

LOS CUESTIONAMIENTOS Y PROPUESTAS ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

QUESTIONS AND PROPOSALS ABOUT TEACHING AND LEARNING

Izabella Regina Almeida Santos de Carvalho¹
Silvana Montenegro²

RESUMEN: El presente estudio se atuvo a discurrir sobre los conceptos de enseñanza y aprendizaje y a traer elementos de reflexión acerca de los métodos de enseñanza, considerados como resultados del desdoblamiento del pensamiento acerca de la educación y del proceso enseñanza aprendizaje. Se quiso demostrar por medio de una revisión bibliográfica basada en la literatura pertinente, que los diversos métodos de enseñanza planteados a lo largo de la historia de la educación han sido, bien como lo son actualmente, intentos docentes de lograr el éxito educacional o promover el aprendizaje. Por último, pero sin menos importancia, se quiso reunir los fundamentos de varios métodos, en especial aquellos contemporáneos a la idea de valorar la participación del alumnado en el proceso de aprendizaje, y de este modo, constituir material de referencia para los docentes que tienen por deseo innovar en sus intentos de cultivar el aprendizaje.

Palabras-chaves: Enseñanza. Aprendizaje. Métodos.

ABSTRACT: The present study was based on the discussing about the concepts of teaching and learning and brought elements of reflection regarding the existing teaching methods, considering these the results of teaching-learning process. It was wanted to demonstrate by means of a bibliographic review based on the pertinent literature, that the diverse teaching methods proposed throughout the history of education have been, as they currently are, teaching attempts to achieve educational success or to promote learning. Last but not least, the idea was to bring together the foundations of various methods, especially those contemporary with the idea of valuing student's participation in the learning process, and thus, to constitute reference material for teachers who have the desire to innovate in their attempts to cultivate learning.

Keywords: Enseñanza. Aprendizaje. Métodos.

¹ Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Nacional de Rosario - Rosario - Argentina. Assistente Social e Preceptora da Maternidade Escola Santa Mônica. E-mail: izabellareginas@gmail.com.

² Doutora em Ciências Biomédicas pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nacional de Rosario (UNR) - Rosario Argentina. Membro do Consejo de Investigaciones da Universidade Nacional de Rosario (UNR), Argentina.

INTRODUCCIÓN

¿Cómo lo enseño?, ¿Que es necesario para el aprendizaje?, Cuáles son las bases para el aprendizaje? ¿Cómo incentivarlo? Los cuestionamientos sobre la acción de enseñar y principalmente sobre la capacidad de los alumnos de aprender a partir de los planeamientos, pensamientos y esfuerzos de los docentes a despecho de los desafíos diarios del ejercicio profesional son objeto de análisis en este estudio.

Pensar la enseñanza es además de plantear métodos, cuestionarlos, y quizás abandonar la idea de la infalibilidad de la aplicación de un plan de acción para destacar más bien la relación particular entre profesores y alumnos que se establece en condiciones específicas en el ambiente escolar. No seguir estrictamente los métodos de enseñanza, que muy a menudo son propuestos, deja margen o espacio para actividades educativas más productivas, que tienen por base la creatividad al afrontar las dificultades no previstas. Sin embargo, la creatividad como éxito docente solamente será posible cuando los mismos se apropien de las tareas y de las situaciones de trabajo, equilibrando el status quo y la autonomía laboral, por medio del pensamiento crítico y de la responsabilidad de acción.

La educación tiene por propósito, desde un punto de vista general, la transmisión de un amplio espectro de conocimiento humano producido a lo largo de la historia a las nuevas generaciones que se van construyendo. Referir a situaciones de aprendizaje implica, de esta manera, en cuestionar la adquisición de estos saberes por los alumnos. Delante de este complejo labor, los docentes y la comunidad educativa se plantea respuestas a cuestiones como: ¿En qué consiste la enseñanza? ¿Es posible realmente enseñar? ¿Cuál es la mejor manera de hacerlo? ¿Qué es lo esencial al enseñar? ¿Cuáles son las limitaciones del proceso enseñanza-aprendizaje? ¿Qué es lo que garantiza el aprendizaje? El intento de contestar tales preguntas ha proporcionado inúmeras definiciones acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y motivado a que una gran variedad de métodos de enseñanza hayan sido planteados y puestos a prueba. De hecho, en el sentido de reflexionar sobre estas cuestiones, el presente estudio discurre sobre los conceptos de la enseñanza y el aprendizaje, bien cómo puntúa los variados métodos de enseñanza propuestos para la adquisición del aprendizaje.

