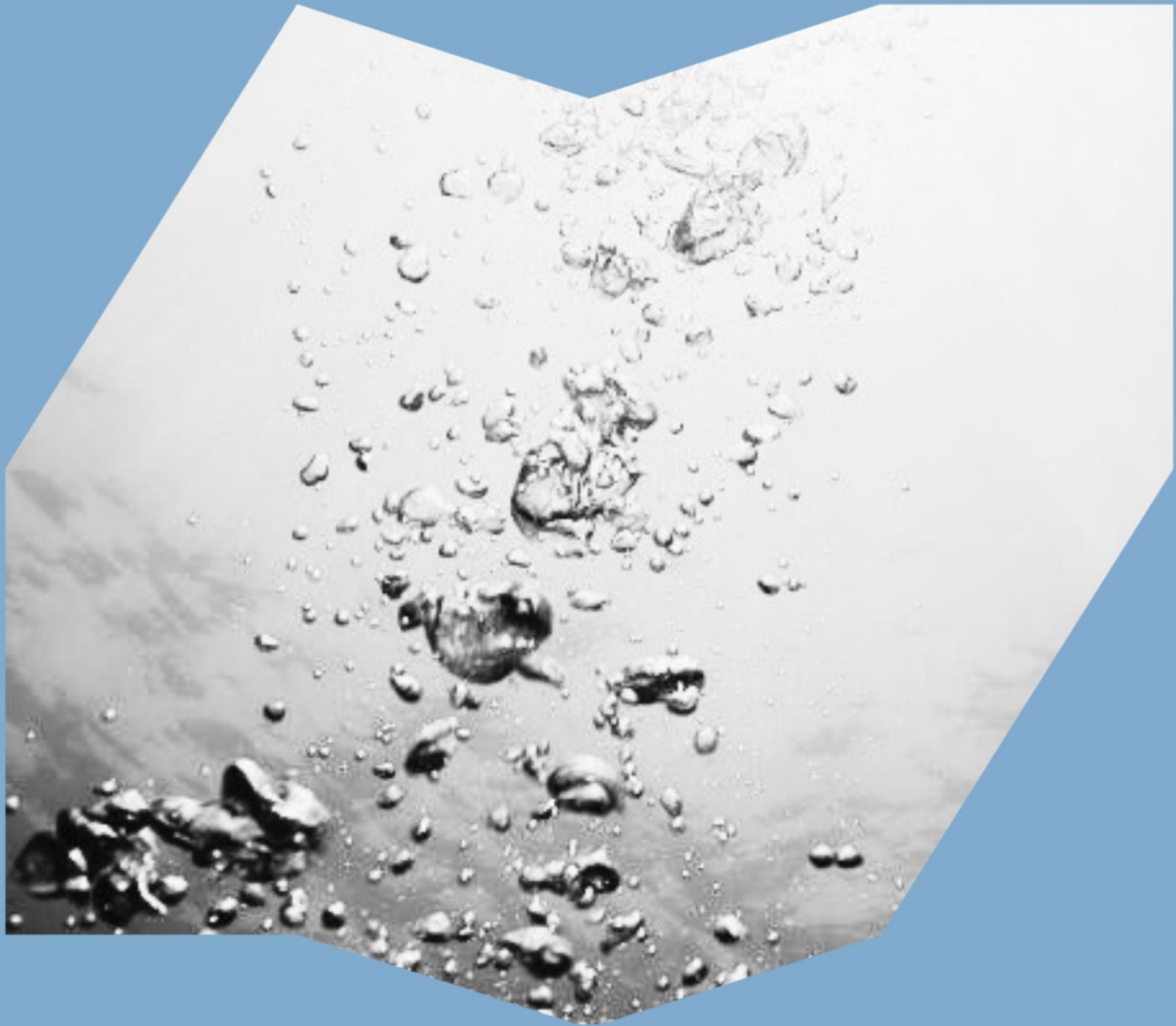




Secretaría General
Académica
SGA_UNSAM



SERIE A CLAVES PARA UNA ENSEÑANZA REFLEXIVA

La enseñanza y el aprendizaje
en la Universidad

CAJA DE HERRAMIENTAS



PRESENTACIÓN

Nuestra Universidad ha tenido una expansión exponencial desde su creación, tanto en la cantidad de estudiantes que transitan por sus aulas como en sus actividades sustantivas de formación, investigación y extensión. Ese crecimiento nos coloca ante nuevos y más complejos desafíos. Uno de ellos resulta socialmente significativo: revisar nuestra oferta, supuestos y prácticas formativas para que todos/as los/as estudiantes tengan el derecho a ingresar, a obtener una formación de calidad y a graduarse en un tiempo razonable.

