

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Económicas
Escuela de Negocios y Administración Pública

**CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA EN CIENCIAS ECONÓMICAS**

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

Análisis de las prácticas docentes de la materia de
Introducción a la Economía en la UNTDF (sede Río
Grande) y grado de autonomía que permiten, en el proceso
de aprendizaje de los alumnos

AUTORA: PATRICIA ISABEL ARÉVALO

TUTORA: ALEJANDRA MUGA

SEPTIEMBRE 2023

Tabla de contenido

<i>Introducción</i>	5
Presentación del Tema y su Relevancia	5
Objetivos del trabajo	6
Marco teórico	7
<i>Desarrollo</i>	9
La autonomía desde la teoría y las dificultades en el aula real.	11
Observaciones de la práctica aúlica	18
<i>Conclusión</i>	23
Apreciaciones personales	26
<i>Referencias bibliográficas</i>	28

Si el principal organizador de la acción docente se estructura en función del supuesto de que los estudiantes desarrollen formas de ser correspondientes a un nivel superior de comportamiento, pero la práctica formadora se articula mediante estrategias, actuaciones y recursos de trabajo y de modalidades de evaluación cuyo potencial tan sólo puede aspirar a instruir, o incluso sólo a adiestrar intelectualmente, el resultado anunciado no es otro que la desmoralización de quien se lo propone, además de una limitación de sus oportunidades para aquellos a quienes se dirige aquella propuesta.

(Rué, El aprendizaje autónomo en Educación Superior, 2009, p. 26)

Introducción

Presentación del Tema y su Relevancia

En mi corta experiencia como docente universitaria, pude observar que los alumnos tenían muchas dificultades para incorporar los conocimientos que se desarrollaban de acuerdo con el programa. Sin embargo, por mucho que intenté modificar (recurriendo a colores e imágenes) el material que utilizábamos en clase no conseguía cambiar los resultados. De a poco, fui involucrándome más en el aula con los alumnos, ejemplificando desde mis propios hábitos, en un intento por vincular la teoría, la práctica y la realidad, hasta distendiendo el clima con bromas o lenguaje coloquial. Quería que los alumnos no tuvieran miedo a interactuar y, mucho menos, a equivocarse. Este cambio de actitud favoreció el acercamiento de ellos, tanto dentro como fuera del aula. Pero los resultados finales seguían mostrando problemas en su proceso de aprendizaje. Eso me motivó a capacitarme en docencia universitaria en busca de estrategias para mejorar la atención de los alumnos en el aula. Allí, descubrí que, si bien el objetivo y la intención del equipo docente iban en línea con las "nuevas" ideas pedagógicas y didácticas, la forma de llevarlas a la práctica distaba mucho de ser la más adecuada para favorecer la autonomía que buscábamos en los estudiantes.

Por eso, el presente trabajo busca reflexionar sobre, y evaluar, la propia práctica docente en el aula para analizar el grado de concordancia entre lo que se espera de los estudiantes (autonomía y autogestión en el propio proceso de aprendizaje) y lo que se les ofrece. Se realizará una comparación entre las estrategias didácticas utilizadas y las recomendadas desde los aportes teóricos, en busca de mejoras para facilitar y permitir el desarrollo de estudiantes autónomos con un rol más activo y consciente de su aprendizaje.

Es necesario ahondar en cómo las prácticas aúlicas desarrollan o no habilidades cognitivas significativas en los estudiantes, que los vuelvan autónomos en su aprendizaje y más

capacitados para adaptarse a los cambios, enfocando la mirada en cómo resuelven esos mismos dilemas los aportes del nuevo paradigma educativo.

Ello requiere detenerse un momento para analizar la propia tarea dentro del aula y los resultados obtenidos. Esta práctica reflexiva será la que permita revisar y corregir los procesos pedagógicos y didácticos que no favorecen el rol activo que buscamos en los estudiantes.

En este sentido, se destaca que varias actividades de la propuesta pedagógica alteran la clásica posición (pasiva) del alumno como aquel que va a clase a escuchar y del docente como aquel investido de autoridad (por el supuesto saber que se le atribuye) que va a la clase a transmitir un saber. Aquí, necesariamente las relaciones son horizontales, entre compañeros, y esa horizontalidad (relativa al cambio de posiciones) abre la posibilidad al establecimiento de otro tipo de relaciones con el conocimiento por parte de los estudiantes. El docente deja de ser el único mediador del conocimiento, los estudiantes (devenidos en enseñantes) deben garantizar cierta apropiación del saber a transmitir a sus compañeros y deben pensar -también- en las formas de esa transmisión (lo cual constituye una invitación a pensar cómo se relacionan ellos con ese saber, para poder tornarlo accesible a otros).

Por otra parte, se espera que esta autoevaluación de la tarea docente, si bien se centrará solo en el espacio de una materia, en una institución en particular, sirva de ejemplo y motivación a otros equipos docentes, dentro como fuera de la UNTDF. Y sea de utilidad para crear las bases para un posterior análisis sobre las diferencias en el desarrollo autónomo y cognitivo de los estudiantes, de metodologías de educación menos estructuradas, centradas en el profesor, en favor de las metodologías centradas en los alumnos tanto formales como no formales.

Objetivos del trabajo

- Resumir los aportes teóricos en relación con el desarrollo cognitivo y autonomía educativa.

- Analizar, mediante un proceso de práctica reflexiva, la coherencia entre la forma de desarrollo de la materia y la posibilidad real de los alumnos de desarrollar autonomía, en ese contexto.
- Mencionar las observaciones, parciales, en el grado de autonomía de los estudiantes ante los cambios en la práctica pedagógica llevada adelante en los últimos cuatrimestres.
- Identificar posibilidades de mejorar las estrategias didácticas que se utilizan, y que deben favorecer la autonomía estudiantil en el proceso de aprendizaje, permitiéndoles construir el conocimiento mediante el desarrollo de habilidades de metacognición.
- Visibilizar un espacio de toma de decisiones que permita identificar buenas prácticas e introducir cambios.

Marco teórico

Una de las grandes conclusiones que se suelen encontrar en relación a la educación es que los procesos y métodos de aprendizaje del sistema educativo tienen que ser revisados y rediseñados pues "hemos visto que tenemos que flexibilizar, tenemos que innovar. Que lo que hacíamos hasta ahora no sirve. Que tenemos que cambiar" (Hernández Gutierrez & Enríquez Vazques, 2021).

