

Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 2022.

El dispositivo microclase como triangulación de instancias para la formación docente y académica: un estudio de caso en Didáctica General, FH, UNMDP.

Cruz, Rocío Miriam, Fortezzini, Juana y Silvestri Perez, Yuliana.

Cita:

Cruz, Rocío Miriam, Fortezzini, Juana y Silvestri Perez, Yuliana (2022). *El dispositivo microclase como triangulación de instancias para la formación docente y académica: un estudio de caso en Didáctica General, FH, UNMDP. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/121>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eoQd/onf>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:
<https://www.aacademica.org>.

El dispositivo microclase como triangulación de instancias para la formación docente y académica: un estudio de caso en Didáctica General, FH, UNMDP

Universidad Nacional de Mar del Plata
Autoras: Cruz, Rocío M.; Fortezzini, Juana y Silvestri Perez, Yuliana

RESUMEN/ABSTRACT

En el presente trabajo pretendemos relatar la experiencia docente en el marco de nuestra adscripción a Didáctica General (DG) en la Facultad de Humanidades (FH) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). La misma consistió en el uso y desarrollo del dispositivo “microclase” (Anijovich, 2012) con el fin de modelizar una práctica que lxs estudiantes debían llevar adelante como espacio de evaluación de la asignatura. Si bien esta categoría fue poco indagada en el campo como constructo epistémico, se han puesto de manifiesto interesantes potencialidades en el marco de la formación docente. Por tal razón consideramos pertinente abordar desde un prácticum reflexivo (Schön, 1992) la puesta en escena del dispositivo.

A partir de ello formulamos un esquema triangular que intenta explicar el funcionamiento de la microclase en DG relacionada con la formación de futuros profesores de las diferentes disciplinas dictadas en la FH-UNMDP y licenciadxs en Ciencias de la Educación. De esta manera, cada uno de los vértices del triángulo representa una de las instancias del proceso formativo docente: la *planificación* de la microclase generada por lxs adscriptxs para desarrollar un tema teórico del programa de la asignatura. Asimismo, presenciamos las prácticas llevadas a cabo por compañerxs adscriptxs -*observación*-. Y finalmente, participamos de las microclases de la cohorte correspondiente al primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2022 -*evaluación*-.

INTRODUCCIÓN

La cátedra de DG se propone abordar la enseñanza como eje central en la formación de los profesorados que se dictan en la FH de la UNMDP¹ desde una perspectiva situada. Este espacio está ubicado en el Campo de la Formación General y su objeto es ofrecer una visión actualizada de los diferentes paradigmas teóricos que abordan la problemática educativa (Kap, 2022). El abordaje que propone DG es posible gracias a un equipo que aporta una estrategia pedagógica implicando la interacción de disciplinas entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr un nuevo conocimiento. Dentro del equipo de cátedra se encuentran profesionales y alumnxs que transitan diversas formaciones académicas,

¹ Profesores en Historia, Letras, Filosofía, Geografía, Sociología, Bibliotecología y Licenciatura en Cs. de la Educación.

principalmente, las carreras de Cs. de la Educación, Filosofía, Letras e Historia. Además, DG se esfuerza por generar un esquema de trabajo *integral*. En este sentido, Jaspe (2010) explica el diálogo entre esferas al interior de la universidad en los términos de “un tríptico misional”: investigación, extensión y docencia dialogan entre sí como espacios que precisan coaccionar. Arocena (2010) sostiene que tales áreas podrían ser pensadas en términos de *complementariedad* valorando el diálogo entre ellas sin prescindir de sus funciones particulares. En esta línea, la cátedra de DG construyó un modo de trabajar que, poniendo en diálogo sus propios proyectos, genera una propuesta de integralidad y complementariedad.