Asumir la responsabilidad institucional de garantizar las condiciones para cumplir con el *derecho a la Universidad* (Rinesi, 2015) nos plantea el compromiso de mejora continua y reflexiva de las *experiencias de conocimiento* (Carli, 2012) que tienen lugar en nuestra Universidad.

Revisar las experiencias que tienen lugar en torno a los procesos de significación, construcción, apropiación y circulación del saber resulta un *desafío ético, social y pedagógico* (Tedesco et al, 2012). Debemos ofrecer a cada estudiante oportunidades reales para aprender de manera profunda, compleja y crítica, independientemente de sus condiciones de origen, elección de carrera o experiencias académicas previas.

El compromiso de mejora continua y reflexiva de las *experiencias de conocimiento* implica reconocer su multidimensionalidad y, en consecuencia, la multicausalidad de los problemas definidos. En este marco, las prácticas docentes, sus expectativas, supuestos y deseos resultan tener un rol central, ya que son las que ponen en acción todo currículum escrito. Son los equipos docentes quienes reciben a los/as recién llegados/as al campo y les permiten su filiación e inmersión, constituyendo el proceso mediante el cual los/as aspirantes pasan de ser externos/as a ser miembros.

En este sentido, desde la Dirección de Formación Docente nos proponemos contribuir a la revisión reflexiva de las prácticas docentes para la mejora de los

procesos formativos que se desarrollan en la Universidad. Entre las acciones diseñadas buscamos generar una agenda de debate sobre temas vinculados a la enseñanza universitaria. Por ello, hemos decidido retomar la producción de documentos de trabajo organizados en el Proyecto *Caja de Herramientas*, que habíamos iniciado en el marco del Programa de Mejora de la Enseñanza en el año 2012. En esta nueva edición de *Caja de Herramientas* decidimos producir materiales dirigidos a enriquecer la labor docente a partir de la circulación de preguntas, desafíos y reflexiones sobre la práctica docente y la formación universitaria. La producción se propone en diversos formatos (audiovisuales, podcasts, documentos de trabajo).

Caja de herramientas estará compuesto por tres series episódicas: “Experiencias docentes en primera persona”; “Claves y preguntas para enriquecer el oficio docente” e “Interseccionalidad en la formación docente: derechos humanos, accesibilidad, género y diversidades”.

El propósito de este documento es reflexionar sobre la enseñanza, el aprendizaje y su relación. Analizaremos los supuestos que sustentan nuestras prácticas como docentes y el impacto que tienen en la configuración de experiencias educativas o de aprendizajes.

Confiamos en que esta propuesta resulte de utilidad y nos permita profundizar el análisis reflexivo sobre nuestras prácticas. Para hacernos llegar sus comentarios y sugerencias, pueden escribirnos a formacion.docente@unsam.edu.ar.

CAJA DE HERRAMIENTAS

Publicación: La enseñanza y el aprendizaje en la Universidad

Autoras: Aberbuj, Claudia; Weiss, Candela; Naddeo, Cecilia

Edición: Rolando, Ítalo

Octubre 2022

1. Los esquemas conceptuales que sustentan nuestras prácticas de enseñanza

Todos los docentes tenemos algún tipo de *esquema conceptual* en el que basamos nuestra acción pedagógica (Camilloni, 1995). Son ideas que se articulan de manera más o menos consciente, más o menos coherente, y que sustentan nuestras decisiones y acciones.

En otras palabras, nuestra práctica docente se basa en un entramado en constante reconfiguración y muchas veces incoherente de diversas percepciones, hipótesis y supuestos sobre diversos aspectos de la *experiencia de conocimiento*¹ en la Universidad. Entre sus fuentes podemos encontrar elementos variados como nuestras propias **experiencias formativas previas** (nuestras biografías escolares y académicas), la **tradición disciplinar** del campo de saber al que pertenecemos (sus modos de producir y comunicar el conocimiento, los marcos institucionales de actuación y de desempeño profesional) y nuestra **idiosincrasia, estilo y enfoque personal** (Ávalos y Sotomayor, 2012; McDougall, 2009; Davini, 2008).