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

La enseñanza tiene el propósito de proporcionar a los sujetos el contacto con los objetos culturales, despertar el deseo de aprender, de descubrir, ponerles en una situación problema accesible y difícil a la vez; motivarles, conocer sus avances; construir senda para aprendizajes profundos, críticos y reflexivos. La enseñanza se opone al aprendizaje superficial o inmediato e implica en la humanización, y por esa razón, impone respeto a las condiciones y limitaciones que surgen de la interacción humana. La enseñanza requiere el establecimiento de una relación de entrega y adquisición. Si la enseñanza implica dar algo, el aprendizaje implica la adquisición de algo. La enseñanza, en este sentido, representa un andamiaje que facilita el aprendizaje que puede ser realizado por uno mismo; que se produce dentro de cada uno. La enseñanza es simbólicamente un andamiaje, un apoyo provisional que tiene como destino desaparecer progresivamente hasta que el alumno pueda autorregular su propio aprendizaje. Su característica de apoyo o andamiaje se basa en el principio de que el alumno no debe ser abandonado a su propia capacidad de descubrimiento, sino que se les debe brindar ayuda para que avancen activamente en la reflexión y comprensión de las actividades, en la toma de decisiones y aplicación de estos aprendizajes. Las actividades educativas deben considerar los diferentes intereses y niveles de capacidad de los alumnos para promover el comprometimiento en las tareas; establecer nexos con situaciones nuevas; promover la aceptación del fracaso y de la crítica; proponer nuevos caminos que llevan a nuevas e intrigantes descubrimientos e incentivar la participación en su propio desarrollo. Sin embargo, pesar de una infinidad de valoraciones acerca de enseñanza, se puede afirmar que no hay ninguna definición inequívoca de enseñanza (Caamaño, 2010).

En la tradición educativa se han destacado dos maneras de concebir la enseñanza: una en la que se pone cosas en la mente de los niños y otra que se preocupa por sacar o permitir que los sujetos se expresen. La primera considera al niño como que partiera desde el punto cero, una “tabla rasa” en dónde se le debe arrojar toda la información y el conocimiento, mientras la segunda considera al niño como poseedor de potencialidades que deben ser expresadas y estimuladas (Feldman, 1999). Estas dos corrientes pueden ser nombradas como modelo meramente transmisivo y

modelo co-constructivo. En el modelo meramente transmisivo la informaciones están fragmentadas y el conocimiento no es problematizado. Se supone, por este corriente de pensamiento, que los alumnos son los que necesitan unir el rompecabezas que se les presenta. Por otorgar gran poder al profesor, este modelo de enseñanza ubica el profesor en un centro asimétrico, en dónde el profesor representa el poseedor exclusivo del conocimiento. En el modelo co-constructivo, los alumnos construyen sus propios saberes y representaciones de manera democrática. En este modelo, se observan, a diferencia de lo que ocurre en el modelo transmisivo, la observación de la relación del sujeto con el saber a nivel psicológico, o la relación del sujeto con su manera de aprender. Además se valora la interacción constante entre conocimientos nuevos y previos, su dinamicidad y construcción por redes y canales de información. Por medio de este modelo los alumnos son invitados a interpretar la realidad desde su propia perspectiva contexto o circunstancias y a superar el aprendizaje “exitoso” meramente memorístico e inmediato (Caamaño et al., 2010).

A despecho de la corriente, método o estrategia elegida a la hora de enseñar, la enseñanza no se define por el éxito sino por el intento, por el comprometimiento, por el propósito de promover el aprendizaje. De hecho, el logro en el proceso de aprendizaje es más bien un intento y no un camino cierto o seguro, y por ser así, se pone de manifiesto la responsabilidad que tienen los estudiantes por su desarrollo y progreso educativo. Aunque sea notoria la responsabilidad de los alumnos en el logro o en el fracaso escolar, se considera que el fracaso pueda ocurrir por motivos inherentes a las intervenciones de enseñanza, o quizás por otros medios, como la acción política. También se considera el fracaso como resultado de cuestiones en las que no se puede intervenir, como la creciente marginación social (Feldman, 1999).