Como desarrollaremos, en la microclase (que entendemos se explica como una evaluación formativa que se expande en el tiempo al punto de encontrarse presente en todo el cuatrimestre) dialogan tipos de pensamiento propios de estas tres esferas. La observación y construcción de informes de observación (tanto en el caso de lxs estudiantes que concurren a las escuelas como en el de lxs miembros del equipo, que nos observamos entre nosotrxs) involucra una primera instancia anclada en la rigurosidad de la toma de notas y la producción de información útil a fin de componer la planificación, en diálogo con la práctica de investigación. La docencia es nuestra prioridad y está presente en todas las instancias y en todo momento, en las formas de despliegue de estrategias que sirven para *escenificar* distintos estilos docentes. Las prácticas previas a la microclase en el espacio de prácticos, los debates en teóricos luego de clases de adscripción que abordan la microclase desde distintos ángulos y la personifican, entre otros, nos permiten entender la práctica docente.

Finalmente, la extensión universitaria aparece como estrategia para ampliar la participación en el aula: estudiantes de sexto año del nivel secundario, participantes de proyectos de extensión del Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE, DG, FH-UNMDP) nos acompañan en las jornadas de las microclases y aportan sus valiosas miradas sobre ellas. Entendemos, en este sentido, que la propuesta de microclase vista en términos triangulares es original y, en palabras, de Edith Litwin una “planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de enseñanza y/o sus resultados” (2008: 65). Del mismo modo, la microclase, que representa el segundo parcial, promueve una instancia valiosa de auto-evaluación en tanto el objeto central es la estrategia de enseñanza y no el contenido.

A continuación, para puntualizar lo dicho hasta aquí, desarrollaremos la composición de un triángulo de instancias formativas vistas desde la óptica de estudiantes que participan (y se forman) en el espacio de DG. Si bien la cátedra prefiere la categoría *microexperiencia*² con el fin de destacar las múltiples escenas que componen la clase didáctica, el concepto de

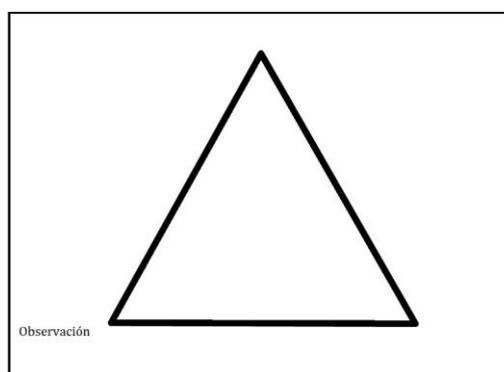
² Concepto que emerge en el marco de la Cátedra de Didáctica General de la UNMDP y que surge como reflexión y diálogo entre autores como Dewey, Litwin, Anijovich y la posibilidad de crear, observar y discutir con las microclases llevadas adelante por les estudiantes.

microclase ha sido elaborado por Anijovich (2012) en la línea de un dispositivo que, al construir una escena didáctica artificial, pone tanto la práctica como su análisis en el primer plano. Coincidimos con Sarason en que “el docente, como cualquier intérprete artístico, define voluntaria e internamente un rol con características destinadas a suscitar en un auditorio de alumnos una serie de acciones que los motivaron a persistir de buen grado en la búsqueda de nuevos conocimientos y habilidades” (2002: 84). En este sentido, destacamos el valor de la ficcionalización de situaciones de enseñanza y de aprendizaje en el marco de la formación de profesorxs: como intérpretes artísticos, jugamos a construir ficciones que nos permitan buscar qué estilo docente queremos personificar.

Elegimos la metáfora triangular para destacar el enlazamiento de los momentos que componen la microclase pautado por una re-visita constante a las experiencias desplegadas previo a la efectiva escenificación de la microclase. Como adscriptxs presentamos una microclase por cuatrimestre (usualmente en parejas pedagógicas) que sirve para poner en el funcionamiento el dispositivo en el aula y también es un desafío como docentes en formación, en una experiencia de **planificación** que consigna retos complejos (como la síntesis, la determinación de objetivos muy concretos, etc). Al mismo tiempo, las diferentes propuestas del equipo de adscriptxs es una instancia de **observación**, en un juego que podríamos caracterizar como intertextual. Las microclases del equipo de adscriptxs, en la mayoría de los casos, abordan distintos componentes de la microclase: planificación, estrategias transmedia, evaluación, meta-análisis de la clase, etc. Finalmente, al momento de la **evaluación** generamos una retroalimentación colegiada donde el equipo de cátedra (docentes y adscriptxs), lxs alumnx que cursan DG y estudiantes del nivel secundario participan de diferentes modos en el metaanálisis de las microclases presentadas. Se trata de una escena áulica que, ante todo, se piensa colectivamente.