En líneas generales, podemos mencionar seis ejes sobre los que todos/as los/as docentes tenemos alguna postura o hipótesis, con diverso grado de conciencia y reflexión, que se articulan en nuestro esquema conceptual y le dan forma a nuestra práctica:

- **Supuestos sobre cómo aprenden** las personas en general y los/as estudiantes universitarios en particular: remite a mi definición de cómo se aprende mejor. Si creo que esto se logra haciendo cosas prácticas, escuchando, imitando, explorando por sí mismo, entrenando o

¹ Entendemos que las *experiencias de conocimiento* en la Universidad son aquellas experiencias individuales y colectivas que tienen lugar en torno a los procesos de significación, construcción, circulación y apropiación del saber en las que se conjugan las dimensiones subjetivas y materiales. La diversidad de experiencias de conocimientos, o su reconstrucción, nos permite acercarnos al relato de la institución en un tiempo-espacio determinado.

practicando sistemáticamente, involucrándose en tareas de producción, haciéndose preguntas, generando hipótesis, debatiendo o interactuando con otros, etc. (Feldman, 2010).

- **Supuestos sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje:** remite a mi concepción sobre cómo se relacionan la enseñanza y el aprendizaje, de manera causal, facilitadora/negativa o mediacional (Fenstermacher, 1989; Gvirtz y Palamidessi, 1998; Feldman, 2010).
- **Supuestos sobre cómo se enseña en general y en la universidad en particular:** remite a mi definición de qué debe hacer un docente para enseñar; si transfiere conocimientos, facilita los aprendizajes, genera ambientes enriquecidos, desarrolla los conocimientos o habilidades de los/as estudiantes, propone actividades o experiencias educativas, guía aprendizajes, andamia los aprendizajes, diseña dispositivos, monitorea o evalúa, refuerza o recompensa los buenos resultados, reflexiona con los/as estudiantes sobre proceso y aprendizajes, desafían a sus estudiantes, muestra o cuenta procedimientos o prácticas, explica contenidos², escucha a sus estudiantes, etc. (Fenstermacher y Soltis, 1999; Feldman, 2010).
- **Supuestos sobre cómo son los/as estudiantes universitarios:** remite a mi concepción sobre los/as estudiantes y a las categorías con las que los analizo; si los concibo como un grupo homogéneo o heterogéneo, autónomos o heterónomos, adultos o jóvenes, motivados o desmotivados, si saben o no lo que quieren o les gusta, si pueden o no pueden aprender, qué saben y qué no, etc.
- **Supuestos sobre la función de la universidad:** remite a mi idea sobre cuál creo que es la función de la Universidad como institución en general y en este espacio-tiempo en particular; si creo que debe ser un filtro en el que se seleccionan a los mejores, certificar conocimientos adquiridos y

² Entendemos por contenidos como todo lo que contiene una unidad de tiempo de enseñanza, es decir: saberes, destrezas, habilidades, prácticas, competencias, disposiciones, procedimientos, actitudes, etc.

habilidades desarrolladas por los/as estudiantes, incluir a todos/as los/as que lo deseen, formar a todos/as o a los/as mejores/as, ofrecer experiencias significativas, formar cuadros políticos o futuros dirigentes, desarrollar élites intelectuales o económicas o libre pensadores.

Reconocer nuestros supuestos nos permitirán reflexionar sobre ellos, revisar nuestros posicionamientos y la práctica que habilitan, porque son estos esquemas conceptuales los que delimitan -posibilitando y restringiendo- la toma de decisiones en torno a las *prácticas de enseñanza*³, que van desde el diseño y planificación de las experiencias de aprendizaje, su puesta en práctica, la interacción, y la evaluación de la experiencia. Es decir, que las prácticas de enseñanza son la resultante -reconstruida- del entramado de decisiones y acciones pedagógico-didácticas que, con distintos grados de conciencia y reflexión, toman y realizan los/as docentes. Su centralidad radica en que, en buena medida, las oportunidades de aprendizaje de los/as estudiantes dependen de las experiencias que los/as docentes proponemos (Aberbuj et al, 2016).

2. ¿Qué entendemos por enseñanza?