El debate sobre la enseñanza y aprendizaje a nivel superior viene creciendo y proponiendo conductas especiales como asesorías pedagógicas en programas de formación o perfeccionamiento para profesores universitarios. Sin embargo, las estructuras administrativas y culturales de las universidades terminan por imponer resistencias a los más mínimos cambios. Además de la innegable e indiscutible necesidad de apreciación de los contenidos disciplinares en el ambiente universitario, lo que se propone actualmente es que se establezca una cultura de formación

pedagógica, con énfasis en la contextualización, en las dimensiones técnica, humana y política de la educación, que podrían ser atendidas por medio de diferentes estrategias didácticas, desde la tradicional clase magistral expositiva, hasta estrategias más innovadoras como el análisis de casos; los grupos de reflexión; la enseñanza basada en problemas, el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación y la enseñanza de competencias de comunicación escritas – redactar, organizar y presentar un documento) (Lucarelli y Rego, s.f.).

LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Los métodos de enseñanza ofrecen una estructura o marco general de actuación que facilita la práctica educativa diaria. Sin embargo, no representan una prisión en la que los docentes deben permanecer. La relación de los profesores con los métodos de enseñanza no debe ser pasiva o mecánica. Por el contrario, frente a los distintos métodos disponibles, se les recomienda a los docentes que los analicen, reconstruyan y combinen según las diferentes situaciones, contextos y sujetos involucrados, adecuando su utilización al fin deseado. Además de elegir y adecuar los métodos según el contexto escolar, los profesores imprimen su estilo, sus características propias y su forma de ver el mundo en sus estrategias de enseñanza. En la adopción de distintos métodos y en la construcción de estrategias propias según las características de los alumnos, del contexto cultural y del ambiente de aprendizaje, los profesores necesitan reflexionar en qué medida su visión personal podría comprometer el éxito de la enseñanza al limitar la calidad del trabajo docente y el desempeño de los estudiantes. Por esa razón, urge a los docentes que estén abiertos a la experimentación y a la búsqueda, evitando que queden estancados en sus preferencias y obstaculicen la enseñanza y el desarrollo del aprendizaje (Davini, 2008).

La calidad de la formación inicial de los docentes juega un papel fundamental en su trayectoria profesional, como en los resultados escolares de los estudiantes. Del buen proceder en la formación profesional de los docentes depende el éxito o las recurrentes fallas en el acto de enseñar. Países como el Reino Unido, Francia o Suiza ya reconocieron la importancia de los procesos de formación inicial en el ambiente

de trabajo y refuerzan la importante tarea de analizar la práctica de profesores noveles junto a un profesor experto. Bajo esta perspectiva, es esencial observar la actividad del profesor como objeto de conocimiento, con sus particularidades, sus intentos, sus dificultades y su potencialidad (Amezua et al., 2017).

La auto confrontación permite a la persona en formación el acceso a la grabación de la actividad de clase. El estudio o análisis del contenido de las grabaciones es acompañando por los comentarios del formador-investigador. En la auto confrontación los docentes pueden analizar su propia sesión de trabajo o bien la sesión de trabajo de un colega, lo que se denomina auto confrontación cruzada. Mediante estas entrevistas se busca, por tanto, hacer el levantamiento de los razonamientos e interpretaciones de los maestros noveles cuando se enfrentan a su propio trabajo (Gonzalo y Folgado, 2019). Puesto de otra manera, la entrevista de auto confrontación se refiere al momento de presentar al investigador una secuencia educativa transcurrida en clase, con el objetivo de reflexionar sobre la práctica observada, constituyendo un objeto de estudio valioso para poner en claro las limitaciones entre teoría y práctica, entre lo planeado y lo ejecutado o entre lo esperado y los resultados encontrados. En este proceso es posible entender las motivaciones de los profesores, sus creencias o la manera con que creen que la enseñanza debe tomar forma. La auto confrontación representa un elemento clave para la contextualización de la actividad docente, con vista a hacerlo más eficiente y cobrar un involucramiento más personal del profesor “evaluado”. Es decir, este tipo de encuentro tiene por objeto dejar huellas positivas en la acción docente posterior a la auto confrontación, posibilitando el acceso a la estructura del pensamiento de la actividad docente (Moscatto, 2016).

Como última consideración sobre la auto confrontación es válido recordar que representa un proceso válido y valioso de análisis del sistema enseñanza-aprendizaje, que considera la actividad docente desde su totalidad, desde el planeamiento, ejecución hasta su conclusión y reflexión. Se trata, pues, en última instancia de un proceso reflexivo acerca de algo realizado y sobre las alternativas ante las conductas adoptadas. La auto confrontación proporciona, entre otras cosas, que los maestros discurren sobre sus acciones y actitudes en relación a la autonomía

de los alumnos en el proceso de aprender, considerando la importante asociación entre la responsabilidad concedida por los maestros y la oportunidad de construir el conocimiento (Calderón, 2016).