Bautista Lozada (2005) establece que resulta indispensable brindar una formación flexible a los estudiantes que les permita la construcción de su aprendizaje y cierto grado de tolerancia en el manejo de la ansiedad y de las NTIC. Si bien su análisis se centra en una institución de nivel medio de México, es interesante el planteo comparativo que realiza entre el aprendizaje concreto y de memorización desarrollado durante la infancia, y la dificultad de los alumnos mientras crecen de mantener ese proceso por los cambios psicológicos que viven. Sin embargo, en esta etapa, también, se desarrollan funciones psicológicas de percepción, pensamiento y juicio más abstractas. Por ello, ocupa un lugar importante el desarrollo

emocional y cognoscitivo, que le permita asumir un rol activo, una actitud creadora y responsable de su propio aprendizaje.

El aprendizaje autónomo es un concepto que refiere a la formación de los estudiantes, con la capacidad de tomar el control sobre su propio proceso de aprendizaje, para el resto de la vida. El año 2020 ha sido determinante para mostrar la necesidad y urgencia de fomentar habilidades que permitan a los estudiantes ser autogestivos, y regular sus procesos de aprendizaje. En este contexto, es necesario apoyar e impulsar a los estudiantes en el fomento de estas habilidades, ya sea porque existe una deficiencia en las mismas o un mayor interés entre los jóvenes (Hernández Gutierrez & Enríquez Vazques, 2021).

Por su parte, Zabalza Beraza (2011) habla de trasladar el apoyo de la actividad docente de la enseñanza al aprendizaje. Su postura supera la visión meramente instrumental de la formación y se apoya en la idea del "aprendizaje a lo largo de la vida" (Lifelong Learning), que busca desarrollar el potencial humano, estimulando y capacitando a los individuos para adquirir conocimientos, valores, habilidades y comprensión de las cosas y aplicarlas con confianza, creatividad y gozo, independientemente del rol, circunstancia y ambiente en el que se vean inmersos.

En línea con los nuevos enfoques didácticos en educación superior, Moreno Olivos (2011) resume la evolución de la didáctica en dos tendencias principales y establece la necesidad de reemplazar un paradigma de enseñanza por uno centrado en el aprendizaje. Su aporte se enfoca más en el cambio necesario de la figura del docente y en los retos que dichos cambios implican. Rivas (2021), por su parte, expone este cambio en el rol docente como el paso del "docente informador" al "docente co-constructor del conocimiento" refiriéndose a la necesidad de comprender de manera diferente las interacciones educativas en todos los escenarios.

Pero, para que el alumno logre autonomía, desde el punto de vista cognitivo, requiere de la reflexión metacognitiva. Brindarles las armas para lograr cosas por sí mismos, descubrir, resolver, sienta las bases necesarias para que puedan dar el salto de lo conocido a lo desconocido. Esa es la tarea del docente. Se busca un cambio de rol de "alumnos" a "estudiantes" (Bautista, Borges, & Forés, 2016).

Todo esto requiere poner bajo la lupa la didáctica empleada en el aula. En este sentido, se basará el análisis en los aportes de Steiman (2004 y 2011), Bautista et al. (2016) y Salinas (2017) sobre didáctica en educación superior y Rodríguez (2013) en didáctica aplicada a las Ciencias Económicas.

La evaluación de las prácticas áulicas requiere el análisis de secuencias didácticas (Díaz-Barriga, 2013), métodos didácticos de enseñanza (Gómez López, 2002) y de la mediación pedagógica como forma de tratar el contenido y de expresarlo a fin de hacer posible la participación, creatividad, expresividad y relacionalidad (Gutierrez Pérez & Prieto Castillo, 1993). También es necesario hacer un recorrido por los criterios y herramientas que favorecen el aprendizaje autónomo en la educación superior (Rue, 2016)

A la luz de la evidencia, se llevará adelante, en primer lugar, un proceso de práctica reflexiva (Schön, 1987); para, luego de haber sometido a juicio crítico las prácticas llevadas adelante, detectar qué secuencias y métodos se identifican y si estas prácticas colaboran en el desarrollo de estudiantes autónomos y de procesos metacognitivos. (Steiman, 2004)

Desarrollo

La asignatura que se someterá a análisis se ubica en el primer cuatrimestre del plan de estudio de varias carreras. El grupo de estudiantes suele estar compuesto, en parte, por aquellos que recién terminan la secundaria y, en menor medida, por adultos que inician una carrera universitaria por primera vez, así como aquellos que retoman estudios superiores. Un pequeño

porcentaje está compuesto por estudiantes que estaban cursando en otra universidad del país, y que por razones laborales o personales han migrado a Tierra del Fuego.

Una parte importante de los estudiantes -recién egresados de la escuela secundaria- muestra falencias en la comprensión de textos, manejo de herramientas de estudio, y dificultades en la interpretación de consignas. Los adultos que inician estudios por primera vez deben afrontar desafíos adicionales asociados al abandono de prácticas de estudios durante años y necesitan un tiempo de adaptación para lograr entrar en el ritmo de trabajo y situarse en la dinámica propuesta por la cátedra.

Quienes trabajamos y contemplamos el rol formativo de las instituciones de educación superior debemos avanzar en el desarrollo de reflexiones y propuestas sobre la enseñanza y el aprendizaje consistentes con los supuestos del nuevo modelo educativo. Esta propuesta se formula sobre la necesidad de promover características que faciliten otras formas de aprendizaje, que no busquen ser mucho más efectivas para más personas sino, por el contrario, para alcanzar un nivel más profundo de aprendizaje y desarrollo humano de los estudiantes universitarios (Rué, 2009). Longworth (como se menciona en Zabalza Beraza, 2011) lo llama “aprendizaje a lo largo de la vida” y lo define de la siguiente manera:

Desarrollo del potencial humano de las personas a través de un proceso de apoyo constante que estimule y capacite a los sujetos para adquirir los conocimientos, valores, habilidades y comprensión de las cosas que van a necesitar y para saber aplicarlos con confianza, creatividad y gozo en cuantos roles, circunstancias y ambientes se vean inmersos durante toda su vida (p.406).