Entendemos la *enseñanza* como una práctica social que se produce en un contexto histórico cultural específico. Supone la interacción entre dos o más personas, en donde una (o varias) es más experta en un saber específico que las restantes e interviene de manera metódica, sistemática y direccionada con la

³ Entendemos las *prácticas de enseñanza* como la manera particular en que cada docente organiza y lleva a cabo la enseñanza, y reúne las actividades desarrolladas dentro del aula, las actividades de evaluación y monitoreo (dentro y fuera del aula) y las tareas de preparación previa de las clases. Son lo que efectivamente hacen los docentes universitarios dentro y fuera del aula (Aberbuj et al, 2016).

intención de que las otras personas aprendan ese saber, los modos de aprenderlo (la actividad de *estudiantar*), así como los medios para su producción.

Ahora bien, analicemos esta definición por partes (Fenstermacher, 1989; Gvirtz y Palamidessi, 1998; Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2007; Davini, 2008; Feldman, 2010):

- Es una *práctica* porque es algo que hacemos efectivamente, y *social* porque involucra a sujetos insertos en *un contexto histórico-cultural específico*, lo que significa que estas varían a lo largo del tiempo y de las sociedades.
- Supone la *interacción entre por lo menos dos personas*, ya que implica una secuencia alternada de intercambios que habilitan un proceso de diálogo entre aprendiz, realidad, pares y expertos/as. Asumimos que cada nueva interacción (experiencia) modifica subjetiva y objetivamente la cualidad y la posibilidad de las siguientes.
- Donde necesariamente *una persona es más experta que las restantes en un saber específico*, ya que si todas son igual de expertas en ese saber específico no tendría sentido la práctica de enseñar. Situación que supone una relación asimétrica inicial en relación a dicho saber (no a todos ni a cualquier saber), donde los papeles son transitorios y potencialmente reversibles (en la Universidad, esperamos que así sea).
- A su vez, *la(s) persona(s) más experta(s) intervienen de manera metódica, sistemática y direccionada*. Es decir, existe una acción voluntaria y consciente de diseño de propuestas que posibilita modificar la situación asimétrica inicial. Estas propuestas diseñadas por el/la experto/a son ordenadas y rigurosas, con intenciones sociales y opciones de valor.
- Esta práctica se realiza con la *intención de que la(s) otra(s) persona(s) aprenda(n) ese saber, los modos de aprenderlo (la actividad de estudiantar), así como los medios para su producción*. Es una intención, porque el acto de enseñanza no implica necesariamente que haya aprendizaje, ni que se aprenda todo lo enseñando. La relación, entonces, entre enseñanza y aprendizaje no es directa, sino ontológica: sin el

aprendizaje la enseñanza no tendría sentido, pero a su vez, el aprendizaje es un propósito y no un logro. El aprendizaje de ese saber (teórico, práctico, actitudinal, etc) implicará tanto su apropiación, como el dominio de los modos de aprenderlo y de los medios para su producción. En esta definición genérica nada decimos, tampoco, del modo en que los/as estudiantes aprenden y de las tareas necesarias para hacerlo.

3. ¿Qué entendemos por aprendizaje?

Podemos definir al *aprendizaje* como el proceso de construcción y apropiación del saber, que se da en la interacción entre los conocimientos previos⁴ del sujeto aprendiz y las características propias de cierto objeto de conocimiento (Filidoro, 2002). Implica una *modificación relativamente estable de las pautas de conducta externas⁵ e internas⁶* de un sujeto en vistas de lograr una adaptación al medio en que vive. Es decir que aprendemos cuando logramos resolver un problema para el que nuestro conocimiento y esquemas previos eran

⁴ Entendemos por conocimientos previos todo aquello que los/as estudiantes saben con anterioridad a la situación específica de enseñanza planteada, esto incluye sus conocimientos específicos sobre el tema y aprendidos en otras experiencias de aprendizajes (clases anteriores, materias anteriores, instituciones en las que realizaron otros estudios, experiencias laborales, etc.) y aquellos conocimientos intuitivos, cotidianos, superficiales o hipótesis que tienen sobre el tema.

Nadie inicia el proceso del aprendizaje de un contenido sin ninguna idea previa o hipótesis. Todos/as disponemos de algún tipo de conocimiento constituido anteriormente con el cual le podemos atribuir significado (Lenzi y Castorina, 1999). Son estos conocimientos los que cumplirán la función de puente con el nuevo conocimiento a adquirir en un dominio específico.

