

Valoración de las estrategias de enseñanza desarrolladas en la asignatura de biología según la percepción crítica de los estudiantes de medicina de la Universidad Nacional de Tucumán-Sede Salta

Emma A. GUANTAY, Carmen C. MORENO

Objetivos. Identificar y analizar las estrategias de enseñanza implementadas durante las clases de trabajos prácticos de la asignatura de biología correspondiente a la carrera de medicina de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Tucumán con sede en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Salta, y reflexionar críticamente acerca de las estrategias de enseñanza a partir de la lectura que realizaron los estudiantes que cursan la asignatura.

Sujetos y métodos. La investigación combinó los enfoques cuantitativos y cualitativos. La obtención de datos se realizó a partir del análisis documental (plan de estudio y programa de la asignatura, material didáctico, guías de trabajos prácticos y observaciones) y mediante la aplicación de encuestas semiestructuradas dirigidas a estudiantes que cursaron la asignatura.

Resultados. Según las percepciones y apreciaciones de los estudiantes implicados en esta investigación, las estrategias de enseñanza implementadas permitieron en gran medida la apropiación significativa de los conocimientos específicos de la asignatura, favoreciendo la construcción de saberes que se desarrollan en asignaturas posteriores de la carrera.

Conclusiones. Según la percepción crítica de los estudiantes, las estrategias de enseñanza desarrolladas durante los trabajos prácticos estarían enmarcadas dentro de la corriente constructivista. Asimismo, se advirtió que estarían estrechamente vinculadas con los objetivos del perfil profesional de la carrera, al propiciar el desarrollo de competencias que se consideran fundamentales para la formación del futuro médico.

Palabras clave. Biología. Carrera de medicina. Estrategias de enseñanza. Propósitos formativos.

Assessment of the teaching strategies developed in the Biology subject according to the critical perception of medical students of Universidad Nacional de Tucumán-Sede Salta

Aims. To identify and to analyze the teaching strategies implemented during the practical work classes of the Biology subject corresponding to medical school of Facultad de Medicina of Universidad Nacional de Tucumán with headquarters in Facultad de Ciencias de la Salud of Universidad Nacional de Salta, and to reflect critically on teaching strategies, based on the reading made by the students taking the subject.

Subjects and methods. The research combined quantitative and qualitative approaches. The data was obtained from the documentary analysis (study plan and program of the subject, teaching material, practical work guides and observations) and through the application of semi-structured surveys aimed at students who attended the subject.

Results. According to the perceptions and appreciations of the students involved in this research, the teaching strategies implemented allowed, to a large extent, the significant appropriation of the specific knowledge of the subject, favoring the construction of knowledge developed in subsequent subjects of the career.

Conclusion. According to the critical perception of the students, the teaching strategies developed during the practical works can be framed within the constructivist approach. It was also noted that they are closely linked to the objectives of the professional profile of the career, by promoting the development of skills that are considered essential for the training of the future doctor.

Key words. Biology. Medical school. Teaching strategies. Training purposes.

Facultad de Medicina; Universidad Nacional de Tucumán; Sede Universidad Nacional de Salta; Salta, Argentina (E.A. Guantay). Facultad de Ciencias Naturales; Universidad Nacional de Salta; Salta, Argentina (C.C. Moreno).

Correspondencia:

Dra. Emma Anhyela Guantay. Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Tucumán. Sede Universidad Nacional de Salta. Avda. Bolivia, 5150. CP 4400. Salta (Argentina).

E-mail:

emmaguantay@yahoo.com.ar

Financiación:

Investigación realizada en el marco del trabajo final de E.A.G. para obtener el título de Especialista en Docencia Universitaria de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Salta. Parcialmente apoyada por el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta a través del proyecto tipo B n.º 2420/0.

Agradecimientos:

Al Dr. Rubén Marino Cardozo, por su colaboración en el análisis estadístico de los datos.

Recibido:

21.05.20.

Aceptado:

03.07.20.

Conflicto de intereses:

No declarado.

Competing interests:

None declared.

© 2020 FEM



Artículo *open access* bajo la licencia CC BY-NC-ND (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

ISSN: 2014-9832

ISSN (ed. digital): 2014-9840

Introducción

Uno de los fenómenos que caracteriza actualmente a las universidades nacionales argentinas es la heterogeneidad de los grupos estudiantiles. Esta diversidad, referida a las condiciones socioeconómicas, capitales culturales, trayectorias, experiencias y expectativas de los jóvenes, se hace evidente en el aula [1,2]. Para contribuir a la democratización de la educación superior y que ésta llegue a más personas, con calidad y pertinencia, priorizando las áreas de formación más necesarias para el desarrollo regional e integral de la sociedad [3,4], desde 2015 se imparte la carrera de medicina en la Universidad Nacional de Salta, que depende académicamente de la Universidad Nacional de Tucumán.

