hombre en un tiempo indiferenciado o lo que es bueno desde la perspectiva del conocimiento, como si este fuera el desarrollo de prácticas sin historia ni futuro” (p. 80).

Y esto implica el enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria... de la mano de la lectura y la escritura, es lo que propone esta autora para encarar un cambio innovador dentro de las prácticas docentes emergentes como respuestas a las necesidades inmediatas dentro de la formación del nivel superior.

### **Prácticas de Lectura y Escritura académica**

Como miembros de una cultura académica, las personas docentes vivenciamos la docencia de una forma natural por tener apropiados los lenguajes y principios discursivos del medio. Esto no se traslada al estudiantado, por lo que su desorientación por lo general, proviene del carácter implícito de las expectativas de educadores, forjadas dentro de la lógica de un determinado campo de estudio. Este desconcierto resulta mayor para quienes provienen de hogares en los cuales, las nuevas prácticas son por completo desconocidas por constituirse en las primeras generaciones que alcanzan el nivel universitario. Por esto mismo, el fracaso estudiantil no se reparte uniformemente; se concentra en los sectores más desfavorecidos y las tasas de abandono coinciden con quienes tienen padres sin estudios. Y por lo tanto, la desigualdad se perpetúa (Litwin, 1997).

Sumado a esto, el fracaso de los niveles anteriores en cuanto a la adquisición de la lectura comprensiva y las habilidades deficientes de escritura, lleva a un mayor desequilibrio en cuanto a las posibilidades de éxito en la adaptación al nuevo nivel. Por lo tanto queda en la tarea compensatoria y estimulante recibida desde el hogar compensar dichas falencias.

Las prácticas de lectura y escritura se han convertido en objeto de aprendizaje y el incluirlas en el currículum favorecen que los estudiantes se apropien de los conceptos presentados por el docente. Se sabe que en la ausencia del trabajo con la lectura y la escritura, buena parte de lo expuesto por el profesor habría quedado sin ser aprendido.

Por esto mismo, Litwin (1997) expone que nuestras ideas son producto de prácticas que los estudiantes desconocen. Por ello, es relevante que los docentes reconozcan la distancia entre los puntos de vista propios y de los estudiantes. Esto quiere decir en los fines prácticos que es recomendable que las consignas sean discutidas, chequeadas las interpretaciones, admitidas las divergencias, reorientadas las incomprensiones, ajustadas las expectativas mutuas. Para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde la comprensión de

consignas, lectura de textos, explicaciones por medio de un diálogo intra e interpersonal y así contribuir a acercar posiciones como labor intrínseca en la enseñanza disciplinar.

Para esto también es importante el contemplar a la escritura académica de los estudiantes como una práctica social. El estudiante está aprendiendo a comunicarse de modos particulares que implica un mundo nuevo para él, como es el académico. También aprende a cómo *ser* dentro de este ámbito, a través de la comprensión y adquisición de códigos, reglas, lenguajes y actitudes particulares propios de este nivel. Por ende, la escritura académica concierne también a la identidad personal y social (Curry et al., 2003).

Por lo tanto, se reconoce la necesidad de que la persona docente desde cada asignatura, pueda hacerse cargo de cómo escriben los universitarios desde un triple punto de vista. Por un lado, en el cómo son los textos que deben producir, por otro el cómo son los procesos que pueden lograrse para dichos escritos y por último, cómo son esas prácticas sociales para que esos textos tengan sentido (Litwin, 1997). Esta trilogía de caracteres en que se sustenta la escritura académica conlleva un proceso de trabajo extenso y arduo por parte del aprendiz, porque a su vez se encuentra encadenado a tiempos biológicos en la adquisición y maduración de procesos psicológicos superiores (Vigotsky et al., 1996).

Al considerar que las personas docentes se ocupen del cómo leen y escriben sus estudiantes, principalmente es que no podemos despreocuparnos también del cómo aprenden, sino que no deberíamos dejar de enseñar una parte sustantiva de lo que hace a la existencia de las asignaturas impartidas.

La tendencia a dejar de lado las prácticas socio-discursivas de nuestras disciplinas se debe a que los educadores y educadoras por general, no son conscientes de tal necesidad y por lo tanto tampoco se evalúan. En los programas de las materias raramente aparecen mencionadas la producción e interpretación de textos; en los pocos casos en que sí están presentes, se nombran sólo en relación con las formas de evaluar a los alumnos, pero nunca vinculadas a los objetivos de la enseñanza. Paradójicamente, en toda la educación superior se requiere leer y escribir académicamente (Litwin, 1997).