Bautista Lozada (2005) define, de una manera clara, la relación maestro-alumno y la autonomía en el aprendizaje. El docente asume el rol de mentor y tiene la oportunidad de aprender, mientras que el estudiante debe participar en la enseñanza a través de un proceso de participación activa “asumiendo una actitud creadora y responsable ante su propio aprendizaje, así como una fortaleza emocional que le permita tolerar las ansiedades y frustraciones que le genera la construcción de su propio conocimiento y el manejo de las nuevas tecnologías”.

Desarrollar el aprendizaje autónomo implica dotar a los estudiantes de habilidades para la toma de decisiones, demostrar compromiso con las tareas o actividades educativas, aprender a tolerar la frustración e incentivar la necesidad de logro, así como el deseo de plantearse desafíos personales y establecer rutinas de estudio accesibles y controladas. Al perfeccionar y desarrollar sus habilidades o capacidades cognitivas, afectivas, interactivas y metacognitivas, los estudiantes pueden tomar el control del proceso y decidir qué quieren aprender y cómo quieren aprenderlo.

A pesar de que las sugerencias didácticas que plantean las metodologías centradas en el estudiante fomentan el crecimiento de la autonomía, es crucial enfatizar el papel del docente en esta transición, quien se preocupa por desarrollar experiencias formativas basadas en las características, exigencias e intereses de sus estudiantes. El docente debe promover la participación de los estudiantes y ayudar a construir redes de aprendizaje, conectar el aprendizaje con sus intereses, y decidir estrategias de autoevaluación (Cobo, como se cita en Hernández Gutierrez & Enríquez Vazques, 2021).

La autonomía desde la teoría y las dificultades en el aula real.

Steiman (2004) dice que “los docentes seguimos reclamándole a la Didáctica pautas para la acción” (p.15). Pero resalta un error en el que resulta indispensable detenerse: los métodos activos, en contraposición a los métodos didácticos, no están pensados como herramientas para los profesores. Ni siquiera se incluyen uno al otro. Son instrumentos de trabajo a disposición de los estudiantes que les permiten impulsar su proceso de aprendizaje; pero su uso es inútil desde quien enseña.

Avolio de Cols (como se menciona en Steiman, 2004, p.7), enfatiza la responsabilidad del docente como formador de personas libres y responsables, lo que requiere un replanteo del papel y el lugar del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto dice:

La tarea docente tiene por finalidad educar al hombre, es decir, formarlo como persona capaz de actuar libre y responsablemente en la sociedad. La realización de esta tarea implica una serie

de actitudes, condiciones y capacidades. En primer lugar un compromiso personal, manifestado a través del ejemplo personal, la actitud de comunicación, diálogo, respeto hacia los demás, compromiso social, etc. Si el docente debe ayudar a formar personas, él debe personalizarse primero, tiene que conquistar su libertad, identificarse y comprometerse con una escala de valores. Además, el docente debe poseer conocimientos científicos que sirvan de fundamento a su tarea y le permitan una adecuada selección y aplicación de técnicas de enseñanza y evaluación, coherentes con la escala de valores asumida. Por otra parte, la eficiente realización de la tarea requiere el conocimiento y aplicación de técnicas para planificar, conducir y evaluar las situaciones en las que el proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá lugar. El planeamiento es una de las actividades fundamentales que todo educador debe realizar como parte de su tarea docente. (...) Es necesario que todo docente comprenda cuál es el papel que la actividad de planeamiento tiene y cuáles son las características que debe poseer para cumplir su función con eficacia.

En este sentido, el equipo de cátedra ha realizado diferentes capacitaciones en vistas de mejorar el dictado de clases. Hay, desde la docencia, una intención de cambiar las dinámicas, de mejorar la comunicación formal e informal. Desde el lugar que ocupan los docentes, en instancias iniciales del proceso universitario, debe ser consciente del impacto que pueden producir sus acciones y sus palabras en los estudiantes. La forma en que se presentan y se transmiten los conceptos pueden generar un gran impacto, principalmente, en estudiantes que llegan con métodos de absorción y memorización más que con un criterio propio a la hora de incorporar información.

En otro texto (Steiman, 2008)¹, el autor presenta la idea de un “proyecto de cátedra” no solo como una alternativa al programa sino como un cambio de visión en la forma de establecer y alcanzar los objetivos esperados en el aula. Representa una herramienta útil para el equipo docente y para los estudiantes. En relación a los docentes, permite organizar mejor el trabajo, evitar improvisaciones, dar cuenta de los requisitos de cursado y condiciones de aprobación y, lo más importante para este trabajo, facilita el análisis de la propia práctica, favoreciendo la reflexión y evaluación de los resultados obtenidos frente a los esperados. Para los estudiantes resultará beneficioso para organizar el estudio y los tiempos de acuerdo a las fechas de entregas y evaluaciones, conociendo además la bibliografía obligatoria y sugerida. En el contexto de la

¹ Steiman también desarrolla los beneficios del proyecto de cátedra para con la institución, que no resulta relevante en el contexto de este trabajo.

materia en cuestión, muchas de las recomendaciones que plantea Steiman para la confección del proyecto didáctico se encuentran explicitadas en el programa de la materia y está a disposición de todos, los que pasan por el aula, en la plataforma virtual que complementa el dictado de clases. Sin embargo, profundizando en este aspecto particular, no se han explicitado los propósitos de la materia y su contenido; y, a la luz de la evidencia, podría darle mucho más sentido al entendimiento de los temas, poder ubicarlos dentro del plan de estudios de la carrera.

Para que el estudiante sea el centro y protagonista del proceso de aprendizaje es preciso sustituir la importancia de la enseñanza y la adquisición de conocimientos por la importancia del aprendizaje y la adquisición de competencias. “Se trata por tanto no sólo de enseñar, sino también de hacer que los estudiantes aprendan” (Bautista, Borges, & Forés, 2016). El cambio en el posicionamiento de la docencia, implica un cambio de rol en los estudiantes. Los autores hacen una distinción muy interesante: denominan «estudiantes» a quienes mantienen pautas de funcionamiento fundamentadas en la autonomía y la madurez. Por su parte, el alumno tradicional depende de la acción docente.