La enseñanza para la sociedad actual exige pro actividad, colaboración, personalización y visión emprendedora debido a que la red de internet ha facilitado el acceso a la información desde cualquier lugar, a cualquier tempo. En este contexto el profesor sigue comunicando-se con los alumnos cara a cara, pero también digitalmente, tramitando entre dos mundos, que se mezclan para crear un ambiente de aprendizaje mutante, muy distinto de cuando la información era difícil y limitada al contenido escrito en los libros que tenían acceso el profesor. Precisamente por la dificultad de acceso a la información, la enseñanza tal y cómo era aplicada, se denomina tradicional, centrada en la figura de los profesores, que actualmente cuentan con las metodologías activas como puntos de partida para voltear la atención hacia los alumnos y en su potencial reflexivo e integrativo entre el mundo físico y digital. Las metodologías activas se fundamentan en la colaboración entre diversos saberes y actores, por intermedio de la investigación y toma de decisiones, integración clase actividad online y juegos. Ejemplos de metodología activa son los aprendizajes por intermedio de proyectos o problemas; por grupos operativos y estudios de caso. Los currículos por proyectos y por problemas valoran y destacan la participación de los alumnos, que aprenden de manera activa a pensar y solucionar de manera individual o colectiva, problemas relacionados al presente, a la vida cotidiana, los mismos que probablemente se enfrentarán en su futuro laboral. Otro ejemplo de metodología activa es lo que se denomina clase invertida, modelo de enseñanza en que el uso del ambiente virtual se utiliza para aprehensión de información básica y que permite que los espacios físicos sean destinados para actividades más creativas, supervisadas y de profundización. Con la inversión de la lógica tradicional, el alumno va progresando con autonomía y desarrolla de manera más consistente sus conocimientos con la supervisión del profesor y genera retroalimentación para que los profesores evalúen que es lo imprescindible a ser trabajado, sea en el ámbito individual o colectivo (Morán, 2015).

La enseñanza por proyectos tiene por base la colaboración entre los

integrantes del cuerpo docente o del profesorado. Por este abordaje de colaboración es posible que se realice un esfuerzo de coordinación de contenidos entre las materias que coincidan temporalmente, fijándose en qué temas y competencias pueden ser abordados conjuntamente mediante un solo proyecto. Cuando se crea la cultura de colaboración a través del trabajo en un proyecto común, es posible aumentar el grado de satisfacción personal del profesorado y disminuir la preocupación al abordar los temas individualmente. La formación apoyada en la colaboración entre materias, ideas, profesores y departamentos representa un sustentáculo concreto para el desarrollo de competencias que permiten proyectarlas en aplicaciones prácticas, aproximando la función formativa a las demandas sociales y del mundo productivo. Este abordaje supera el acumulo gratuito de información, la memorización muerta y el desinterés de los estudiantes proporcionado por la disociación entre teoría y práctica; o entre el contenido visto en clase con las habilidades laborales esperadas y exigidas por el mercado. El abordaje de colaboración entre saberes supera también las limitaciones que los alumnos pueden sentir sobre cómo actuar, ofreciéndoles la oportunidad de percibir que son capaces de actuar de hecho. Por otro lado, también supera la verticalidad y sus relaciones de poder y la fragmentación o especialización excesiva. Sin embargo, muchas veces a la hora de llevar a cabo las iniciativas que extrapolan la estructura formal y corriente de las escuelas o universidades, la burocracia se puede convertir en un limitante desalentador a los incentivadores o actores de las iniciativas (Moliner y Sánchez-Tarazaga, 2015).

Las metodologías activas también cuentan con la colaboración entre los estudiantes en actividades de grupos y subgrupos, en lo que se denomina metodología activa por grupos operativos. El aprendizaje por grupos exige que todos los estudiantes se hagan responsables del desempeño del grupo. Como ejemplo, los alumnos forman grupo de cuatro y dividen un tema en subtemas. Cada estudiante tiene la responsabilidad de enseñarles a los miembros de su grupo uno de los subtemas. Para lograr a que puedan explicar sobre el subtema a que les han sido ofrecido por el grupo, los estudiantes abandonan su grupo y forman otro grupo para tratar de aprender sobre el subtema de su responsabilidad con la ayuda de texto, del maestro o de otras fuentes. Luego los alumnos regresan a su grupo inicial y se

enseñan mutuamente sus subtemas (Perkins, 1992).