Los conocimientos previos suelen poseer un alto grado de estabilidad produciendo una gran resistencia a ser abandonados y modificados por el conocimiento académico y, al mismo tiempo, suelen ser implícitos para el/la propio/a estudiante. Es por ello que resulta de gran importancia identificarlos y partir de ellos para llevar adelante cualquier propuesta de enseñanza. Esto significa que se deben considerar tanto los conocimientos sistemáticos y científicos que los/as estudiantes tengan sobre la temática, como aquellos que sean ingenuos y hasta erróneos, ya que los/as estudiantes unirán nuestras explicaciones, demostraciones, teorías, interpretaciones y enfoques a aquellos conceptos e hipótesis que tengan y desde esa base construirán su conocimiento.

El clarificar sus ideas e hipótesis previas permitirá ponerlas en juego (muchas veces en duda) y a partir de ahí construir conocimiento. (Tedesco et al, 2013)

⁵ Se trata de manifestaciones observables de la conducta, como por ejemplo manejar un aparato, resolver un problema o girar sobre el propio eje.

⁶ Se trata de manifestaciones no observables de la conducta, como por ejemplo operaciones cognitivas o disposiciones socioafectivas.

insuficientes y cuando desarrollamos una capacidad creciente para abordar problemas de mayor complejidad.

En este sentido, el proceso de aprendizaje implica una reconstrucción o reorganización de conductas y conocimientos previos del sujeto (no una yuxtaposición) que modifica su relación con su entorno, posibilitando nuevos y más complejos aprendizajes. Propiciar este proceso supone establecer lazos y relaciones entre los contenidos a aprender, los conocimientos previos de los/as estudiantes y otros contenidos que aprenderán. Todo *aprendizaje profundo* supone, entonces, el dominio, la transformación y la utilización de un conocimiento para resolver problemas reales, e implica que los/as aprendices tengan una participación emocional y consciente con el objeto de conocimiento.

Es por ello, que aprender y enseñar tienen temporalidades diferentes que deben ser contempladas en las propuestas formativas. “Pasar de un tema a otro sin detenerse y sin entender su valor en toda la complejidad o saltar niveles o etapas de desarrollo, seguramente no provocarán un progreso sino que instalarán la desvalorización del tiempo dedicado a aprender” (Litwin, 2016, p. 50).

Al mismo tiempo, el aprendizaje en la Universidad tiene algunas características particulares que resulta interesante destacar (Gvirtz y Palamidessi, 1998):

- Es *institucionalizado*, lo que significa que se produce dentro de una institución con claras funciones sociales y donde el contenido a aprender está definido en planes de estudios.
- Es *guiado, monitoreado y controlado*, lo que implica que hay expertos/as en los saberes específicos que diseñan e implementan propuestas de enseñanza y, al mismo tiempo, monitorean y controlan los aprendizajes.
- Se produce en *grupo*, lo que implica que si bien el aprendizaje es un proceso individual, se aprende con otros pares y en la interacción con ellos/as. “Es siempre un proceso de construcción personal mediado socialmente” (Davini, 2008, p. 35).
- Es *descontextualizado y desnaturalizado*, se aprenden cosas que casi nunca están presentes y en las que no se participa. Asimismo, el

propósito mismo del aprendizaje es distinto a aquél que rige su aprendizaje en otras instancias sociales.

- Se produce en una compleja red de comunicación, negociación e intercambio, ya que la clase es un sistema social en el que existen conflictos de poder, atracción, rechazo, negociación, intercambios físicos y afectivos e intelectuales.

3. ¿Cómo se relacionan la enseñanza y el aprendizaje?

Todos/as los/as docentes tenemos algún supuesto, más o menos consciente y reflexivo, en torno a la relación entre enseñanza y aprendizaje. En líneas generales, se pueden definir tres modelos de relación entre enseñanza y aprendizaje: el causal, el facilitador y el mediacional. Cada uno de ellos asume supuestos sobre cómo se enseña, cómo se aprende y dónde está la responsabilidad del aprendizaje.