El medio no es determinante pero sí puede ayudar a que nuestra acción docente (...) propicie la implicación del estudiante en su propio aprendizaje, que muestre tener proactividad, autonomía, metas propias, reflexión sobre las propias destrezas y sobre las estrategias que aplica (metacognición y aprendizaje reflexivo y crítico), participación activa en la comunicación y en el aprendizaje colaborativo en el aula (p.27).

Un aprendizaje flexible requiere que el estudiante tenga la libertad para determinar sus propios tiempos, métodos y ritmos de aprendizaje y que el docente cambie su rol a mentor o facilitador del aprendizaje, poniendo el énfasis en el *estudiante* y ayudándolo a ser cada vez más autónomo (Salinas & Marín, 2017)².

Rodríguez (2013) denomina Supuestos Básicos Subyacentes (SBS) al conjunto de preconceptos y representaciones de la realidad con la que llegamos al aula. Y, desde las propias

² Si bien tanto Bautista et al (2016) como Salinas & Marín (2017) enfocan sus estudios a los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, la descripción de los procesos de aprendizaje autónomo y del tipo de estudiante que ellos implica es extensible a cualquier proceso educativo virtual, presencial o mixto.

observaciones, se puede advertir que los estudiantes llegan con sus SBS particulares, “casi siempre enraizados profundamente, circunstancialmente contradictorios entre sí, no necesariamente ciertos en términos de validez universal, pero útiles y funcionales a los requerimientos cotidianos; provienen de las vivencias mismas del sujeto, su historia y circunstancias” (p.16), lo que muchas veces dificulta la abstracción que requieren los modelos simplificados de la materia.

“La reflexión sobre la propia práctica (...) debe conducirnos a nuevas y mejores formas de abordaje de los temas: es posible y necesario aprender de los errores, propios y ajenos (decía Napoleón que un error enseña más que mil aciertos); pero también los éxitos – aunque generalmente transitorios- dejan un sedimento importante de experiencia” (Rodríguez, 2013), p.17)

Los tiempos recientes se han caracterizado por una serie de cambios en la política educativa; en relativamente poco tiempo se pasó de un modelo de enseñanza basado en los objetivos a otro cuyo sustento es la formación de competencias y su énfasis reside en el proceso mismo de enseñanza: imperaba en el primero una concepción finalista, que buscaba o promovía la consecución de resultados por parte del alumno (y en función de lo cual se lo calificaba); su mecanismo de enseñanza era fundamentalmente transmisivo. Se lo conoce como el paradigma científico tecnológico, y extiende su influencia (decreciente) hasta nuestros días. En ese contexto, los SBS pasaban desapercibidos. Los alumnos entraban y salían del aula con un sinnúmero de conceptos teóricos totalmente desconectados de la realidad y de sus percepciones individuales.

En la actualidad se desarrollan con fuerza nuevas concepciones didácticas, con énfasis en el nivel medio en la formación de competencias, las que pueden entenderse como: “capacidades complejas integradas que se materializan en una dimensión pragmática”; es decir, se pretende la formación de sujetos reflexivos, responsables de sus actos y comprometidos socialmente, que operen con creatividad en los diferentes ámbitos de su actividad.

Muchos autores (Rodríguez, 2013, y Díaz-Barriga, 2013, entre otros), hacen hincapié en dos grandes tipos de metodologías didácticas relacionadas con la modalidad del dictado de clases. Ellas son la clase magistral, por un lado, y la indagación e investigación, por el otro. La primera se centra en una transferencia de los conocimientos. El receptor es un alumno quien, con actitud pasiva, recibe el conocimiento por parte del profesor. “Su objetivo es la réplica de los conocimientos enseñados, que son los que detenta el docente, quien se ubica un escalón (o varios) por encima del alumno y del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.58). Y que tiene gran aceptación entre los docentes porque es la forma en la que hemos cursado nuestros propios estudios y resulta conocido y seguro. La evaluación, en este caso, es resultadista. El segundo, considera al receptor como un estudiante capaz de asumir un rol activo en la interacción dentro del aula para construir y reconstruir, individual o colectivamente, el conocimiento. Promueve un proceso de construcción de una red de conocimientos lo que requiere que se evalúe, precisamente, ese proceso.

Entre las ventajas de la metodología de clase magistral se menciona la posibilidad de hacer más accesible el temario, que resultaría bastante complejo sin la asistencia del docente, con una presentación sintética y equilibrada del material. Sin embargo, en la práctica, existe un predominio casi total de la actividad por parte del profesor, con un claro énfasis en la transmisión del conocimiento (enseñanza más que aprendizaje), de información que los estudiantes pueden encontrar en los textos. Por lo que el estudiante termina adoptando un rol pasivo, limitándose a escuchar, tomar apuntes y memorizar (Gómez López, 2002).

Considerando la alta matrícula que poseen, actualmente casi todas, las cátedras de primer año, se justifica la clase magistral en ambos cuatrimestres. Se hace hincapié en los aspectos esenciales de cada tema, considerando la amplitud de los mismos y permite poner en común los términos y conceptos claves que actúan como hilo conductor a lo largo del programa. Se reconocen las falencias de la clase magistral, pero la cantidad de contenidos (sumando a la

de estudiantes) de la materia hace muy difícil abandonar esa metodología. Se intenta insertar otros mecanismos autónomos de aprendizaje, pero con tiempos muy limitados.

Gutierrez Pérez & Prieto Castillo (1993) resaltan la importancia de educar para la incertidumbre como forma alternativa de construir sentido a la información que se adquiere en el aula. Creo importante resaltar lo que los autores consideran que implica educar para la incertidumbre (pp.32-33):

- Interrogar la realidad de cada día sin enseñar ni inculcar respuestas.
- Localizar, reconocer, procesar y utilizar información.
- Resolver problemas.
- Desmitificar y resignificar las propuestas mágicas de certidumbre.
- Crear, recrear y utilizar recursos tecnológicos de escala humana.