La enseñanza basada en problemas presenta a los alumnos problemas holísticos, del mundo real, ante los cuales deben asumir un papel de propietarios de la situación y responsabilizarse por la solución. Los estudiantes, como buenos investigadores, descubren el valor que tiene seguir indagando más allá del primer nivel de respuestas, preguntando una y otra vez: ¿Por qué? Se trata, por lo tanto, de una experiencia pedagógica práctica e investigativa, con el objetivo de ofrecer un aprendizaje significativo, que conlleva la integración entre las distintas disciplinas. El método tiene el propósito de despertar el interés de los estudiantes por resolver los problemas presentados, analizándoles bajo diferentes perspectivas y terminando por dirigir su propio aprendizaje. Los docentes aquí son considerados compañeros en la resolución de los problemas, entusiastas modelos y preparadores cognitivos que fomentan la indagación abierta (Torp y Sage, 1999).

Al utilizar los estudios de caso para discusión en clase hay que estar muy atento para que haya concordancia entre su contenido, sus ideas principales y los objetivos del curriculum. Un plan de clase que venga a utilizar el estudio de caso como recurso didáctico debe resonar o estar en acuerdo con lo que se pretende que los alumnos adquieran a largo plazo, como lo descrito en el curriculum del curso. Sin embargo, para lograr la equivalencia no se necesita alcanzar la perfección, porque un solo caso no abarcaría ni en las circunstancias más favorables tal posibilidad. A pesar de su delimitación, los estudios de caso permiten estudios complementarios posteriores y tienen el papel de estimular el interés de los alumnos. Los estudios de caso logran añadir emotividad al proceso de aprendizaje. Un relato es capaz de despertar sentimientos en los alumnos y permitir que comprendan planamente hechos y conceptos distantes. En lugar de nombres, fechas, lugares y estadísticas, los alumnos aprenden desde una perspectiva más humana, aprenden a interesarse (Wassermann, 1999).

Según Burbules y Holt (1999), las personas tienen que ser lo bastante parecidas para que la conversación sea posible y lo bastante diferentes para que valga la pena. Eso requiere sentido al momento de reflexionarnos sobre el acto de dialogar. Para que una conversación empiece y tome forma hay que existir el deseo de

acercamiento, hay que sobrepasar la barrera de protección que muchos se imponen, muchas veces por falta de confianza o afinidad.

En cierto sentido, toda enseñanza es justamente llevar adelante una conversación. En cierto sentido, la conversación es natural, simplemente ocurre, se da constantemente, de manera espontánea. Consideramos la conversación como algo tan natural que nunca enseñamos a nadie como participar, comprometerse en ella o producir a partir de su entramado conocimientos proficuos y profundos. Por su característica espontánea, se supone, equivocadamente, que conversar no exige instrucción o enseñanza. Pero la conversación abarca muchas más habilidades que la simple noción de diálogo. La conversación representa un intento por entenderse, por cuestionar la posición de los demás y la nuestra, de explorar juntos ciertas ideas. Por depender de tantos factores y por poseer tantos limitantes, conversar y aprender por el diálogo no es algo fácil. Todo lo contrario. Dialogar, externar opiniones, escuchar al otro, saber posicionarse en la hora adecuada sin resultar irrespetuoso, es una labor delicada pero inmensurablemente válida. A despecho de las limitaciones, se puede trazar algunos lineamientos, como por ejemplo, ser honesto, atenerse al tema, escuchar antes de hablar y no adoptar una actitud defensiva ante los cuestionamientos o críticas.

El diálogo, al final, parece un caso muy claro de aprendizaje por medio del hacer. Sin embargo, hay que tener en cuenta que al considerar el diálogo como un método hay que cuidar para que se ponga en peligro su naturaleza auténtica y terminar por convertirlo en un proceso estratégico, demasiado dirigido y menos abierto. Para lograr sacar lo mejor de la conversación, hay que estar atento para atraer la atención del interlocutor, creando la ventana de oportunidad para el diálogo. En ese sentido, los docentes tienen que recoger la pregunta o el enigma de la otra persona y dirigirlo hacia sus propios propósitos. Los interlocutores pueden no estar comprometidos en la conversación al comienzo, pero poco a poco pueden percibir una inquietud o denominador común y acabarán por comprometerse. Esta práctica es especialmente importante en el ambiente escolar, porque aunque necesitamos de la conversación en diversos contextos, la escuela es la única institución formalmente dedicada al diálogo, al intercambio cultural y productivo entre los sujetos. Por esta

razón, aunque haya la necesidad de sobrepasar las barreras comunes a todas las conversaciones, mantenerlas con más personas, incluidos los alumnos, haz con que mejoremos nuestras aptitudes y cultivemos un enfoque diferente de educación (Burbules y Holt, 1999).