1. **Modelo causal:** Entiende que el aprendizaje es la variable dependiente de un sistema en el cual la enseñanza es la variable independiente. El aprendizaje deriva, necesariamente, de la enseñanza, siempre y cuando esté bien planificada e implementada. En otras palabras, la enseñanza es la condición necesaria y suficiente del aprendizaje, y si no hay aprendizaje la falla estuvo en el diseño o la implementación de la propuesta de enseñanza. Tiene una visión optimista de la enseñanza y acepta cien por ciento la responsabilidad de ésta sobre el aprendizaje estudiantil (Fenstermacher, 1989; Gvirtz y Palamidessi, 1998; Feldman, 2010).
2. **Modelo facilitador** (a veces denominado negativo): Lleva al extremo la afirmación de que la enseñanza y el aprendizaje son dos fenómenos y procesos separados, sostiene que podemos aprender sin que nadie enseñe y podemos enseñar sin que nadie aprenda. No confía en la enseñanza y sostiene que lo mejor que puede hacer es retirarse y crear un ambiente facilitador para que los/as estudiantes aprendan solos/as,

porque considera que el único aprendizaje auténtico es el que se basa en la autoactividad del aprendiz (inicia y responde a un interés propio, sostiene y evalúa por sí mismo). En este modelo, la función del/de la profesor/a es habilitar los aprendizajes y crear un ambiente enriquecido y seguro para que los alumnos exploren sus propios intereses (Fenstermacher, 1989; Gvartz y Palamidessi, 1998; Feldman, 2010).

3. **Modelo mediacional:** Entiende que la enseñanza no es explicación del aprendizaje. Si bien es condición necesaria para el aprendizaje, no es suficiente. El tipo de relación es de dependencia ontológica y no causal: el hecho de que un/a docente enseñe no significa que el/la estudiante aprenda, ni que aprenda lo que se pretende enseñar. Para este modelo, un/a estudiante aprende porque es capaz de hacer algo con el material proporcionado por la enseñanza. El factor que explica el aprendizaje es cierta actividad del/de la propio/a estudiante, factor mediador, que denominaremos *estudiantar*. Entonces, la enseñanza no opera directamente sobre el aprendizaje sino que actúa sobre la actividad de *estudiantar*. El rol de la enseñanza, según este modelo, es facilitar la actividad de aprendizaje del/de la estudiante y asegurarse de que ha hecho todo lo moralmente posible por ayudar a que se aprenda (Fenstermacher, 1989; Gvartz y Palamidessi, 1998; Feldman, 2010).

Analizados los tres modelos, la evidencia empírica y la perspectiva teórica respecto de la relación entre enseñanza y aprendizaje institucionalizado nos posiciona en un modelo mediacional y lo consideramos el más adecuado para pensar la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario. Porque todo proceso formativo institucionalizado requiere de enseñantes encargados de diseñar e implementar experiencias que posibiliten el aprendizaje de los contenidos, sus modos de aprendizaje y los medios para su producción. Por ende, la enseñanza opera sobre las actividades de aprendizaje de los/as estudiantes, que son necesarias para que se produzca el aprendizaje. En este sentido, asume una relación de dependencia ontológica entre los factores.

4. La configuración de experiencias educativas o de aprendizaje

Las definiciones genéricas y los modelos hasta aquí abordados nos ayudan a crear síntesis, a reflexionar sobre nuestras ideas, supuestos y preconcepciones. Son caracterizaciones que resaltan algunos aspectos, que se alinean en mayor o menor medida a nuestras perspectivas, e invisibilizan otros. Sin embargo, las clases universitarias no se presentan de manera modélica ni monolítica, son configuraciones cambiantes, en las que se ponen en juego tanto nuestros esquemas conceptuales, como las expectativas, percepciones y supuestos de nuestros/as pares docentes, de las autoridades, de los/as propios/as estudiantes, de los/as expertos/as en el campo disciplinar y de la sociedad en general. Influyen, también, la cultura y organización institucional, el currículum, las prácticas académicas cotidianas, las rutinas, las tradiciones intelectuales, las condiciones materiales y el contexto espacio-temporal. Son estas variables conjugadas las que delimitan (posibilitando o restringiendo) las trayectorias estudiantiles concretas, sus recorridos o itinerarios, sus experiencias.

De todas las experiencias que tienen lugar en la Universidad, nos centraremos en aquellas que tienen lugar en torno a los procesos de significación, construcción, circulación y apropiación del saber en las que se conjugan las dimensiones subjetivas y materiales. Más específicamente, nos interesan aquellas diseñadas, implementadas, guiadas y evaluadas por algún/a docente. Entre las que son producto de una propuesta de enseñanza, llamaremos *experiencias educativas* (Dewey, 1954) o *experiencias de aprendizaje* (Tedesco et al, 2014) a las que tienen la cualidad de modificar al/a la estudiante que las vivencia y de posibilitar nuevas experiencias educativas⁷. Es decir, aquellas cuya

⁷ Entendemos que toda experiencia modifica al sujeto que la experimenta e impacta sobre la posibilidad y cualidad de experiencias ulteriores. Al recoger algo de las experiencias que han pasado antes y resignificarlo, modifica al sujeto y a las condiciones objetivas bajo las cuales tendrá las siguientes experiencias. En este sentido, Dewey (1954) toma el ejemplo del

principal característica es la de promover el desarrollo del deseo de saber y la posibilidad de seguir aprendiendo.