VÉRTICE 1: OBSERVACIÓN

Uno de los vértices que componen el esquema triangular propuesto es la *observación*. En este caso, la categoría se plantea mediante la *observación* por parte de lxs adscriptxs en dos momentos: el primero fija su atención hacia otrxs compañerxs de adscripción durante la realización de sus clases; mientras que el segundo, apunta a las microclase.que aplican los alumnx de DG.³



³ Lxs alumnx cursantes llevaron a cabo la *observación* de dos jornadas completas en escuelas de nivel secundario. A partir de ellas, debieron diseñar, elaborar y llevar a cabo una microclase que da continuidad a las observaciones realizadas en el trabajo de campo, en parejas pedagógicas.

Consideramos este concepto a partir de Anijovich (2009) quien recupera a la observación como una actividad sumamente relevante en la formación docente desde sus inicios, la cual debe reconsiderarse de manera constante. De tal forma y a partir de la incógnita *¿para qué se observa?* la autora presupone que lo que se busca es constatar teorías, reflexionar, identificar determinados aspectos y, especialmente, recapitular situaciones de enseñanza.

Lxs adscriptxs observamos el proceso y realización de las microclases de lxs colegas. Durante esta secuencia quienes observan retoman la pregunta hecha por Anijovich de forma tal que se plantean la posibilidad de analizar no sólo la forma de enseñanza, sino la puesta en escena que realiza y qué elementos se pueden reformular e incorporar en las propias prácticas. En torno a ello, Edelstein (2011) plantea que en este ejercicio de observación existe un trabajo arduo de codificación a partir del análisis cualitativo que generan lxs espectadorxs. Por eso se comienza un proceso de indagación sobre los aciertos, los silencios y las *fisuras* que surgieron en la clase como la base necesaria sobre la que se estructura el conocimiento de la práctica, al mismo tiempo que se le otorga una resignificación. Sin embargo, la apropiación de determinadas estrategias no debe generarse sin el objetivo de revalorizarlas y reconceptualizarlas, ya que es necesario gestar cambios sobre los esquemas de acción en los *habitus* para dar inicio a un nuevo paisaje que implica diferentes formas de pensar y ver la enseñanza.

Planteamos esta instancia de observación de las microclases como un puente instaurado entre la teoría pedagógica incorporada a lo largo del recorrido académico y la práctica docente. Tal plataforma, a nuestro parecer, no se cruza una única vez y tampoco nos arraigamos en un lado, sino que es un espacio en el cual a lo largo de la construcción docente, genera un flujo y retroalimentación constante que fortalece nuestra formación. Nos consideramos docentes reflexivas (Perrenoud, 2004) puesto que los marcos conceptuales recuperados a partir de las observaciones se encarnan en una reflexión personal. A partir de ello nuestras formaciones y saberes se nutren, se deconstruyen y construyen desde una perspectiva crítica. Es por ello que el autor establece que dicha trayectoria académica reflexiva debe contar con esta condición de manera constante para buscar construir una profesionalización consciente.

En el inicio de este apartado planteamos dos momentos de la observación, proseguiremos a indagar brevemente sobre el segundo que está orientado hacia dicha práctica donde observamos las microclases de lxs alumnxs cursantes de DG. El rol asignado a lxs adscriptxs se desenvuelve en forma conjunta con la evaluación de la puesta en escena y su propio desarrollo. En este apartado, y considerando a Anijovich (2009), nuestra preparación teórica nos permite focalizar en determinados aspectos, como los diálogos explicativos sobre las tareas que deben llevar a cabo lxs estudiantes, los usos de distintas