Esta autora asevera, que el hecho de que la lectura y la escritura no sean reconocidas como parte de lo que los docentes deben enseñar, proviene de que resulta fácil aceptar que una disciplina está conformada por un sistema de conceptos y métodos; pero no así los usos del lenguaje propios de la disciplina. Lo que involucra a determinados modos de comprender,

procesar y organizar la información por escrito, lo cual determina un proceso muy distinto al que se produce con el discurso oral. Este hecho, que mantiene implícito lo que ha de ser aprendido, dificulta más todavía su apropiación por parte del estudiantado, lo que colabora con la desorientación, el desánimo y el sentimiento del fracaso, concluyendo en el abandono de los estudios.

Para Carlino (2004) la idea de responsabilidad compartida entre los estudiantes, las personas docentes y las instituciones corresponsables por cómo se interpretan y elaboran los escritos en la educación superior es clave para encarar esta problemática.

### **Docente constructivo o Prácticas constructivas**

Adoptar un enfoque constructivista obliga a los profesionales de la educación a posicionarse desde otro lugar frente al acto educativo. Partiendo del conocimiento sobre el cómo se percibe, interpreta, asimila y acomoda el nuevo aprendizaje por parte del estudiante.

Es necesario conocer cómo es transformada la información que perciben, para poder guiarlos en el acercamiento al punto de vista disciplinar y esta tarea debe continuar a lo largo de nuestra enseñanza.

Por otro lado, las características que una persona docente debe poseer dentro de este enfoque constructivista y cuyo principal representante teórico es Jean Piaget (1981) son diversas y disruptivas en una educación tradicional, marcada por la estructura y el disciplinamiento. En un trabajo realizado en la Universidad Complutense de Madrid, a partir de la película “La sociedad de los poetas muertos”, se concluyen ciertas características con las que el estudiantado muestra su acuerdo:

“Que el profesor sea amigo, comprensivo, innovador, alegre, divertido, con creatividad, que enseñe a los alumnos a conocerse, que desarrolle las aptitudes de cada alumno, que busque formas de dar clase fuera del aula, que el clima en el que se desenvuelvan sea festivo.” Por el contrario, la mayoría de estos alumnos no estarían de acuerdo con un tipo de profesor que fuera: “disciplinado y sistemático”. (Casillas Martín, 2006, p. 273)

Aquí se evidencia la contraposición del enfoque con el Conductismo clásico evidenciado en los experimentos de Iván Pavlov y explicitados en la obra de John Watson (DeMar, 1997; Leiva, 2005; Skinner et al., 1975; Watson et al., 1947; Yela, 1996). Esto se alinea con lo que

venimos exponiendo sobre ciertas competencias que la persona docente necesita desarrollar para alcanzar este éxito dentro del aula, tan anhelado por la comunidad académica. El logro de alcanzar el reconocimiento de sus estudiantes se muestra mucho más inalcanzable que el reconocimiento entre pares.

Según investigaciones realizadas por Litwin (1997), se destacó que los mejores profesores conocen bien sus disciplinas incluso sin presentar una larga lista de méritos académicos. Piensan y planifican qué hacer para estimular la construcción y no para transmitir conocimientos. Propician la construcción de nuevos modelos mentales de la realidad. Hablan de desafiar intelectualmente a los estudiantes, lo que Jean Piaget (1981) llama generar un “desequilibrio cognitivo”. Comprenden que los sujetos poseen diversos paradigmas de una misma realidad y que no pueden saber cuál de los esquemas ha conducido a actos fallidos, por lo que podrían corregir los que no deben. Entienden que sus estudiantes pueden sentirse emocionalmente muy cómodos con algún modelo existente de la realidad al que estén aferrados incluso en el caso de enfrentarse a repetidas expectativas fallidas. Escuchan y aceptan las suposiciones de los estudiantes antes de desafiarlas. En lugar de decirles a los estudiantes que están equivocados y de proporcionarles las respuestas correctas, realizan preguntas para guiar a los estudiantes a ver sus propios errores. Ayudar a los estudiantes a que ellos construyan su propio entendimiento y aprendan a saber discernir y utilizar la información para resolver problemas.

Por otro lado, los estudiantes piensan que aprender no es más que un asunto de conseguir las supuestas respuestas correctas y memorizarlas. Clinchy (2013) denomina a estas personas “sabedores de lo aceptado”. Esto quiere decir, que el estudiante puede tomar la información pero no evaluarla o crearla por sí misma. Confían en que los profesores hacen depósitos de respuestas correctas en las cabezas de los estudiantes. Lo que Rancièrè (2016) llama a este como proceso de “embrutecimiento”, por contemplarse un conocimiento filtrado ya por los propios esquemas del docente. Por lo tanto se conforma como un saber procesado o de fácil digestión, lo cual no implica ningún esfuerzo por parte del estudiante para su reflexión o crítica, por darse ya como dado, cierto, cerrado y lineal; sin posibilidad de ser criticado.