CONSIDERACIONES FINALES

Los diferentes métodos de enseñanza presentados en el presente estudio han sido propuestos históricamente como guión de la actividad docente. Sin embargo, frente a una variedad de métodos que pueden ser utilizados en clase, los docentes tienen la posibilidad de experimentar y comprobar sus fortalezas y debilidades. De ahí, con la edificación de los conocimientos en relación a la conceptualización de la enseñanza y aprendizaje, bien como sobre los diversos métodos de enseñanza, los docentes dotan a sí mismos con la aptitud de pensar de manera más eficiente sus clases, considerando el poco tiempo que les sobra para el planeamiento de las clases o para el acompañamiento del progreso de sus alumnos.

Los diferentes métodos de enseñanza fueron explicados en sus propósitos y fundamentos esenciales y ponen de manifiesto su importancia como herramienta educativa para despertar el interés de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De hecho, en la literatura buscada se observó un enfoque en los métodos que valoran la participación activa de los alumnos, el incentivo al cuestionamiento, a la discusión, a la cooperación o colaboración entre estudiantes, entre docentes y entre departamentos o saberes; la interacción con los estudios de caso, el diálogo y la experimentación de la práctica investigativa, como la enseñanza basada en problemas. De manera paralela y coherente, el estudio también se propuso discurrir sobre la importancia de los movimientos en pos del fortalecimiento de la formación pedagógica en la docencia de nivel superior.

BIBLIOGRAFIA

AMEZUA, I. A., Eizagirre, A, A., Arana, I. I., Galdos, T. Z. (2017). Autoconfrontación a la propia actividad de enseñanza. Formación e investigación de la formación. Revista Electrónica Interuniversitária de Formación del Profesorado, 20(2), pp.169-182.

BURBULES, N. C. & Holt, L. (1999). Interludio. Un diálogo sobre enseñanza. El diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica (182-195), Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu.

CALDERÓN, L. (2016). La Enseñanza como actividad: Aproximaciones desde la didáctica profesional. Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional (39-53), Buenos Aires, Argentina: Universidad Pedagógica.

Carmen Caamaño, C., Aragone, A., Fascioli, F., Manzoni, P (2010). La enseñanza y el aprendizaje: Una relación ontológica. Jornadas de Investigación y Extensión UDELAR- FHCE- UNOD, Montevideo, Uruguay.

DAVINI, M. C. [1ªEd.].(2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores, Madrid: Santillana.

Feldman, D. [1ª Ed.].(1999). Ayudar a enseñar. Psicología Cognitiva y Educación, Buenos Aires: Editorial Aique.

GONZALO, C. R. & Folgado, M. J. (2019). La enseñanza de la comprensión lectora en los maestros noveles: auto confrontación y análisis del discurso docente. VIII Seminari Internacional: L'aula com a àmbit d'investigació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua. Grupo Giel- Universitat de València, Barcelona, España.

LUCARELLI, E. & Rego, P, D. (Sin fecha). Estrategias de Enseñanza de profesores en el aula universitaria: Una mirada comparativa desde las culturas académicas. Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).

MOLINER, O. & Sánchez-Tarazaga, L. (2015). PBL O Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de coordinación y enseñanza auténtica en la universidad. QuadernsDigitals.Net. (81), pp. 116-133.

MORÁN, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, (2), pp.15-33.

MOSCATO, P. (2016) La entrevista de auto confrontación como un dispositivo facilitador de aprendizaje y mejora en la formación docente. Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional (27-38). Buenos Aires, Argentina: Universidad Pedagógica.

PERKINS, D. (1992). La escuela inteligente, Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Torp, L. & Sage, S. (1999). El aprendizaje basado en problemas: Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria, Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu.

WASSERMANN, S. (1999). El estudio de casos como método de enseñanza, Buenos Aires, Argentina: Editorial.