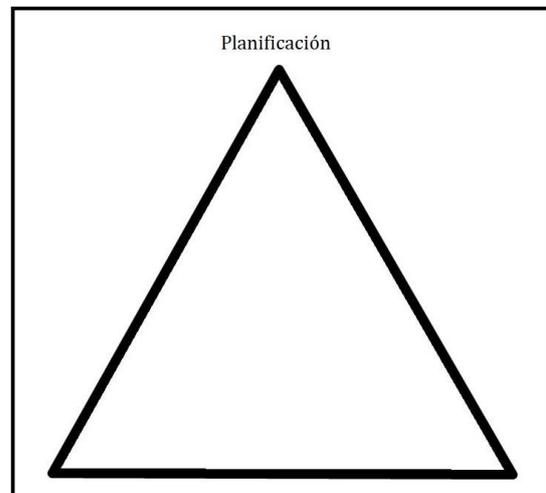
estrategias didácticas; la comunicación entre futurxs docentes y alumnxs, etc. Aquí yace el *por qué* de la observación: preguntándonos esto retomamos una posible respuesta que brinda la autora quien considera que tal práctica es un medio a través del cual obtenemos información al mismo que se encarna como un proceso de producción de conocimientos.

En este caso, y siguiendo a Schön (1992), durante y luego de la observación de las microclase de lxs cursantes, realizamos nuestras descripciones sobre el conocimiento puesto en acción, generando construcciones sobre la práctica del dispositivo. De tal forma, esta recopilación no sólo tiene el objetivo de generar una observación reflexiva sobre nosotras, sino que también tiene la función de ser útil como un registro utilizado posteriormente para la evaluación.

VÉRTICE 2: PLANIFICACIÓN

Tal como adelantamos, la planificación representa uno de los vértices del esquema triangular de la formación docente en el sentido en que la estamos pensando. En esta oportunidad, nos aproximaremos a la planificación de las microclases que lxs adscriptxs efectuamos en el marco de nuestras funciones y cómo se articulan con las que lxs estudiantes que cursan la asignatura dan en el segundo parcial.

En la planificación de nuestras clases de adscripción comenzamos por el contenido: cada unx de lxs adscriptxs elige el tema del programa que desea desarrollar en la clase correspondiente. Para ello diseñamos una microclase en la que abordamos el tema a través de una actividad que logre amalgamar el marco teórico con el ejercicio propuesto.



La planificación de ese contenido parte de lo que deseamos que lxs estudiantes vivencien. En el caso de la clase de adscripción que aquí intentamos reponer, planificamos una microclase acerca de cómo consideramos que se puede dar una y las cuestiones que refieren a la misma. A tales efectos, pensamos en las actividades que consideramos más adecuadas para que lxs estudiantes aprendan. Por lo tanto la organización de nuestra estrategia de enseñanza estuvo orientada hacia la guía, es decir el protagonismo de la clase lo tuvieron lxs estudiantes (Davini, 2008). Por ello la diseñamos de modo tal que el centro estuviera en el quehacer de lxs mismxs, la observación y reflexión acerca de distintas situaciones.

La microclase estuvo estructurada en tres momentos claramente diferenciados: el primero consistió en indagar en los conocimientos previos sobre el concepto “microclase” al tiempo que los articulamos con el marco teórico. El segundo momento, basado en una actividad que en apariencia era sencilla, implicaba un desafío cognitivo por parte de lxs estudiantes en tanto debían analizar, observar y reflexionar críticamente acerca de casos ficticios de microclases para “sugerir” mejoras a nivel de las prácticas de enseñanza. Asimismo, esta actividad funcionaba a modo de recomendaciones para ellxs mismxs al momento de dar sus microclases que es la segunda instancia de evaluación en su recorrido por DG.

En tercer lugar, el cierre de la clase nos permitía recuperar las producciones de lxs estudiantes, reflexionar sobre ello y hacer una metacalse (Litwin, 1997) de nuestra microclase. Es decir, hicimos explícita la organización de lo sucedido en el aula al momento de poner en marcha nuestra microclase (la fase activa de la enseñanza, según Jackson), dimos cuenta de la planificación de la misma y cómo la imaginamos (fase pre activa) y, al mismo tiempo, repensamos acerca de nuestra clase junto a lxs estudiantes (fase post-activa) dando a entender que continuaríamos reflexionando una vez concluida.