Por esto mismo, se presenta la situación de enfrentar al educando con los diversos autores, sin la necesidad de traducción por parte del docente, a lo que llamaríamos mejor como

“transducción pedagógica”, como históricamente se ha postulado. Por ser un saber que se modifica por medio de la impronta personal y subjetiva del educador.

Sólo en el más alto de los niveles de compromiso, los estudiantes se hacen pensadores independientes, críticos y creativos, valoran las ideas y maneras de razonar que se les exponen, e intentan utilizarlas consciente y consistentemente. Son conscientes de su propio razonamiento y aprenden a corregirlo sobre la marcha.

Por esto, en la investigación de Edith Litwin (1997), los mejores profesores hablan de estimular en forma creciente cambios en la visión del conocimiento que mantienen las personas, y de la necesidad de adoptar diferentes enfoques para distintos niveles de los estudiantes, de la siguiente forma:

- ✓ Se enseña la ausencia de certeza en el conocimiento.
- ✓ Se busca el fomentar el razonamiento preciso.
- ✓ Se enfrenta al conocimiento subjetivo con los desafíos de las evidencias y el razonamiento.
- ✓ Se trabaja con compromisos, se les pregunta sobre sus valores y acerca de las implicaciones de sus conclusiones.
- ✓ Se enseña en un contexto centrado en el desarrollo intelectual, ético, emocional y artístico, de sus estudiantes.
- ✓ Se pone énfasis en la capacidad de enjuiciar, sopesar evidencias y pensar sobre el propio razonamiento.
- ✓ Se desarrollan hábitos intelectuales, formulación de preguntas adecuadas, examinar los propios valores, gustos estéticos, reconocimiento de una decisión moral, y de contemplar el mundo de manera diferente.

## **Currículum y Didácticas en el Nivel Superior**

Como se dijo anteriormente, el profesor se encuentra en una realidad atravesada por múltiples condicionantes que favorecen o que obstaculizan su tarea docente. La complejidad de esta determinada situación que enfrenta y el hecho de que existen exigencias propias del sistema educativo a las que el docente debe atender, justifica y hace necesaria la existencia de diseños o planificaciones de la enseñanza. La tarea del diseño es representar

la complejidad de los elementos que intervienen en la situación para anticipar cómo será posible desarrollarlas, orientarlas, dirigir las o gobernarlas, conservando siempre su carácter de prueba o intento (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

Para estos autores, la planificación no se realiza desde la nada como simple abstracción, sino que se desarrolla en circunstancias sociales, institucionales, culturales, entre otros. Y donde la ciencia define previamente qué es el saber, cuáles son las finalidades, cuál es el rol asignado a los docentes y a los alumnos. Bajo estos dos aspectos se define lo que una buena enseñanza y un buen docente deben ser.

También así, la planificación se relaciona con los distintos niveles de decisiones y de diseño que funcionan en el sistema educativo. La enseñanza requiere reflexión y análisis; y por lo tanto, el empleo de criterios y directrices que permitan pensar sobre la práctica antes, durante y después de llevarla a cabo. Por lo que, esta acción de diseñar tiene como fin enriquecer, analizar y mejorar la tarea de enseñanza; debe servir para repensar la propia acción en términos prácticos (Gimeno Sacristán et al., 1993).

En nuestro sistema educativo la actividad de planificar, tradicionalmente se concibe como un acto individual que realiza cada profesor para organizar las actividades de enseñanza. Pero también se planifica con otros docentes del mismo año o área, con los docentes de la institución en general. En definitiva posee un carácter público porque representa un acto de gobierno y de control sobre los otros, ya que es un proceso de toma de decisiones que involucra la vida de los demás.

Según Gvirtz y Palamidessi (1998), la planificación de la enseñanza debe tomar en cuenta una serie de aspectos como las metas, objetivos o expectativas de logro que se quieren alcanzar; la selección de los contenidos que se quieren abordar; la organización lógica, secuenciación y temporalización de esos contenidos; las tareas y actividades que trabajen dichos contenidos; la selección de materiales y recursos necesarios para propiciar la apropiación de los saberes planificados; la participación de los alumnos que se requiere para llevar adelante estas actividades; la organización del escenario que favorezca el proceso educativo y la evaluación de los aprendizajes alcanzados a partir de toda la secuencia pedagógica.