Todo esto, promueve la implementación de un nuevo paradigma educativo que permita el desarrollo de estudiantes autónomos y críticos, que desarrollen habilidades duras y blandas con las que desenvolverse en el mundo real, como participantes activos y comprometidos con el entorno al que pertenecen. No obstante, dar paso a la incertidumbre genera miedo en los docentes. La clase magistral brinda todo el control sobre lo que se dirá y las posibles intervenciones que, sin duda, podremos manejar. Aun cuando educar para la incertidumbre nos saca de nuestro lugar de confort y nos deja expuestos a preguntas que nos sorprendan y, quizás, no podamos responder, como toda experiencia nueva, tiene muchos beneficios y permite que el aprendizaje sea compartido y nos devuelve las ganas de seguir expandiendo nuestro propio conocimiento.

Al respecto, los autores señalan:

buena parte de los sistemas institucionalizados, en especial universitarios, han trabajado en función de la instrucción, de la enseñanza en el peor sentido del término, y no del autoaprendizaje.

La sociedad está organizada de tal manera que lo normal es que un educando no busque por sí solo el autoaprendizaje, no asuma la tarea de construir conocimiento o de confrontar sus

experiencias con su realidad. Pero a la base de esto hay también otra causa: la confusión de educación³ (...) con mero traspaso de información, cuando (...) entran en juego procesos más complejos que los de la simple recepción de datos” (pp.85-86).

En otras palabras, la actividad o actividades de aprendizaje que se sugieren son tan importantes como la propia actividad docente en términos de influir en el desarrollo del conocimiento del estudiante o en su mejora. Lo que el profesor transmite, no es conocimiento, sino información más o menos elaborada. El conocimiento se desarrolla ofreciendo oportunidades para reflexionar y contextos prácticos de recepción, elaboración y aplicación. Finalmente, y en concordancia con lo que se viene diciendo, lo que se evalúa y la forma en la que se lo hace, define para el alumno lo que se debe aprender (Rué, 2009).

Habiendo establecido que es necesario que el protagonismo dentro del aula pase del docente hacia el estudiante, en vistas de dar paso a metodologías que incentiven el desarrollo de autonomía, vamos acercándonos hacia las herramientas concretas de las que se disponen para lograr este objetivo. Díaz-Barriga (2013) dedica su texto al desarrollo de secuencias didácticas: “organización de actividades de aprendizaje con y para los alumnos, con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (p.1). El objetivo es generar un espacio de deconstrucción y reconstrucción de saberes, relacionándolos con situaciones problemáticas de contextos reales que permitan un aprendizaje significativo. Y allí cobra importancia, como elemento fundamental de este proceso, la evaluación formativa y sumativa del proceso de aprendizaje. Los resultados de las actividades o trabajos que se realizan en el aula constituyen, también, elementos de diagnóstico para la evaluación.

Estas situaciones pueden parecer inviables en un aula con muchos estudiantes y poco espacio para desestructurarla. Pero, una alternativa a la clase magistral de tipo *expositiva*, puede ser “una lección magistral participativa [que facilite] el aprendizaje de manera activa y

³ (Gutierrez Pérez & Prieto Castillo, 1993) dicen “educación a distancia” (ya que dedican su libro a esa metodología), pero creemos que el planteo es válido para cualquier proceso educativo que promueva la autonomía de los educandos.

cooperativa” (Gómez López, 2002, pp. 274-275). Para ello, es necesario sumar a la clase instancias de interacción con los estudiantes ganando su atención, contextualizando el contenido y relacionándolo con saberes o experiencias previas, dando lugar a preguntas significativas⁴ que permitan el debate y un análisis no estructurado. Se trata de que exista una articulación información/realidad. Se busca que tome relevancia la interpretación y aplicabilidad de los análisis, principalmente matemáticos. Y allí se han logrado grandes avances. Por supuesto, la evaluación va en concordancia con esos procesos desarrollados a lo largo de la cursada. A pesar de que la evaluación todavía es sumativa, se consideran los resultados de la evaluación formativa a la hora de definir el resultado final -promoción o no-. Otra herramienta adoptada, muy funcional para el cuerpo docente -no tanto así para los cursantes- fue una rúbrica de evaluación que se aplica a todas las actividades desarrolladas, evaluativas o no. Allí se deja en claro los objetivos que se esperan lograr y cómo los estudiantes serán evaluados. Herramientas como el portfolio o la coevaluación -que se intentaron poner en práctica-, resultan de muy difícil implementación considerando las características ya mencionada y la falta de equipo docente de apoyo.

Observaciones de la práctica áulica

Se mencionó, anteriormente, que la metodología mayormente usada en el dictado de la materia Introducción a la Economía en la UNTDF, era la de clase magistral. La crisis sanitaria, sufrida en 2020, puso en evidencia la necesidad de transformar profundamente el proceso educativo y explorar formas más apropiadas de entender el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Sancho-Gil & Hernandez-Hernandez, 2018). El reto consistió en incorporar los nuevos recursos que nos brindaba la sociedad digital y que iba más allá de su mera utilización.

⁴ El término *preguntas significativas* no pertenece a (Gómez López, 2002), pero la descripción que el autor realiza del tipo de preguntas que incentivan a la participación de la audiencia hace referencia al mismo concepto desarrollado por Mariana Maggio.

Hasta ese momento, el uso de la tecnología se limitaba a la proyección de las presentaciones en Power Point y a la utilización de Edmodo como plataforma virtual de contacto con los alumnos. Allí, se publicaban la bibliografía, los enunciados de los trabajos prácticos, las fechas de entrega y se mantenía un contacto fluído en relación a la organización de las clases. Claramente, la forma en la que la mayoría de los docentes utilizamos las TICs en nuestras propuestas de formación de grado, en ese momento, dejaba en evidencia nuestra concepción del proceso educativo. Además, la capacidad de adaptación de la personas es más lenta que la velocidad de evolución de las tecnologías, y la fotografía del sistema pre-pandemia es un claro ejemplo de ésto (Salvatierra & Maceiras, 2018). A partir de allí, se fueron incorporando videos, cuestionarios, ejercicios que pudieran ser respondidos y entregados a través de las plataformas educativas (Edmodo, primero y Moodle, después) y comenzamos a emplear herramientas que siempre habían estado ahí pero nunca habíamos utilizado. A pesar de las buenas intenciones que se evidenciaban, en ningún momento se consideró la posibilidad de brindarles a los estudiantes herramientas para que aprendan a aprender, para que puedan llevar adelante este cambio obligado de paradigma que requería tener en claro cuál era el objetivo de estudiar y que se perdía en esa aparente contradicción de no estar en aula para “ejercer el derecho de aprender”. La virtualidad requería replantearse el lugar que ocupaba cada uno en el proceso educativo teniendo en cuenta el objetivo del mismo. A pesar de eso, el uso de la tecnología siguió estando asociado al control y la disciplina más que a una herramienta para la buena enseñanza (Litwin, 2005).

