

**¿CÓMO INTERPRETAN SUS PRÁCTICAS LOS PROFESORES
MEMORABLES DE HISTORIA Y DE GEOGRAFÍA QUE PROMUEVEN EL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA UNIVERSIDAD?**

**HOW DO NOTABLE TEACHERS OF HISTORY AND OF GEOGRAPHY WHO
PROMOTE CRITICAL THOUGHT IN THE UNIVERSITY INTERPRET THEIR
PRACTICES?**

**Oscar Lossio
Lucía María Ferrero***

Buscamos comprender los sentidos que otorgan a sus prácticas de enseñanza los profesores memorables que han sido reconocidos por sus alumnos como fuertes promotores del pensamiento crítico en la universidad.

Enmarcamos nuestra investigación desde la perspectiva constructivista-interpretativa. Recuperamos relatos de dos profesores de Historia y una de Geografía, a partir del diálogo establecido mediante entrevistas en profundidad. Nos proponemos recuperar sus decires sobre qué conciencia tienen acerca del importante rol que cumplen para sus estudiantes en la formación crítica y en lo referido a cómo construyen metodológicamente sus propuestas de enseñanza para lograr esa finalidad educativa.

Buena enseñanza – Pensamiento crítico – Ciencias Sociales –
Profesores memorables

The present inquiry seeks to understand the meanings that those notable teachers who have been recognized by their students as vigorous promoters of critical thought in the university attach to their teaching practices.

We look at this question in a constructivist-interpretive perspective. From conversations held through in-depth interviews, we could get the opinions of two teachers of History and one of Geography. We intended to retrieve their views on

* Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias. Argentina. CE: olossio@hotmail.com – lumferrero@yahoo.com.ar

their awareness of the important role they fulfill in educating their students for the exercise of critical judgement and with regard to the way in which they methodologically work out their teaching proposals in order to achieve such educational goal.

Good teaching – Critical thought – Social Sciences –
Notable teachers

Introducción

El presente trabajo corresponde a la segunda etapa del desarrollo del proyecto de investigación CAID 2009 “*Prácticas de enseñanza que promueven la construcción de métodos de estudio crítico para el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Estudio de casos en los últimos años del nivel medio y en el nivel superior*”, aprobado y financiado por la Universidad Nacional del Litoral. Nos interesa caracterizar el desempeño de profesores que son reconocidos como permanentes promotores de pensamiento crítico. Para identificarlos, en una primera etapa de la investigación, realizamos entrevistas a estudiantes avanzados de las carreras de Historia y de Geografía con el objetivo de reconocer, a partir de sus relatos, a quiénes ellos consideraban como buenos docentes porque les facilitarían el aprendizaje de ese tipo de pensamiento. Así fue que llegamos a la selección de casos reputados (Sagastizabal, 2002: 11), que son aquellos que surgen de una valoración y del reconocimiento social. En nuestra investigación, se trata de profesores memorables de las disciplinas mencionadas.

Comprender la buena enseñanza implica una dimensión epistemológica y también una moral. Consideramos necesario destacar la ética y los valores –propios de nuestra condición humana pero resignificados en un ámbito educativo– en el desarrollo de las prácticas de enseñanza. “*Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda*” (Fenstermacher, 1989: 158). En nuestra investigación, nos interesa acercarnos a los sentidos que otorgan a sus prácticas de

enseñanza quienes promueven el pensamiento crítico en disciplinas de Ciencias Sociales en el nivel Superior.

Exponemos en este trabajo algunas interpretaciones fruto de las entrevistas en profundidad realizadas a una profesora de Geografía (D2) y a dos docentes de Historia (D1 y D3) de una Universidad de la ciudad de Santa Fe. El diálogo compartido con ellos nos ha resultado muy valioso para entender con mayor profundidad el tema. Presentamos aquí algunos resultados a partir de un análisis inicial de la información.

Metodología

En este artículo buscamos abordar brevemente los siguientes objetivos: I) indagar el grado de conciencia que tienen los docentes entrevistados acerca del rol que cumplen para sus alumnos en la promoción del pensamiento crítico; II) describir algunos elementos acerca de cómo construyen metodológicamente sus prácticas de enseñanza para promover ese tipo de pensamiento.