Por otro lado, existe una brecha que se percibe en cuanto al método del contenido, crea la ilusión de la existencia de una metodología basada en principios didácticos generales propios

y autónomos que posibilitan y resuelven el problema de la transmisión al margen de la diversidad del contenido. Por lo que se llega a pensar que los cambios en la enseñanza pasan por lo metodológico y es a lo que hasta ahora se han abocado los estudios, tras la búsqueda de plausibles soluciones para atender las problemáticas dentro del aula.

Por lo tanto, la persona docente en este caso prioriza el aspecto técnico-instrumental al que caracteriza como elemento inmediato de resolución, entendiéndolo como un fin en sí mismo y sin posibilidad de convertirlo en objeto de cuestionamiento y reflexión.

También así, desde una perspectiva diferente, se comprende que la tarea pedagógica en el aula consiste no sólo en el dominio de técnicas sino también en el conocimiento de las ciencias y en particular del campo específico, en elaborar un modo personal de intervención que se concretiza en opciones diversas acordes a la situación en que le corresponde actuar. Según Gvirtz y Palamidessi (1998), diversas investigaciones han vinculado el deterioro cualitativo en la enseñanza principalmente a dos razones, por un lado la pérdida de conocimientos sustantivos de grupos disciplinarios o su eventual transformación errónea por efecto de equívocas transposiciones; y por otro, la sistemática exclusión de conjuntos de saberes entre los que es más evidente, la ausencia de consideraciones acerca de la lógica de construcción de esos conocimientos específicos.

Reconocer estas peculiaridades significa asumir una postura frente al problema que adquiere su concreción en lo que se define como *construcción metodológica*. Lo cual implica reconocer a la persona docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta que deviene de un acto singularmente creativo de articulación entre las lógicas disciplinares, las posibilidades de apropiación de las mismas, las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. Esta construcción es relativa y se genera en relación con objetos y sujetos particulares, y en el marco de situaciones y ámbitos particulares. Que además, proyecta un estilo personal de formación que deriva de las adscripciones teóricas que adopta la persona docente en relación con factores intervinientes vinculados al enseñar y al aprender. Que pone en juego principios y procedimientos de orden teórico y práctico, expresando intencionalidades. Con un estilo propio, cuyo complejo entramado es fruto también de su trayectoria de vida y académica profesional. Todo esto lleva a la adopción, por el educador o educadora, de una perspectiva pedagógica, epistemológica, política y axiológica; que incide en las formas de vinculación



con el conocimiento cuya interiorización tiene también su expresión en la construcción metodológica (Edelstein, 1994).

Como mencionamos anteriormente, en la planificación deben contemplarse las metodologías a implementar por parte de la persona docente para el tratamiento de los contenidos programáticos. En esta dimensión, aparece la didáctica, como disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica. La cual contempla a las prácticas de enseñanza, teniendo como misión describirlas, explicarlas, fundamentarlas y enunciar normas para un tratamiento más efectivo frente a la resolución de problemas que estas prácticas plantean a los educadores (Camilloni, 2007).

Para esta autora, la didáctica es una teoría necesariamente comprometida con las prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas, orientar apoyando a los estudiantes en sus aprendizajes. Como así también el identificar y estudiar problemas relacionados con los procesos de aprendizaje para mejorar los resultados educativos.

En consecuencia de esto, se conforma como una disciplina sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular.

Desde la didáctica general se postula que es necesario atender a una doble demanda como expone Alicia Camilloni (2007). La enseñanza debe ser por un lado, individualizada y con el apoyo de la persona docente proporcionándole andamios para alcanzar una autonomía en su aprendizaje. Y por el otro, se debe incluir la enseñanza para la comprensión profunda que deviene de la consideración de las variables sociales en los procesos de aprendizaje. También Alicia asume el aprendizaje colaborativo dentro de las estrategias de enseñanza que demuestran mayor valor didáctico.

En este trabajo colaborativo es donde se propicia la superación del conflicto socio-cognitivo (Lacasa, 1993; Patiño Torres, 2006) desde una didáctica constructivista. Este mecanismo consiste en la expresión pública de modelos mentales que configuran el pensamiento de cada estudiante. Este proceso es también llamado “hacer visible el pensamiento” por Ritchhart, Church y Morrison (2014) en sus estudios. La confrontación y discusión de los diferentes puntos de vista de los participantes en pequeños grupos y por último, la validación o

invalidación de hipótesis por medio de las experiencias y argumentaciones en un marco propiciado por la persona educadora con el fin de facilitar la construcción social de los conocimientos.