No era posible cambiar la educación sin cambiar también la pedagogía. Se volvía necesario reformular el papel y las prácticas pedagógicas del docente para abordar este proceso de autonomía deseado. Implicaba, además, planificar y desarrollar modelos de aprendizaje para los estudiantes que fueran drásticamente diferentes de los utilizados hasta ese momento, cambiando también la forma en que se organizaban las clases en términos de tiempo y espacio,

y modificando las modalidades y técnicas de tutoría. Las redes telemáticas debían contribuir al desarrollo de un modelo de enseñanza más flexible donde la actividad de los estudiantes y la creación de conocimiento a través de una variedad de recursos prevaleciera sobre la mera recepción pasiva de conocimiento a través de unos apuntes y/o libros (Area Moreira, 2000).

Hoy, poco más de dos años después, la clase de Introducción a la Economía se está reconvirtiendo. Seguimos usando videos cortos explicativos, pero ampliamos la variedad de fuentes sumando material audiovisual al bibliográfico. Las clases de repaso se llevan adelante con herramientas de gamificación que generan más atención y permite la incorporación de conocimientos a través del análisis del error, ya no como un sinónimo de fracaso sino como una oportunidad de aprendizaje. En este sentido, los cuestionarios online se mantienen pero no como mecanismo de control sino donde los alumnos tienen la oportunidad de comprobar la respuesta y, de esa manera, volver a intentarlo luego de revisar ese tema que no entienden, dando prioridad al aprendizaje y no a la aprobación. Por último, se destina una parte de las actividades prácticas a trabajar con casos reales para el análisis y aplicación de los conceptos aprendidos y esto permite el desarrollo de otras capacidades y competencias, que siempre estuvieron relegadas por falta de tiempo. Buscamos darle significado al aprendizaje a partir de experiencias creativas, con sentido y que requieran reflexionar, evaluar, analizar, crear. Buscamos enseñar desde el cerebro del que aprende (Fernandez Bravo, 2019).

El objetivo es que los estudiantes construyan el conocimiento a partir de la investigación. Partir de notas periodísticas, busca facilitar un proceso de aprendizaje basado en la actualidad. En vez de recurrir, como se hace habitualmente, a los libros de texto, los casos y ejercicios allí plateados, se presentan temas actuales, vigentes al momento que están viviendo los individuos. Ésto permite que cada uno de ellos se aproxime a los conceptos desde su propia sensación, experiencia, y apreciaciones personales. Se traen al debate los preconceptos individuales, las opiniones personales y vivencias familiares respecto al tema. Se abren

distintas puertas que “favorecen el desarrollo de procesos reflexivos como la mejor manera de generar la construcción del conocimiento”. Esta idea, también, se apoya en el concepto de enseñanza poderosa donde se plantea la necesidad de un abordaje actual, que tiene que ver con el contexto y grupo particular. (Litwin, 1995 y Maggio, 2012)

El trabajo en equipo facilita el desarrollo de esta metodología desde que se le permite a los estudiantes aprender por sus propios medios y en colaboración con sus pares. La diversidad es un valor y, este enfoque en perspectiva, permite distintos puntos de vista. Además, en el ámbito de trabajo profesional, salvo raras excepciones, nadie toma decisiones solo ni analiza las situaciones de manera individual.

Se volvió necesario desafiar intelectualmente a los estudiantes, buscar crear el "fracaso de la expectativa, una situación en la que los modelos mentales existentes produzcan expectativas fallidas, provocando que los estudiantes se den cuenta de los problemas a los que se enfrentan al creer lo que sea que crean" (Bain, 2007, p. 16). Sucede que los estudiantes llegan al aula con una definición ya formada de ciertos conceptos. Ese conocimiento, que podría considerarse como aprendizaje tácito o invisible, no proviene del ámbito científico y coincide con lo que Rodríguez (2013) denomina SBS. Como docentes buscamos hacer visible ese obstáculo al inicio de la cursada. Intentamos que sean capaces de deconstruir los preconceptos que tienen arraigados y se permitan observarlos desde otra perspectiva (la de los modelos y las distintas corrientes de pensamiento). Sin embargo, a pesar de la predisposición inicial de los alumnos, a lo largo de la cursada vuelven a aparecer esas concepciones que, aunque erróneas en el ámbito en que se utilizan, resultan familiares, conocidas, lógicas. Por otro lado, si pretendemos generar situaciones de aprendizaje profundo y de largo plazo, debemos aceptar que difícilmente sea posible promover un acceso a diferentes perspectivas sin la mediación de las distintas percepciones, apreciaciones, conceptos espontáneos, juicios de valor, creencias,

opiniones, que cada uno de los participantes (docentes y estudiantes) han construido y traen al aula como algún tipo de “apunte implícito”.

Conclusión

El hecho de haber identificado y visibilizado estas barreras para la aprehensión de un aprendizaje profundo, nos interpela como docentes de la co-responsabilidad que recae en realizar reflexiones sobre nuestra práctica cotidiana como docentes, que nos permitan ir diseñando y evaluando estrategias que paulatinamente conlleven a ir acercando las expectativas e intereses de los estudiantes con las que consideramos más valiosas, desde una óptica como docentes y graduados, para la formación para el ejercicio profesional.

Bain (2007) nos invita a volvernos buenos profesores evitando "objetivos que estén ligados arbitrariamente al curso" y favoreciendo los que ponen de manifiesto la forma de razonar y de actuar que se espera en la vida diaria. Ello supone un fuerte sentido de compromiso con la comunidad académica y no sólo con el éxito personal en el aula.