Nuestro diseño metodológico cualitativo se encuadra en la perspectiva constructivista-interpretativa. Reconocemos, en consecuencia, que el objeto de conocimiento se nutre del intercambio de significados que realizamos con los sujetos que nos narran sus experiencias, por lo que está en permanente construcción. Buscamos comprender el sentido de la acción social, desde el punto de vista de los sujetos sobre su “mundo” cotidiano (Sagástizabal y Perlo, 2002). Por eso, el acto es considerado como acción simbólica, que demanda un abordaje interpretativo para la construcción de significados. Geertz (1995) afirma que los investigadores hacemos interpretaciones de segundo y tercer orden, dado que sólo realizan las de primer orden aquellos que dialogan con nosotros.

Quienes adscribimos al constructivismo somos concientes de la imposibilidad de realizar lecturas neutras de las voces de los entrevistados, más aun, cuando han sido también nuestros profesores. Es por ello que podemos dar fe que sus relatos sobre aspectos significativos de sus prácticas, no fueron una “ficción” sobre el “deber ser” o sobre el “modelo ideal” de la docencia. Por el contrario, lo que expresaron fue congruente con sus prácticas de enseñanza. En concordancia con lo que sostienen sus alumnos actuales, reconocemos en ellos una vigorosa promoción de pensamiento crítico; una intensa pasión por la enseñanza; una gran solvencia teórica, epistemológica y conceptual; y una dedicación al ejercicio docente con gran profesionalidad.

Las reflexiones de los entrevistados nos permitieron construir nuevos sentidos y otras aperturas a nuestros marcos de pensamiento, así como nos sugirieron con sus relatos otras categorías que no habíamos contemplado inicialmente. Coincidimos con Litwin cuando sostiene que:

“dar lugar a esos recuerdos permite que los docentes generen relatos de sus experiencias prácticas e inicien un trabajo interpretativo. (...) Las narraciones acuden en nuestra ayuda para entender los problemas de la enseñanza en una dimensión más humana y reconocer verdaderamente el sentido del aporte de la pedagogía y la didáctica a la comprensión de nuestro oficio” (Litwin, 2008: 77).

La escucha atenta y el análisis de sus relatos nos suscitaban recuerdos de sus clases, los que eran afines a las interpretaciones que ellos hacían de sus propias prácticas y objetivos de enseñanza. La riqueza de sus palabras nos incitó a cuestionarnos sobre nuestras prácticas de enseñanza, sobre el ejercicio docente, incluso sobre nuestra concepción de mundo, dado que los reconocemos como posibles modelos de actuación profesional.

Coincidimos con Álvarez y Sarasa (2010) cuando destacan el poder de los relatos de los docentes en el sentido en que ellos enriquecen nuestra comprensión de los procesos educativos, porque en las narrativas que nos ofrecen reconstruyen y comparten su existencia profesional. De esta manera, la investigación nos permite “convertir” lo individual y lo particular en público porque da cuenta de las preocupaciones, las dificultades, las comprensiones y la forma en que éstas impactan en la vida de los profesores. De esta manera, al dar lugar a los recuerdos se generan relatos de sus experiencias prácticas que permiten un entendimiento más profundo acerca del “oficio de enseñar”.

Algunas reflexiones a partir de los resultados

A continuación presentamos, en articulación con nuestro marco teórico, algunas reflexiones a partir del análisis inicial de las entrevistas realizadas. Otorgamos, en la escritura de los resultados, un lugar destacado a ciertos fragmentos textuales de las voces de los profesores debido a que consideramos que, por su claridad, permiten comprender cómo se piensan a sí mismos en relación con sus prácticas de enseñanza y en lo relativo a la promoción del pensamiento crítico.

El fomento de ese tipo de pensamiento no es una cuestión de todo o nada. Somos conscientes de que todos los profesores, en cierta medida, lo promueven de una manera más o menos explícita y con mayor o menor frecuencia e intensidad. En los decires de nuestros entrevistados, identificamos una intención clara y explícita para promover la comprensión, la construcción del conocimiento, el enjuiciamiento de autores y de perspectivas. En definitiva, se destacan por propiciar el pensamiento crítico.

Álvarez, Porta y Sarasa (2010a) sostienen que un profesor es memorable cuando es reconocido por sus alumnos por generar buena enseñanza. En sus publicaciones (2010a; 2010b; 2011) explicitan algunas de sus características a partir de sus investigaciones narrativas; entre ellas mencionamos por ejemplo: la solidez académica, la pasión intelectual, el entusiasmo hacia la docencia y el visualizarse como aprendices continuos.