El conflicto conceptual (Schnotz et al., 2006) es interindividual e intraindividual, en la medida en que el estudiante toma conciencia de que hay otras respuestas plausibles y que puede llegar a dudar de la suya. Esa interacción recíproca de la persona con su entorno, se produce dentro de actividades en que las cogniciones son compartidas. Estas actividades permiten que las habilidades de los individuos participen en situaciones distribuidas, como la asociación intelectual y también proporcionan la oportunidad para la práctica de habilidades. La hipótesis general sería, que los *componentes* interactúan el uno con el otro en forma espiralada, y que los aportes individuales a través de la colaboración, afectan la naturaleza del sistema en conjunto y distribuido. El cual a su vez, afecta las cogniciones de aquellos, de manera que su participación posterior se ve modificada. Lo cual resulta, en una posterior modificación de las situaciones y los productos conjuntos. De esta forma también se concibe, a la construcción del conocimiento que se produce en el seno de un funcionamiento inter subjetivo, es decir distribuido entre las personas (Baquero, 2015).

Con respecto a las implicaciones educativas relacionadas con los objetivos y la evaluación de los aprendizajes en cuanto a la planificación, no alcanza con centrarse en lo que sabe la persona en forma aislada. Un paso intermedio entre el no saber y el dominio individual del saber; estaría dado por el desenvolvimiento del estudiante en entornos equipados con portadores de inteligencia, es decir, que la evaluación de los procesos de aprendizaje del estudiantado será por medio del proceso tanto individual como grupal, de las herramientas que aporta el avance tecnológico. Esto también retoma la idea de Vigotsky acerca de que el desempeño individual no es un buen indicador, o al menos no debe ser el único indicador, del desarrollo y el aprendizaje de un sujeto. El “desempeño que se logra alcanzar con auxilio” funciona también como indicador del desarrollo de sus capacidades y conocimientos (Gabriela Fairstein, 2016).

## **Nuevas Tecnologías, nuevos lenguajes**

El avance tecnológico al que hicimos alusión, presenta las tecnologías de la comunicación y la información como elemento más revolucionario de nuestra época junto a la Internet. Esta

última apoyada en los ordenadores, la telefonía convencional y móvil, suponen el poder tener acceso en cualquier momento y lugar, a la información que necesitemos, difundirla a todo el mundo y comunicarnos con cualquier persona e institución. Este fenómeno abre las puertas a un nuevo mundo, como lo fue el descubrimiento del fuego. Marca el comienzo de una nueva era, en la que podemos realizar a distancia innumerables acciones que antes sólo podían realizarse en la presencialidad, como así también el realizar nuevas actividades. Muchas de estas, enriquecedoras de la personalidad y el estilo de vida, que hasta ahora resultaban imposibles e incluso impensables (Cabero, 2005; Marqués Graells, 2001).

Pero como aseguran estos autores, no sólo las facilidades que aporta la virtualidad han provocado el interés de las instituciones educativas por la teleformación. La proliferación de universidades en un momento de disminución de la población, ha aumentado la competitividad en búsqueda de estudiantes y de esta forma, se evidenció que la virtualidad permitió ampliar el radio de influencia de manera considerable. Así como también la necesidad de formación continua y muchas veces de reconversión profesional profunda que la sociedad de la información nos exige.

La realidad es que las universidades parece que se encuentran en una situación de transformación en todos los países, algunas veces es cierto, que sin saber muy bien la dirección que se debe coger, pero por lo menos con la clara idea de que la institución debe salir del inmovilismo, transformarse y adaptarse a los nuevos tiempos (Cabero, 2005, p. 80).

En esta línea, las instituciones comienzan a contemplar a las nuevas tecnologías dentro de la educación en una primera instancia, como contenido complementario ante lo que se podía ver de alguna forma, en cuanto al rumbo futuro de la sociedad. En un inicio se presentaba en forma de talleres y de actividades extracurriculares, como un auxiliar más que como un medio global que va a reconstruir las formas de comunicar, enseñar, aprender en cualquiera de sus especialidades. Esto se evidencia en los nuevos medios que se incorporan en la escuela, frecuentemente lo hacen al servicio de las estrategias de enseñanza existentes, como un recurso más a disposición del docente. Aunque la situación actual de pandemia mundial provocada por el virus de la COVID19, ha venido a cambiar las estructuras configurantes de lo institucionalizado hasta el momento.

La construcción de conocimientos en los entornos virtuales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, depende en gran medida del tipo de interactividad que se produzca efectivamente y esta deberá ser instrumental y cognitiva, expone Ozollo (2011).