Desde la materia se intenta poner en práctica un clase magistral participativa, aunque aún no se logró el nivel de perfeccionamiento deseado. Falta una mapa conceptual o esquema que contextualice los temas dentro del programa, y una recapitulación de las exposiciones. Desde el propio alumnado han expresado la velocidad en la dicción pero como parte del entusiasmo en el dictado de las clases y en la transmisión del conocimiento. De la misma manera, muchos de los estudiantes que llegan al final expresan un cambio en su forma de ver las cosas, en su interacción con el ambiente en el día a día. Los cambios aplicados hasta aquí (menos texto en las presentaciones y un extendido uso del espacio y de habilidades paralingüísticas -lenguaje coloquial, chistes, relación con la realidad, el contacto visual-), han logrado un acercamiento con el estudiantado y un clima dentro del aula que favorece la participación y fomenta las ganas de aprender. Asimismo, generar un ambiente propicio para el aprendizaje (con todos los errores y dificultades que existen en el camino, para todos los participantes) y habilitar espacios de tutorías o apoyo favorece el contacto fuera del aula, donde

cada uno de los estudiantes trae sus propias dudas y podemos ir acompañándolo de manera personalizada.

La mayor dificultad, hoy, es mantener la atención de los alumnos acostumbrados a la inmediatez de la información. El diseño de las clases requiere de una mayor interacción dentro del aula, donde los estudiantes tomen una postura más activa y el docente pase a ser solamente un guía. Debemos ser más abiertos a la diversidad de fuentes de información de que disponen los alumnos y dejar de ver el "libro" como único medio de transmisión de conocimiento. Los docentes ya no poseen el monopolio de la información. Ahora existe un gran número de posibilidades de acceso y esa competencia (poniéndolo en términos económicos) requiere que desarrollemos formas de diferenciarnos. ¿Qué tenemos para ofrecer en el aula, que no pueda encontrarse en internet o, incluso, en nuevas ediciones de los libros pensadas para el autoaprendizaje? Debemos levantar la bandera de la enseñanza poderosa. Estar preparados para innovar, para cambiar, no sin saber que corremos riesgos. Pero con la certeza de que lo que se hizo hasta ahora, no está dando los resultados que esperamos. El mundo ha cambiado, pero el paradigma educativo no se adaptó con la velocidad necesaria.

La incorporación y utilización de las TICs en toda su dimensión implica cambiar la estructura del modelo didáctico y su organización de manera que incida en los objetivos, la información proporcionada, las técnicas utilizadas, las herramientas disponibles, el papel que desempeñan el docente y el alumno y, lo más importante, la red de relaciones. (Lucarelli, 2004). Las nuevas tecnologías nos brindan la posibilidad de hacer más atractiva la enseñanza. Uno de los usos más importantes de la tecnología puede ser hacer una pausa, proponer una nueva explicación, producir un nuevo ángulo de análisis y enriquecer el estudio (Litwin, 2005). Pero, bajo ningún concepto, define el contenido ni elimina el esfuerzo por aprender. La utilización de las herramientas digitales para facilitar la creación de espacios transicionales permite

problematizar la realidad de una manera creativa, apoyándose en materiales audiovisuales y dramatizaciones que captan la atención de los estudiantes.

No es, bajo ningún concepto, una tarea fácil ya que los alumnos aún no desarrollan la autodisciplina necesaria para el autoaprendizaje y tampoco ayuda que el resto de las materias mantengan sus metodologías de antaño intactas. Pero seguir aferrándose a la clase magistral y al proyector solo nos expone como avestruces que esconden la cabeza ante los problemas. Debemos seguir apoyándonos en las TICs para impulsar el cambio del proceso de enseñanza-aprendizaje, que nos permita formar profesionales, pero principalmente, personas, con pensamiento crítico y capaces de modificar el entorno y no solo de repetirlo. Aun cuando nos enfrentamos a aulas numerosas donde parece casi imposible cualquier intento de desestructurar la clase o atender las particularidades de los asistentes.

En contraste con lo anterior, tampoco es necesario eliminar la posibilidad de seguir utilizando herramientas del modelo clásico de instrucción, que parece ser el enemigo en este momento de cambio hacia una mayor participación áulica (Lion, 2017) y se vuelve la mayor excusa tras la que solemos escudarnos al momento de analizar críticamente nuestras prácticas. El sistema educativo debería presentar alternativas para las distintas personas que acceden al mismo: lo que para mí no sirve, quizás sea útil para otro. Y aquí entran en juego, por supuesto, las TICs con todas sus oportunidades de aprendizaje virtual y a distancia. Si pretendemos considerar las diferencias sociales y económicas de la sociedad y que no todos tienen acceso a la misma forma de aprendizaje ni a los mismos recursos, debemos también considerar las diferentes necesidades de metodologías necesarias para acercarnos al conocimiento. Y las redes nos permiten transformar los modos, formas y tiempos de interacción entre docentes y alumnos. Tenemos a nuestra disposición una gigantesca biblioteca universal, accesible para colectivos sociales que por distintos motivos no pueden llegar al aula (Area Moreira, 2000), y debemos incorporarla como complemento a nuestras clases, aún multitudinarias y hasta impersonales.

Apreciaciones personales

Luego de este análisis y recapitulación del camino que me trajo hasta acá, soy un poco más consciente de todo lo aprendido. Volver a leer, sentir, recordar y encontrar una explicación a aquello que sentíamos bueno y no tan bueno, cuando éramos estudiantes y cuando estamos frente al aula, es reconfortante e implica un aprendizaje más allá de lo que creemos saber. Creo importante resaltar que la reflexión sobre la propia práctica docente ha mostrado que se han llevado adelante muchos cambios (muchos más de los que era consciente). Y va de la mano con los comentarios que se reciben de los estudiantes a medida que van finalizando los períodos. Comentarios como “me gustó la clase”, “salimos del aula y seguimos hablando sobre esto”, “escuché al ministro en la tele y me preguntaba en qué información basada sus comentarios” o “ir al supermercado ya no es lo que era”, motivan a seguir avanzando en este sentido.

Falta elaborar y avanzar sobre procesos de evaluación formativa. Si bien el acercamiento docente-estudiante es mayor, todavía, no llegamos a todos los estudiantes que nos gustaría. Los análisis y puntos de vista diversos que generan interesantes debates, aun no incluyen a la totalidad de los participantes. La multitud y la inseguridad que no conocer en profundidad a cada uno de los estudiantes y sus procesos cognitivos por la confluencia de todos los factores mencionados, hace que sigamos dependiendo de evaluaciones sumativas parciales y finales; donde el proceso de aprendizaje aporta a la definición de una determinada nota, pero no a la calificación en si misma.