Para comunicar los resultados presentamos dos preguntas, acordes a los objetivos de nuestro trabajo, desde las que organizamos la reflexión recuperando las voces de los entrevistados en articulación con el marco teórico.

¿Qué conciencia tienen estos docentes acerca del rol que cumplen para sus alumnos en la promoción del pensamiento crítico?

Podemos sostener que con quienes hemos dialogado dan cuenta de su toma de conciencia sobre la necesidad de fomentar la crítica para el progreso de sus estudiantes. Compartimos con Litwin cuando expresa que: *“La enseñanza para la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico es la que crea en los contextos de práctica las condiciones para este tipo de pensamiento. No es posible pensar que se pueden favorecer estas formas de pensamiento sin contar con un docente que genere para sus propias comprensiones esta manera de pensar.”* (1997: 86). Por ello, indagamos cómo se identifican con relación a sus prácticas de enseñanza y, al mismo tiempo, cómo transparentan sus maneras de pensar.

Uno de los entrevistados explicitó que sus propuestas de clases se orientan hacia la crítica, y aclara cómo la entiende a ésta:

“La idea de crítica tiene que ver con la postulación de juicios de valor, o sea, yo no creo que sea posible separar los juicios de realidad de los juicios de valor. En ese sentido, en la argumentación sobre lo social, las valoraciones y las descripciones

van juntas. Entonces criticar algo, develar un valor oculto en algo, supone de alguna manera también, postular un contravalor. (...) La crítica supone no solamente develar el valor subyacente sino postular el valor deseable...” (D3)

El mismo docente reconoció que observaba un cambio muy notable en la forma de pensar de sus alumnos entre una asignatura que desarrollaba en los primeros años y otras en los últimos. Podemos comprender así que evalúa la capacidad de crítica de sus alumnos, y de este modo es consciente de cómo él, y algunos de sus colegas, promueven una mayor posibilidad de juicio. Además, en otras partes de la entrevista, deja entrever que entiende a la enseñanza como un proceso de construcción cooperativa y expresa la necesidad de la asistencia a las clases porque es una instancia irremplazable para la reflexión profunda y el desarrollo de la crítica.

En la misma línea discursiva, una de sus colegas considera que una de sus intenciones principales es despertar la curiosidad hacia la reflexión profunda, como la posibilidad de pensar, de poner en discusión y de mirar de otra manera los contenidos y también la vida social. Sostuvo que saber esto les permite a los alumnos aprender a desenvolverse por sí mismos. Ella continuó ampliando sus objetivos con las siguientes expresiones:

“Aprender a aprender realmente es lo que uno desearía... Aprender a través de las parcelas que vos podés enseñar porque no podés aprenderlo todo; aprender a ejercitarse por sí mismos a nuevos aprendizajes y suscitar el interés por esos nuevos aprendizajes (...) A no emitir opiniones sin argumentos, a tratar de buscar argumentos que le den validez a afirmaciones o negaciones. Eso también es continuo, en las preguntas para un parcial, para un examen también se exige ese tipo de reflexión”. (D1)

Claramente relacionamos sus discursos con el pensamiento crítico porque los alumnos tienen la posibilidad de realizar elecciones, decidiendo qué hacer o qué creer. *“Pensar críticamente encierra el arte de hacernos cargo de nuestra mente, y al lograrlo, nos hacemos cargo de nuestra vida, la mejoramos y sometemos a nuestro criterio y dirección”* (Páez, Arreaza y Vizcaya, 2005: 238). Estos mismos autores, sosteniendo el planteo de Dewey, destacan el valor de la curiosidad como un aspecto a desarrollar en tanto se desee fomentar el pensamiento crítico. De ahí la importancia de que los entrevistados se preocupen por despertar la curiosidad.

También referido a la opción de elegir, otra de las entrevistadas menciona algunas de sus propuestas frecuentes con respecto a la promoción del pensamiento

crítico en el marco de sus clases, que se orientan a identificar diferentes posturas y perspectivas, por ejemplo:

“Hay autores que yo no uso. [Entonces] les digo [por ejemplo]: ustedes lo pueden leer, pueden traer algún aporte de este autor y lo discutiremos. Yo no lo uso porque tengo más cosas para criticar que para aceptar. Les hago reconocer que hay autores que estamos en distintas líneas, inclusive dentro de la facultad, y eso es rico... Yo puedo disentir y criticar en el sentido de criticar científicamente, no criticar por lo bueno y lo malo. Y explicitar que hay determinados autores con los que no acuerdo. (...) La crítica inclusive entre ellos, cuando se critica desde una postura fundamentada pero, además, que tienen que saber seleccionar cuando escuchan, cuando miran, cuando leen” (D2).