Esta interactividad cognitiva, asevera esta autora, requiere en primer lugar de postulados teóricos validados por las comunidades científicas y al impactar directamente en la propia relación de enseñanza y aprendizaje, debe constituirse en verdaderos escenarios sociales en los que demanda de la aceptación y apropiación por parte del ámbito político académico en general y de la constitución de nuevas subjetividades desde estudiantes y docentes, lo que lleva a otras particularidades. Para esto, la institución necesariamente debe revisar modelos y prácticas que hacen a la propia identidad del docente y de esta forma, logre sentirse parte. En cuanto a la utilización de recursos, es necesario contemplar un cambio de paradigma relevante ante el cambio de lenguajes para la comunicación y vinculación con la otredad. Por lo que las herramientas pedagógico-didácticas, las metodologías de enseñanza e incluso el rol docente cambia, focalizando sobre el desarrollo de competencias propias de modelos innovadores de educación. Como el privilegiar los procesos de mediación en escenarios mediatizados que favorezcan la construcción del conocimiento, antes que la transmisión o exposición de información o contenidos contemplados en el currículum.

Para Ozollo (2011) existen tres grandes bloques de competencias tecnológicas de la información y las comunicaciones. Estas son: las nociones básicas de TIC, la profundización del conocimiento aportándole el valor social y económico y por último, la generación de conocimiento, aumentando la participación cívica, la creatividad cultural y la productividad económica mediante la tarea de crear conocimiento, innovando y participando en la sociedad. Por esto mismo, se apunta a modelos centrados en el estudiante, como son los constructivistas contemplando un aprendizaje colaborativo, dentro de una estructura flexible que acuerde los tiempos en base a la particularidad de cada persona y no al docente o la institución.

La enseñanza se postula desde otro lugar, uno más flexible desde el cuestionamiento y la transformación necesaria de metodologías. Un lugar donde el estudiante pueda desarrollar su autonomía, gestionando sus propios tiempos y aprendizajes. Un lugar desde una comunidad de aprendizaje, donde el espacio se configure desde la individualidad para dar paso a la construcción colaborativa de procesos de doble transformación, una externa que nace de lo

social para luego internalizarse en la subjetividad del sentir y pensar de cada persona. Este proceso es al que Vigotsky (1996) denomina como la “ley de doble formación”.

## CONCLUSIÓN

Después de la revisión conceptual, del análisis de discursos y de la reflexión rumiante es que podemos concluir que la persona educadora que concibe a la enseñanza con una actitud investigativa constante a partir de la resolución de problemas, se constituye en un ser abierto, flexible, dinámico, consciente y reflexivo del acto educativo. Con la responsabilidad y el respeto que merece el acto pedagógico en una sociedad en constante cambio y desequilibrio. Este accionar investigativo forma parte de las preguntas que promueven cualquier actividad creativa y productiva. Por el contrario, desde enfoques tradicionales de encarar la enseñanza, el tener un problema es algo que se busca evitar porque se ve cargado de una significación negativa que en lugar de sumar, destruye. Cambiar el estatus de lo que constituye un problema, desde una concepción final y remedial a otra procesual e investigativa.

Numerosos estudios han demostrado que la investigación-acción y la enseñanza investigativa (Ander-Egg, 2003; Anderson y Herr, 2007; Colmenares, 2012; Colmenares y Piñeiro, 2008; Contreras, 2002; Elliott, 1990/93; Gómez, 2001/2004; González et al., 2016; Herreras, 2004; Latorre, 2004; Martí, 2017; Miguélez, 2000; Moliner García et al., 2017; Ortiz y Borjas, 2008; Parra, 2009; McKernan, 1999; Suárez Pazos, 2002; Vidal Ledo y Rivera Michelena, 2007; Zapata y Rondan, 2016; Zúniga-Pérez de Guzmán, 2011) son del conjunto de opciones probablemente más sistematizadas y que llegan a mayor explicitación de la práctica desde la teoría. Estas contribuyen al desarrollo profesional del docente, y a la vez, a desarrollar el currículum y la teoría pedagógica resignificándola.

Pero por otro lado, como asevera Perkins (1995), si no se tiene en claro lo que se quiere y no se busca inteligentemente por la falta de claridad, utilizando la imaginación y el compromiso intencionado, es poco probable que se encuentre la respuesta o solución a las problemáticas emergentes dentro del ámbito educativo. Se necesitan metas claras para alcanzar un conocimiento generador que permita seguir investigando prospectivamente. Y no sólo dentro del ámbito académico, sino transgrediendo las fronteras institucionales de lo formal y estructurado. Siendo necesario el entrelazar las redes desde la educación institucionalizada

con el medio regional, aunando dimensiones sociales, culturales, políticas, productivas y económicas; buscando así una proyección transversal a todo el entramado de una región y sus cercanías, para la formación de futuras generaciones como parte del progreso.