Es como si hubiéramos abierto una puerta donde invitamos a pasar a todos los que quieran participar; pero aún no llegamos a salir a buscar a aquellos que no se animan a entrar solos. Y aquí sí se presenta como un obstáculo el largo listado de contenidos en un plazo limitado de tiempo, que se conjuga con la alta matrícula, para poder avanzar un poco más en

cambios más profundos y donde la autonomía y la independencia realmente sean los protagonistas dentro del aula.

A futuro, podría ser valioso una evaluación de los estudiantes sobre la metodología y herramientas utilizadas como contraparte de este estudio. Corroborar que las observaciones son convalidadas desde el receptor podría permitirnos avanzar en el tratamiento de los contenidos, el programa y el plan de estudios, incorporando cambios que favorezcan este nuevo paradigma sin prisa pero sin pausa.

Para concluir, las palabras de Zabalza Beraza (2012) resumen la principal idea con la que deberíamos quedarnos:

La enseñanza se concibe como dirección del aprendizaje, como gestión de las situaciones didácticas. (...) El objetivo de la enseñanza no es mostrar o explicar, sino que los estudiantes aprendan. La configuración de ambientes de aprendizaje ricos en estímulos y en recursos constituyen el marco principal de la actuación docente. (...) La enseñanza como orientación del desarrollo personal, de la construcción de un proyecto de vida. No solamente se está pendiente de alcanzar resultados parciales (conocimientos, habilidades, etc.) sino un desarrollo más global. (...) Una visión de la enseñanza que sitúa su foco en la articulación de la experiencia extra e intraescolar. Esto es, una enseñanza que desborda el propio aula, que conecta escuela y territorio, dinámica social y dinámica instructiva (p.25).

Referencias bibliográficas

- Area Moreira, M. (2000). ¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la educación superior? *Redes multimedia y diseños virtuales. Actas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación*. (págs. 128-135). Oviedo: R. Pérez (Coord.).
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV, Publicaciones.
- Bautista Lozada, Y. d. (marzo-abril de 2005). La autonomía del alumno en el aprendizaje. Reto del nuevo Modelo Educativo del IPN. *Innovación Educativa*, 5(25), 41-54.
- Bautista, G., Borges, F., & Forés, A. (2016). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *UNAM, México*, 1-15. Obtenido de Moodle UBA:
<http://virtual.economicas.uba.ar/posgrado/course/view.php?id=66§ion=5>
- Fernandez Bravo, J. (. (21 de enero de 2019). *BBVA Aprendemos Juntos*. Obtenido de Todo lo que me enseñaron los niños: <https://youtu.be/6E4ct50dPKs>
- Gómez López, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones: Faculta de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 261-334.
- Gutierrez Pérez, F., & Prieto Castillo, D. (1993). *La mediación pedagógica*. Guatemala: Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo -IIME-.
- Hernández Gutierrez, M., & Enríquez Vazques, L. (- de Marzo de 2021). *Alumnos en pandemia: una mirada desde el aprendizaje autónomo*. Obtenido de www.researchgate.net:
https://www.researchgate.net/publication/349992241_Alumnos_en_pandemia_una_mirada_desde_el_aprendizaje_autonomo

- Lion, C. (17 de noviembre de 2017). *Canal del Centro de Innovación, Mineduc*. Obtenido de YouTube: <https://youtu.be/6--9-qBcfqQ>
- Litwin, E. (1995). Prácticas y teorías en el aula universitaria. *Praxis Educativa*, 10-16.
- Litwin, E. (2005). De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza. *Conferencia Inaugural II Congreso Iberoamericano de Educación y Nuevas Tecnologías* (págs. -). Buenos Aires: -.
- Lucarelli, E. (2004). Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. *Educação, XXVII(54)*, 503-524.
- Maggio, M. (20 de julio de 2012). *Canal de YouTube de la Organización de los Estados Iberoamericanos OEI*. Obtenido de YouTube: <https://youtu.be/0FI2JIy3wIw?si=eoqEuFohwmMNcsRo>
- Moreno Olivos, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva educacional, 50(2)*, 26-54.
- Rivas, I. (- de - de 2021). *Ecologías del aprendizaje: una forma diferente de concebir la construcción del conocimiento*. Obtenido de Panorama: <https://panorama.oei.org.ar/ecologias-del-aprendizaje-una-forma-diferente-de-concebir-la-construccion-del-conocimiento/>
- Rodriguez, C. E. (2013). <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/5560/1/didactica-ciencias-economicas-reflexion.pdf>. Obtenido de <https://repositorio.uca.edu.ar>: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/5560/1/didactica-ciencias-economicas-reflexion.pdf>
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*. España: Narcea, S.A. de Ediciones.

Salinas, J., & Marín, V. (- de Enero de 2017). <https://www.researchgate.net/publication>.

Obtenido de <https://www.researchgate.net/>:

https://www.researchgate.net/publication/314984554_La_universidad_entre_lo_real_y_lo_virtual_una_trayectoria_no_lineal_para_la_didactica_universitaria?enrichId=rgreq-770048d61ff3627fcada8e7402e24e2d-

XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMxNDk4NDU1NDtBUzo0NzI4NzM

Salvatierra, N. B., & Maceiras, F. A. (- de - de 2018). *Fortalecimiento de la enseñanza de las Ciencias Económicas, a través del uso de Campus Virtual*. Obtenido de Repositorio Institucional de la UNLP: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/81042>

Sancho-Gil, J. M., & Hernandez-Hernandez, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *RED. Revista de Educación a Distancia*(56), 14.

Steiman, J. (2004). ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? *Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Colección Cuadernos de Cátedra, UNSAM*. Buenos Aires: Baudino Ediciones.

Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: UNSAMedita.

Zabalza Beraza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual.

Perspectiva, 29(2), 387-416. Obtenido de

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva>: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n2p387>

Zabalza Beraza, M. (2012). *El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria*. Santiago de Compostela: REDU.

Schön, D. A. (1987). *Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. -: Paidós.