En este caso, diseñamos la microclase entendiendo la planificación como el momento de reflexión en el que lxs docentes analizamos y conocemos las características de nuestrxs estudiantes. Antes de poner en acción la microclase teníamos decididas las características generales de la misma: cada momento de la actividad duraría cinco minutos de manera que el total fuera de quince (considerando que el tiempo es una variable más de la clase en la que los emergentes tienen lugar); el tipo de actividad que lxs estudiantes realizarían; los materiales que utilizaríamos y, fundamentalmente, el contenido a trabajar con ellxs. Sabíamos que, como sostiene Gimeno Sacristán, en la puesta en marcha de la actividad “pueden cambiarse detalles y reorientar los procesos, pero las líneas maestras quedan planteadas desde el principio” (1992: 317). Por eso al tener preestablecida la secuencia de la clase podíamos flexibilizar algunos tiempos (considerando la duración total de la actividad) y hacerlo explícito luego a lxs estudiantes. En efecto, dar cuenta de estas situaciones nos permite como docentes en formación reflexionar sobre la propia práctica *in situ* así como también reflexionar acerca de la otrxs. Por ello, es relevante que seamos capaces de dar cuenta de la fase pre-activa de la enseñanza (Jackson, 1994) (donde imaginamos cómo será nuestra clase) para que, de ese modo, lxs estudiantes de DG puedan tenerlo en cuenta al momento de diseñar sus microclases.

Por otra parte, el hecho de que abordemos la planificación desde el contenido no es casual dado que lxs estudiantes que cursan DG deben observar una clase de su disciplina en escuelas secundarias y, luego, abordarla en la microclase que llevarán adelante en la instancia del segundo parcial. Por lo tanto, la planificación de su microclase también deben

ser pensada desde el contenido. En tal sentido, partimos de la idea de que no es posible enseñar todo ni todos los contenidos presentes en el currículum y, por consiguiente, resulta necesario analizar lo que sea relevante para el desarrollo de nuestros estudiantes, así como también el contexto en el que enseñamos. Además, “la precisión y delimitación de contenidos están muy relacionadas con la disponibilidad de tiempo para desarrollarlos” (Gimeno Sacristán, 1992: 321). En tanto las microclases de DG tienen una duración de quince minutos es indispensable planificarlas de modo tal que nos detengamos en aquellos aspectos que resulten esenciales y formativos para los alumnos y seamos capaces de concentrar un esquema de clase completo: introducción, actividades, cierre.

En esta línea, la planificación se presenta como la *hipótesis* (Salinas, 1994) acerca de lo que podría ocurrir en el desarrollo y lo que se desea que efectivamente suceda. Por consiguiente, se caracteriza por ser narrativa: los estudiantes redactan el diseño de su microclase orientados por preguntas que funcionan a modo de disparador. Algunas de estas son: ¿Por qué es relevante enseñar este tema? ¿Qué queremos que suceda con ese conocimiento en el aula? ¿Por qué es importante enseñar de este modo a los estudiantes? ¿Cómo aprenden los estudiantes? ¿Cuáles son los propósitos de enseñanza y las expectativas de aprendizaje? ¿Qué es lo más importante del tema? ¿Qué recursos necesitaré para desarrollar la clase?. Por lo tanto, la narración de la clase “expresa las ideas y decisiones centrales que regularán la práctica” (Davini, 2008: 169).

VÉRTICE 3: EVALUACIÓN

En este esquema, la evaluación figura no como un cierre del proceso formativo, sino como un retorno a las instancias anteriores para relacionarlas con las siguientes. Siguiendo a Anijovich y Cappelletti (2017), la evaluación es la instancia menos permeable a los cambios. En el nivel superior son escasas las experiencias en las que la evaluación no se compone por la resolución de preguntas de desarrollo, por ejemplo. No cuestionamos tal instrumento por sí mismo, sino que destacamos la ausencia de diversas propuestas de instancias evaluativas, fundamentalmente en los profesorados, donde la experiencia estudiantil también sirve a fines de motivar diferentes estilos de ejercer la profesión. Desde esta premisa, detectamos dos dinámicas del momento de evaluación de la microclase entrelazadas con otras que, entendemos, se interrelacionan a partir de la estructura triangular propuesta: en primer lugar

la multiplicidad y heterogeneidad de actores involucrados en la escena evaluativa y, en segundo lugar, el diálogo entre docencia y extensión.