En síntesis, a partir de diversas expresiones de los entrevistados, interpretamos que tienen un alto grado de conciencia sobre sus desempeños y que conciben a la enseñanza y al aprendizaje como dos procesos complejos. Recuperamos particularmente para nuestro trabajo, la idea de que la tarea de enseñar consiste en permitir la acción de estudiar; en enseñarle al alumno cómo aprender. Notamos que estos docentes expresaron que tienen objetivos tendientes a promover la crítica y, a la vez, entienden la complejidad y las dificultades que esto supone.

¿Cómo construyen metodológicamente sus prácticas de enseñanza para promover el pensamiento crítico?

En los relatos, los entrevistados mencionaron la clase como el lugar privilegiado para el fomento del pensamiento crítico. Reflexionaron acerca de las actividades que proponen, los objetivos que se plantean en torno a la enseñanza y sus formas de evaluar. Aclaramos que no hemos observado sus clases como parte de la investigación; sin embargo, hemos sido alumnos de los tres entrevistados, lo que nos permite dar cuenta de que sus discursos se vinculan estrechamente con su accionar.

Compartimos algunos de sus decires, sabiendo que es difícil recortar fragmentos de los relatos docentes porque en numerosas oportunidades comentan sus intenciones y acciones para que las clases estén atravesadas por la reflexión crítica.

Con relación a los *objetivos* que se plantean para la enseñanza interpretamos que están clara y explícitamente relacionados con la promoción del pensamiento crítico. Por ejemplo, una de las entrevistadas menciona lo siguiente:

“Apunto a la comprensión, que es lo que a ellos les cuesta horrores. Yo siempre digo que tienen que estudiar temas y no fotocopias; que tienen que armar los temas; trabajar con las redes conceptuales, que ellos las armen; y les pido que verbalicen y que tengan una mentalidad crítica, para todo, hasta para lo que ellos hacen, y bueno, hacia la cátedra también” (D2).

Otro docente relató con detalle los objetivos que se propone para la enseñanza de sus asignaturas y notamos que quiere generar en sus estudiantes la posibilidad de decidir en qué creer y qué hacer, tal como señalan Paez, Arreaza y Vizcaya (2005), mediante la adquisición de herramientas que permitan comprender textos, discursos y realidades pasadas y actuales. Sostiene:

“Mi primer objetivo es este: establecer la idea de que la comunicación no es transparente, que todo producto comunicativo, sea un libro sobre el Siglo XVIII, sea el diario de ayer, tiene intenciones, tiene ideología, tiene problemas y tiene ventajas, etc.; que la forma de decir algo no es inocente (...)

El segundo objetivo es, digamos, tratar de presentar una suerte de “traducción” de lo social, (...) [En historia] se trata de entender esas acciones y de entender ese pasado, y eso supone un proceso de traducción, o sea, un proceso de comprensión en términos traductivos, porque vos no querés comprenderlo desde su época, porque serías como él, lo cual es ridículo; vos querés comprenderlo respecto de tu marco mental, de tu marco de sentido” (D3).

Nos parece interesante esta idea de traducción que plantea el docente, porque percibimos que se preocupa por que sus alumnos aprendan a reconocer los contextos culturales desde los cuales alguien construye una idea, con sus intenciones e ideología, y que uno aborda esas ideas en otro contexto y con otro marco desde el que se le otorga sentido. De esta manera, ayuda al razonamiento de que los saberes se construyen social e históricamente.

Más adelante en su relato, amplía la idea de traducción con relación a la necesidad de ayudar a socializar los estudios académicos hacia otros actores sociales. De esta manera, notamos que hay un interés para que lo teórico-académico sirva a otras realidades culturales más alejadas de los ambientes universitarios y también para que los estudiantes visualicen que la adquisición del pensamiento crítico es una herramienta que posibilita la acción personal y social.

“La segunda línea es una línea menos historiográfica y más ético-política que tiene que ver con Bourdieu, esa idea según la cual los intelectuales o los trabajadores intelectuales no tienen o no tenemos la función de fijar las líneas justas para la acción social, pero lo que podemos hacer es traducir a distinta gente y ponerlas en contacto. Dicho de otra manera, traducir lo que se desarrolla aquí a nivel de estudios sociales, de la cultura, a la gente que está en el centro cultural [lo nombra], que a su vez pueden traducir algunas cosas al barrio donde labura, recoger los elementos del barrio, y traducirlos y ponerlos en contacto en una revista” (D3).