Cada experiencia educativa o de aprendizaje supone una situación de interacción entre un/a aprendiz, sus pares, un/a enseñante, contenidos y un contexto (espacial, cultural, temporal y material) que puede variar: no hay nada intrínseco a los sujetos, al contenido o al contexto que determine el modo en que esa interacción se dará. El modo en que todos los factores se conjugan posibilitan diversas experiencias y habilitan distintos aprendizajes. En otras palabras, distintas interacciones promueven distintos aprendizajes, que resignifican conocimientos previos y posibilitan otros futuros.

Entonces, diversas experiencias educativas -planificadas, secuenciadas, organizadas- posibilitan mayores, diversas y más complejas oportunidades de aprendizaje. Interactuar en diversas oportunidades con los mismos objetos de conocimiento, no sólo posibilita que mayor cantidad de estudiantes logren aprender, sino también que lo hagan de una forma más profunda, integrada y compleja. Cada interacción posibilitará acercarse al mismo contenido de forma distinta, modificando así el propio objeto de conocimiento: el recorte, la arista, sus conexiones, su profundidad, su integración a otros contenidos, su historia, su complejidad, etc.

aprendizaje de la lectura y sostiene que no sólo modifica al sujeto y sus experiencias pasadas, sino que además amplía las condiciones objetivas para nuevos aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- Aberbuj, C; Guevara, J.; Fernández Fastuca, L. (2016) “Una lectura de las prácticas de enseñanza y de las identidades profesionales de los docentes”. Presentado en 4to Coloquio internacional sobre Inclusión Educativa.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012) «Cómo ven su identidad los docentes chilenos», en *Perspectiva Educacional*, vol. 51, no 1, pp. 77-95.
- Camilloni, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. *Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento gestión y evaluación “didáctica de nivel superior” universitaria. Universidad Católica de Valparaíso.*
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública.* Buenos Aires: Siglo XXI
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. *Didáctica general para maestros y profesores.* Buenos Aires: Santillana.
- Dewey, J. (1954). *Experiencia y educación.* Buenos Aires: Losada
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general.* Ministerio de Educación de la Nación.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos.* Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas, la especificidad de la intervención clínica.* Biblos.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (Vol. 1). Buenos Aires: Aique.
- Gvirtz, S.; Grinberg, S.; Abregú, V.; La Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía. Editorial AIQUE, 2007, Buenos Aires.

- Lenzi, A. & Castorina, J. (1999). "El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo". En: Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje. Vol. 7. 1. 1999. México DF. Este trabajo se realizó en el marco del proyecto "La noción de gobierno en niños y adolescentes en la perspectiva del cambio conceptual" (UBACyT PT32), dirigido por A. M. Lenzi. Investigador principal: J. A. Castorina.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Paidós
- Liu, E., Zhao, J. y Sofeira, N. (2022). Students' Entire Deep Learning Personality Model and Perceived Teachers' Emotional Support. *Frontiers in Psychology*, 12.
- McDougall, J. (2009= «A crisis of professional identity: How primary teachers are coming to terms with changing views of literacy», en *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, no 3, pp. 679-687.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía y política de la Universidad*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento
- Tedesco, JC., Aberbuj, C. y Zacarias, I. (2012). "Evaluación de los aprendizajes". *Serie Caja de Herramientas*. Buenos Aires: PME-UNSAM - UNSAM Edita
- Tedesco, JC., Aberbuj, C. y Zacarias, I. (2013). "Modelos de enseñanza: Clase de exposición-discusión y uso de preguntas". *Serie Caja de Herramientas*. Buenos Aires: PME-UNSAM - UNSAM Edita
- Tedesco, JC., Aberbuj, C. y Zacarias, I. (2014). *Pedagogía y democratización de la universidad*. Buenos Aires: Aique Educación
- Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46(7), 1-9.