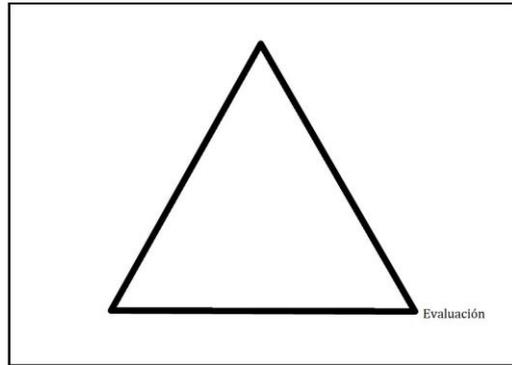
Como adscriptas nuestro rol consiste en asistir a las microclases (que suelen desarrollarse en dos jornadas) y luego compartir nuestras notas en un documento común. De manera que se genera una instancia en la que la evaluación se convierte en una oportunidad de aprendizajes: podemos

cotejar nuestras miradas con nuestros compañerxs de cátedra y participamos en conversaciones que nos enseñan a reflexionar sobre la evaluación.

Rafaghelli (1999) sostiene que la pregunta generalizada radica en la posibilidad de evaluar los procesos cognitivos que realizan lxs estudiantes para comprender y resolver situaciones-problemas. En concordancia, la microclase propone una combinación de factores en la que se dispone a evaluar cómo lxs estudiantes, luego de instancias de co-planificación con sus docentes de prácticos, construyen una situación-problema que nosotrxs, como espectadores, deberíamos resolver. La pregunta es si tal construcción es efectivamente evaluable.

La microclase, no obstante, involucra más objetivos que la evaluación. Es por ésto que la consideramos una evaluación significativa (Anijovich 2012). En primer lugar, aunque nos excede la pregunta de Rafaghelli, creemos que el mejor camino para evaluar es el tono coral que genera DG: una instancia que detrás tiene a un equipo en múltiples momentos de formación y con heterogéneos niveles de responsabilidad en términos de toma de decisión. Pero, en segundo lugar, como escenificación del rol docente, necesariamente promueve la auto-evaluación. La metaclase (Litwin, 1997) se pone en primer plano porque la cátedra lo promueve, pero también (y creemos que fundamentalmente) porque la microclase es significativa o en palabras de Maggio (2012) poderosa.

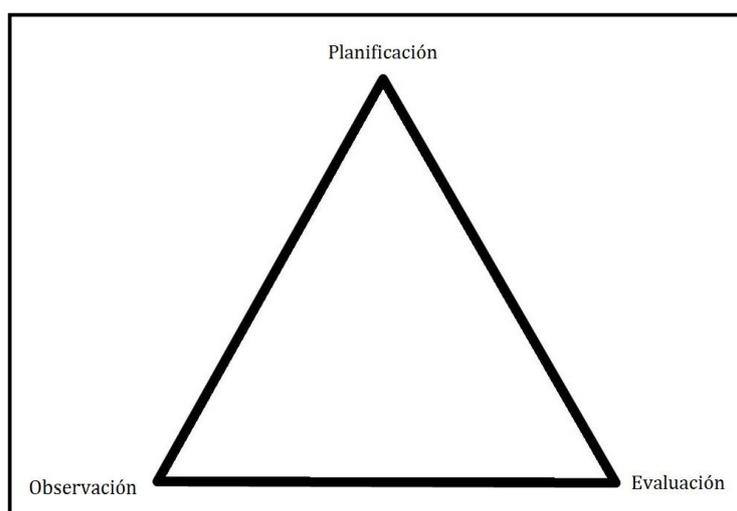
La evaluación opera como una amalgama entre estas dos experiencias y también como el momento que configura el metaanálisis de la clase y la autoevaluación. Participar de la evaluación, en una dinámica que permite acceder a las consideraciones de otrxs miembros del equipo, contribuye a una instancia reflexiva y colectiva donde, la experiencia propia dialoga dinámicamente. Durante las microclases de lxs estudiantes generamos un proceso reflexivo sobre la propia. Al mismo tiempo, la invitación a estudiantes del nivel secundario permite hilar la observación que consideramos útiles para el ejercicio del oficio.



CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo, pudimos dar cuenta de que el esquema triangular de la microclase desde la perspectiva de lxs adscriptxs está compuesta por los siguientes momentos:

1. Planificación de la microclase de adscriptxs y su realización.
2. Abordaje y observación de las microclase de lxs adscriptxs.
3. Observación de lxs estudiantes que cursan DG en escuelas secundarias.
4. Planificación de las microclases de lxs estudiantes de DG.
5. Desarrollo de las jornadas de microclases de lxs estudiantes (segundo parcial).
6. Meta-análisis de las microexperiencias observadas.
7. Participación en el proceso evaluativo de las microclases
8. Reflexión en torno a la microclase como categoría de forma crítica.



Así cada instancia está contenida la siguiente y la anterior: cuando una pareja pedagógica despliega su microclase, las demás observan. Cuando lxs estudiantes planifican sus microclases, nosotrxs también lo hacemos y exponemos el desarrollo de este proceso en las propias microclases. Así, tenemos la oportunidad de generar contenido didáctico a partir de los desafíos que se reeditan en nuevas microclases. Creemos que el concepto microclase, visto desde la perspectiva de docentes en formación al interior de la cátedra, expresa potencialidades interesantes para reflexionar sobre la formación docente. La experiencia de enseñanza relatada intenta valorar las secuencias formativas que se proponen transversalizar los instrumentos de evaluación a las demás secuencias didácticas de la asignatura.

Finalmente, consideramos que la metáfora triangular es la más adecuada para dar cuenta de los procesos reflexivos docentes en tanto podemos comenzar por cualquiera de los vértices porque se retroalimentan. En DG entendemos que el concepto microclase es un triángulo (*observación-planificación-evaluación*) porque mediante este dispositivo podemos pensar y repensar nuestras prácticas docentes de forma crítica y reflexiva constantemente.

Bibliografía:

- ANIJOVICH, R. (2009) *Transitar la formación pedagógica*. Paidós: Bs As.
- ANIJOVICH, R. y CAPPELLETTI, G. (2017) *La evaluación como oportunidad*, CABA: Paidós.
- AROCENA, R. (2010) *Integralidad: tensiones y perspectivas*, Cuadernos de Extensión –N°1. Uruguay: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM).
- DAVINI, M. C. (2008). Cap VIII. En *Métodos de Enseñanza*. Santillana.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992) “Ámbitos del diseño” en Gimeno Sacristán, J. y Perez Gomez, A., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.
- JACKSON, P. (1994) *La vida en las aulas*, Morata, Madrid. Cap I
- JASPE, A. (2010) “La gestión de la extensión universitaria y el compromiso social de la universidad”, en Revista Informe de Investigaciones Educativas, Vol. XXIV
- KAP, M. (2022) *Programa Sintético Didáctica General*, Depto. de Cs. de la Educación, FH, UNMDP.
- LITWIN, E. (1993) “La investigación en el campo de la didáctica”, en Revista Educación, Volumen II, N°4, UBA.
- LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Bs As: Paidós.
- MAGGIO, M. (2012) *Enriquecer la Enseñanza*. Bs As: Paidós.
- RAFAGHELLI, M. (1999) Propuestas para la construcción de instrumentos de evaluación. Santa Fe: Mimeo.
- SALINAS, D. (1994) “La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?” en Angulo, F. y Blanco N., *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Ed. Aljibe.
- SARASON, S. (2002) *La enseñanza como arte de representación*, España: Amorrortu.
- SCHÖN, D. A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós: Bs As.