Otra de las docentes expone cuáles son los objetivos que plantea desde su cátedra, haciendo hincapié en la necesidad de reflexionar acerca de la disciplina y en la formación de herramientas que posibiliten la conceptualización y el trabajo con textos, autores y fuentes desde un pensamiento complejo. Su discurso es muy claro sobre sus intenciones:

“Los que estamos en la cátedra [X] procuramos mucho enseñarles a reflexionar sobre la disciplina Historia en general. Es necesario formarlos en la disciplina, con conceptos teóricos fundamentales de la disciplina que no tienen. (...) Guiar a los alumnos en la lectura del texto bibliográfico para tratar de que se den cuenta de cuál es el enfoque del autor; de la manera en que el autor encara un proceso; de lo que elige para explicar; de lo que le da prioridad y de lo que coloca en segundo plano; del tipo de terminología, analizando críticamente si la terminología es válida, no es válida o con qué sentido la está utilizando; y, respecto a las fuentes, cómo encara las fuentes textuales” (D1).

Con relación a las *actividades* recuperamos a Edelstein y Litwin cuando expresan: “*en el caso del docente, el planear la actividad implica generar un proceso reflexivo y de construcción del conocimiento del mismo desafío del que se le va a plantear al alumno. Sólo en la medida que este proceso sea parte del discurso del docente, que él no admita la linealidad de los desarrollos teóricos, y en cambio admita el conflicto cognitivo y la superación de las contradicciones podrá plantearle al alumno una propuesta semejante*” (1993: 84). Creemos que, tanto al comentar las actividades como al mencionar cómo evalúan a sus estudiantes, los entrevistados explicitan claramente reflexiones que nos remiten al pensamiento crítico.

Una docente destaca las actividades ligadas a la conceptualización, como favorecedoras de la discusión, del poder ir más allá de la simple definición. Comenta cómo trabaja buscando desafiar a sus alumnos y lograr de ese modo la motivación y el aprendizaje:

“Yo trato que las clases sean activas; pongo mucho énfasis en los procesos de conceptualización. Pero por ahí mi técnica de trabajo, mi modalidad, es como disociando; entonces ante una pregunta acepto varias respuestas [de los alumnos] y no les digo cuál es la más acertada, entonces, surgen discusiones y ellos mismos se admiran de lo que saben, de lo que creían saber y de lo que no saben. Otra cuestión es desafiarlos también con la bibliografía y con la discusión respecto a la postura de determinados autores o a la confrontación entre dos autores sobre un mismo tema. También desafiarlos a plantear los conocimientos que ellos tienen, desde hacerles una pregunta y pedirles alguna definición; y después ver cómo hay contradicciones entre la definición y los conceptos que ellos usan, porque corresponden a dos teorías distintas que ellos no se habían dado cuenta. A veces los desafíos tienen que ver con cuestiones del saber cotidiano en relación con el saber científico, a veces tienen que ver con la recuperación de sus propios conocimientos y el desafío frente a otras teorías; otras veces tiene que ver con el desafío de posturas epistemológicas distintas” (D2).

Comprendemos que ella, como los otros dos entrevistados, orienta sus propuestas a la problematización de los contenidos. De esta manera, el pensamiento

crítico se “instala” en el trabajo cotidiano: los temas, hechos y acontecimientos a estudiar se presentan a los alumnos de una forma problemática, lo que les exige una búsqueda y una evaluación desde los marcos de pensamiento. En este sentido, Giroux sostiene sobre el pensamiento crítico: *“Se entiende aquí como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta, de examinar críticamente la vida que llevamos. Esta visión de la racionalidad sitúa esta última en la capacidad de pensar acerca de nuestro pensamiento”* (1990: 108).

Los tres profesores abordan, en la continuidad del trabajo áulico, la interrelación entre hechos, discursos y teorías. Explicitan su interés porque haya un aprendizaje acerca de que nada es obvio, natural o inocente, sino que todo tiene una fundamentación, un porqué.

Otro elemento de sus propuestas didácticas que fue abordado con los entrevistados es la *evaluación*. La entienden, en todos los casos, en estrecha articulación con sus propuestas de clases y sus objetivos de enseñanza, dan cuenta que evaluar no significa sólo el examen; se centran en evaluar la comprensión; por ejemplo, una de las docentes comenta:

“Tienen que plantear problemas, formular hipótesis, a través de lecturas... de cierta documentación, y procurar fundamentar las hipótesis que han enunciado. De tal manera, que les obliga a trabajar con la problemática, no a repetir contenidos” (D1).