Este autor alude a una expresión que engloba a todas, la de “Conocimiento generador”, lo cual explicita que el conocimiento no se acumula sino que actúa enriqueciendo la vida de las personas, ayudándolas a la comprensión del mundo y de esta forma le otorga las herramientas necesarias para adaptarse a él. El impacto de este concepto tiene su alcance en todas las personas que participan de los procesos educativos, tanto formales como informales.

Por otro lado, los especialistas recomiendan que todo currículum dé prioridad al metacurrículum, es decir, que se ocupe de un pensamiento y un aprendizaje de orden superior. Y esto puede alcanzarse desde una visión revisionista de la inteligencia, propio de las personas que piensan cooperativa y colaborativamente en red. Esto conlleva a una reorganización fundamental de lo que habitualmente sucede en las aulas, donde tradicionalmente se sigue trabajando desde la concepción del aprendizaje individualista y aislado. Este tipo de inteligencia requiere de la comprensión de la cultura de la enseñanza y del aprendizaje como una construcción compleja, hecha con interés, criterio y conocimiento (Perkins, 1995).

El conocimiento hoy en día, es producto de desarrollos interdisciplinarios, transdisciplinarios y multidisciplinarios, por lo cual ya el pensamiento lineal y simplista pierde lugar dentro de las demandas de la sociedad actual. Como asevera Camilloni (1996) para un científico, un profesional o un docente que trabajen, aún en un tema sumamente especializado, es prácticamente imposible ignorar la relación que deben tener con otras comunidades científicas y con otras profesiones. Esto colabora con el replanteo de la didáctica como disciplina y su análisis epistemológico, ya que por sus múltiples e imprescindibles relaciones con otras disciplinas, factores que antes se dejaban de lado ya no pueden omitirse.

Por lo tanto la didáctica, para esta autora, recibe y refleja muchas crisis teóricas, si bien su objeto de estudio es la enseñanza, los modos sobre cómo habrá de ocuparse de la misma son los que van a constituir el campo propio de la disciplina. Siendo este proceso enriquecido por:

- la diversidad disciplinar que atraviesa al ser humano y su complejidad.

- una construcción espiralada de circulación teórica generalizando en las ciencias sociales y no sociales.
- la asincronía en el surgimiento de las diversas teorías disciplinares.
- la elección de criterios para su integración

La didáctica es una teoría de la enseñanza cuyo destino es constituirse recíprocamente, en oferente y dadora de teorías en el campo de la acción y del conocimiento social. En este punto, reside la imponente relevancia y necesidad de ser tratada dentro de la educación, por medio de nuevos pilares que den sustento teórico desde la des-cotidianidad de la labor docente en el aula. Para este proceso es necesario la colaboración de las percepciones subjetivantes de los estudiantes y egresados, tanto en sus trayectos de formación profesional como en la vinculación con el mundo laboral. Desde esta base, es que se puede empezar a repensar a la educación desde un lugar de compromiso frente al cambio necesario para acompañar al desarrollo de la sociedad. Pero para esto la persona docente debe ser la propulsora de este cambio, por pertenecer tradicionalmente a un lugar de elitismo y poder dentro de la educación. Los y las docentes para encarar y acompañar cambios profundos en los procesos educativos, debemos primero ser libres en el sentir y el pensar para que se traduzca en el decir y el actuar. Esta libertad va de la mano de procesos reflexivos y de un profundo compromiso y respeto por la educación y todos sus componentes. Así como también, es determinante el trabajo en red y colaborativo que deje de lado los intereses individuales y personales.

No podemos continuar pensando en aprendizajes individualistas y en solitario, evaluando procesos en forma aislada y descontextualizada, transmitiendo saberes universalizados y absolutistas. Es menester abordar conocimientos situados que respondan a las necesidades emergentes de una sociedad cada vez más diversa y por lo tanto compleja en su entramado. Y por último, proponemos el pensar a la educación y pensarnos como componentes de una unidad que persigue una meta en común, la de colaborar en la construcción de una sociedad más equitativamente justa; mediante prácticas educativas para la formación de ciudadanos responsables, íntegros y felices, enmarcadas en políticas educativas del nivel superior y respaldadas por un Estado responsable y presente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Martín, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Anderson, G., y Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*, 47-70.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores univ* . Universitat de València.
- Baquero, R. (2015). Perspectivas vigotskianas sobre desarrollo y aprendizaje. Diploma en Constructivismo y Educación, FLACSO. Buenos Aires.
- Cabero Almenara, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la educación superior*, 34(135), 77-100.
- Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. *Corrientes didácticas contemporáneas*, 9, 17-40.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carlino, P. (2005). La escritura en la Investigación. Conferencia pronunciada el 12 de Noviembre de 2005 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA.
- Catillas Martín, S. (2006). Percepciones de alumnos y profesores sobre el “buen” docente universitario. *Papeles salmantinos de Educación*, (7), 271-282.
- Clinchy, M., Sheriff, M. J., y Zanette, L. Y. (2013). Estrés inducido por depredadores y ecología del miedo. *Ecología Funcional*, 27(1), 56-65.
- Colmenares, A. M., y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Colmenares E, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.



- Contreras, R. (2002). La investigación-acción participativa, IAP: revisando sus metodologías y sus potencialidades. *En: Experiencias y metodología de la investigación participativa-LC/L. 1715-P-2002-p. 9-18.*
- Curry, M. J., Lillis, T., y Coffin, C. (2003). Problemas de redacción académica en la educación superior. Enseñar redacción académica: un conjunto de herramientas para la educación superior, 1-18.
- DeMar, G. (1997). El conductismo. *Recuperado el, 25.*
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.*
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. *Corrientes didácticas contemporáneas, 75-89.*
- Edelstein, G. E. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva, 20(2), 467-482.*
- Edelstein, G., y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia.* Buenos Aires: Kapelusz.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Ediciones Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Ediciones Morata.
- Fairstein, G. (2016). Aprendizaje y cambio cognitivo. Especialización en Constructivismo y Educación, FLACSO. Buenos Aires.
- Fenstermacher, G. D. (1990). El lugar de la certificación alternativa en la formación de profesores. *Peabody Journal of Education. 67(3), 155-185.* Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351334.pdf#page=161>
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). Comprender y transformar la enseñanza. Morata. Madrid.
- Gómez, B. R. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de educación, 29(1), 1-10.*
- Gómez, B. R. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores, (7), 45-56.*
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza. Buenos Aires: Aique.
- Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación, 35(1), 1-9.*

- Lacasa, P. (1993). La construcción social del conocimiento: desarrollo y conflicto socio-cognitivo Una entrevista a Willem Doise. *Infancia y aprendizaje*, 16(61), 5-28.
- Latorre, A. (2004). La investigación-acción. *Conocer y cambiar la práctica educativa*, 2.
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Revista tecnología en marcha*, 18(1).
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Lucarelli, E. (1994). Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica.
- Marqués Graells, P. (2001). Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la universidad. *Educación*, (28), 083-98.
- Martí, J. (2017). La investigación-acción participativa: estructura y fases.
- Miguélez, M. M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Ediciones Morata.
- Moliner Garcia, O., Sanahuja Ribés, A., & Benet-Gil, A. (2017). Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción.
- Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio abierto*, 17(4), 615-627.
- Ozollo, F. (2011). Enseñar y aprender en la virtualidad. Maestría en Educación Superior – Universidad J. A. Maza. Argentina.
- Ozollo, F., & Papparini, C. (2020). Pedagogizar la tecnología en tiempos de aislamiento. *Revista de Filosofía y Educación*. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.
- Parra, C. (2009). Investigación-acción y desarrollo profesional. *Educación y educadores*, 5, 113-125.
- Patiño Torres, M. J. (2006). Modelo socio-cognitivo: Teoría educativa y de diseño curricular. *Med Interna (Caracas)*, 22(1), 17-40.
- Pérez-de-Guzmán, V., Muñoz, L. V. A., & Vergara, M. V. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (18), 99-114.
- Perkins, D. (1995). *Escuela inteligente* (Vol. 17). Barcelona: Gedisa.

- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y aprendizaje*, 4(sup2), 13-54.
- Popkewitz, T. S. (Ed.). (1993). Patrones cambiantes de poder: regulación social y reforma de la formación docente. Prensa SUNY.
- Rancière, J. (2016). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. El Zorzal. Buenos Aires.
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Paidós. Buenos Aires.
- Schnotz, W., Vosniadou, S. y Carretero, M. (2006). Cambio conceptual y educación. Aique. Buenos Aires.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona:Paidós/MEC.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Skinner, B. F., & Ardilla, R. (1975). *Sobre el conductismo*. Fontanella.
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación.
- Vidal Ledo, M., & Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21(4), 0-0.
- Vygotsky, L. S., Cole, M., & Luriia, A. R. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Watson, J. B., Pavlov, I. P., Skinner, B. F., & Bandura, A. (1947). Conductisme.
- Yela, M. (1996). La evolución del conductismo. *Psicothema*, 8(Sup), 165-186.
- Zapata, F., & Rondán, V. (2016). La investigación-acción participativa. *Recuperado de: <http://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf>*.
- Zúniga-González, C. A., Jarquín-Saez, M. R., Martínez-Andrades, E., & Rivas, J. A. (2016). Investigación acción participativa: Un enfoque de generación del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(1), 218-224.