Otra profesora explica su forma de evaluar aclarando que también se desarrolla en la cotidianeidad del trabajo áulico, por lo que destaca la importancia de las clases:

“¿Cómo evaluó?... Una cuestión es esta de los desafíos [planteados a los alumnos], y otra es una propuesta de cada clase a través de la lectura de mapas y demás [materiales], donde tiene que ver más la comprensión que la memoria. En los parciales les cuesta mucho resolver las consignas porque no tienen que ver con cantidades. A veces lo que tienen que hacer es relativamente breve, pero tienen que leer y entender lo que estoy pidiendo, fundamentalmente, trabajo conceptual, establecimiento de relaciones y explicaciones. Por ahí hay que explicar, por ahí fundamentar. Entonces cuando pregunto en clases es lo mismo, más que el dato, pido la explicación o la

fundamentación de lo que están diciendo. Entonces bueno, soy muy exigente en cuanto al manejo de conceptos, porque al manejar los conceptos están manejando comprensión, relacionando conceptos. Y a veces les hago ubicar el mismo concepto en distintas teorías. (...) Entonces tienen que ver desde dónde me están hablando” (D2).

Destacamos que es explícito el interés por la comprensión y la conceptualización. En este mismo sentido, el tercer entrevistado también da cuenta de que su manera de evaluar está directamente ligada a sus objetivos de enseñanza, que su intención es que haya fundamentación e internalización de conceptos.

En síntesis, a partir de las voces de los entrevistados interpretamos que sus propuestas metodológicas se articulan estrechamente con la promoción del pensamiento reflexivo, propiciando concientemente procesos de construcción de conocimientos que promuevan la adopción de métodos de estudio crítico.

Reflexiones finales

Como ya se ha aclarado, nuestro trabajo constituye un avance de un proyecto de investigación más amplio. Reconocemos a los tres docentes referenciados como memorables teniendo en cuenta las reflexiones que han realizado cuando describían sus prácticas de enseñanza y en base a la valoración de sus propios estudiantes. Destacamos el grado de conciencia que tienen acerca del lugar que ocupan en la promoción de pensamiento crítico. Por ello, entendemos por qué los han reconocido como buenos profesores.

Consideramos que es importante que las propuestas metodológicas de quienes ejercen la docencia en el nivel superior se centren en la promoción de pensamiento crítico. Nos interesa seguir la línea de la investigación sobre las buenas prácticas de enseñanza de modo que podamos conocer con mayor profundidad cómo las construyen y las vivencian los profesores memorables.

Bibliografía

Álvarez, Z. y Sarasa, M. (2010). “Un estudio sobre la buena enseñanza en educación superior”. En Actas de las I Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del

Profesorado: prácticas e investigaciones. Instituto Superior de Formación Docente Nº 81 (RIER), Miramar. Disponible en Internet: http://isfd81.bue.infod.edu.ar/aula/archivos/repositorio//0/87/Alvarez-Sarasa_UNMdPGIEEC_Un_estudio_sobre_la_buena_ensenanza_en_la_educacion_superior..pdf

- Álvarez, Z., L. Porta y Sarasa, M. (2011). “Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios”. En *Praxis Educativa*, Vol. XVI, Nº 14. p. 42-48.
- Álvarez, Z., L. Porta y Sarasa, M. (2010a). “Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes”. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 14, Nº 3.
- Álvarez, Z., L. Porta y Sarasa, M. (2010b). “La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables”. *Revista de Educación* [en línea], Nro. 1[citado 2011-03-10]. Disponible en Internet: http://publicacionesfh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/12/56
- Edelstein, G. y Litwin, E. (1993). “Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículum universitario”. En *Revista Argentina de Educación* Nº 19. p. 79-86.
- Fenstermacher, G. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo veintiuno editores.
- Geertz; C. (1995). *La interpretación de culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Paez, H., Arreaza, E. y Vizcaya, W. (2005). “Educar para pensar críticamente: Una visión desde el área curricular Estudios Sociales de Educación Básica”. En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Nº 10, págs. 237-263. Venezuela: Mérida.
- Sagástizabal, M. y Perlo, C. (2002). *La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones*, Buenos Aires: Ediciones La Crujía.