El plan de estudios propone 'formar médicos generales con competencias clínicas y psicosociales demostrables en su accionar, basadas en la consideración a las diversas dimensiones que influyen en el proceso salud-enfermedad: lo biológico, los estilos de vida, el componente ambiental y el accionar de los servicios de salud.' Asimismo, se plantea que el egresado poseerá 'solvencia para enfrentar y resolver problemas de salud-enfermedad identificados' en distintos ámbitos, conociendo las condiciones culturales y socioeconómicas de su área de desempeño; 'responsabilidad para derivar o solicitar la ayuda pertinente frente a situaciones complejas; habilidades para desarrollar acciones de promoción de salud y prevención de enfermedad; aptitudes estas en consonancia con el compromiso y actitud de servicio para con sus semejantes; capacidad de trabajo en equipos multidisciplinarios; madurez para la autocrítica y autoevaluación; actitud positiva hacia el perfeccionamiento continuo y estudio independiente; actitud ética permanente demostrable' [5].

Para cumplir con estos propósitos, las prácticas de enseñanza deberían propiciar el aprendizaje significativo de conocimientos coherentes con la formación profesional de los estudiantes. Al respecto, Del Regno [6] sostiene que el profesor universitario tiene que desarrollar estrategias de enseñanza fundamentadas que promuevan la reflexión, la relación teoría-práctica, el acercamiento a la realidad profesional y social como eje para la mejora didáctica, y la profesionalización de su tarea docente.

Con relación a esto, Acosta y García [7] identificaron estrategias de enseñanza utilizadas por docentes de biología en universidades públicas, implementando cuestionarios a estudiantes y docentes. Los resultados permitieron concluir que, si bien existe una utilización adecuada de estrategias en la planificación académica de los docentes de biología,

los estudiantes consideran que sólo algunas veces se promueven aprendizajes significativos posteriores a la enseñanza.

Urrutia-Aguilar y Guevara-Guzmán [8] analizaron las opiniones de estudiantes de primer año de la carrera medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México sobre las estrategias de enseñanza utilizadas y su aprovechamiento académico. Determinaron tipos de desempeño docente según las estrategias de enseñanza y el promedio de aprovechamiento académico de los estudiantes.

Si se pretende que las prácticas de enseñanza impacten positivamente en los procesos de aprendizaje de los futuros médicos, resulta necesario evaluar qué tipo de acciones se efectúan en las aulas y en qué medida se acercan o alejan de las propuestas actuales de enseñanza de las ciencias.

Por lo expuesto, el objetivo de esta investigación fue valorar las estrategias de enseñanza implementadas durante las clases de trabajos prácticos de la asignatura de biología de la carrera de medicina y reflexionar críticamente acerca de ellas a partir de la lectura que realizaron los estudiantes que cursaron la asignatura.

Sujetos y métodos

La obtención de datos se realizó mediante la aplicación de encuestas, con preguntas abiertas y cerradas, a estudiantes que cursaron la asignatura biología de la carrera de medicina durante 2015 y 2016.

La encuesta se organizó en 22 ítems (Fig. 1), formulados y clasificados en dimensiones según la bibliografía correspondiente a estrategias de enseñanza [9-11], y se consideraron los siguientes aspectos:

- La intención de las preguntas del docente a los estudiantes para analizar el grado de complejidad cognitiva que demandan de ellos.
- El tiempo para invitar al diálogo y escuchar cuidadosamente el pensamiento del otro.
- La organización de la clase y la presentación de los contenidos que se deben abordar durante los trabajos prácticos.
- Los procesos de una exploración inteligente que el docente promueve para guiar a sus alumnos en la indagación de los conocimientos.
- La significación de las estrategias de enseñanzas empleadas en las clases de trabajos prácticos de biología para cursar asignaturas posteriores.

Se utilizó una escala de Likert para la valoración de las respuestas, donde 1 era 'nunca'; 2, 'casi nunca'; 3, 'pocas veces'; 4, 'casi siempre'; y 5, 'siempre'. Las en-

cuestas se sometieron a pruebas piloto y consulta de otros expertos, a fin de evaluar su pertinencia y adecuación.

Los datos se organizaron en un archivo Microsoft Excel para elaborar tablas de contingencia. Para la interpretación de los resultados se utilizó el análisis multivariado de la correspondencia. Con esta técnica exploratoria se representó gráficamente la relación entre los tipos de preguntas con la valoración como puntos en un espacio euclídeo bidimensional. La independencia de los datos se evaluó con la prueba de chi cuadrado y el nivel de significación utilizado fue 0,05. El programa empleado para este análisis fue Infostat v. 2011.

Se realizó un análisis cualitativo a partir de las opiniones más significativas manifestadas por los estudiantes sobre las estrategias de enseñanza implementadas y su relación con los propósitos formativos de la carrera.

Resultados

La muestra se compuso de 54 encuestados (93,1%), de un total de 58 alumnos que cursaron la asignatura durante 2015 (n = 36) y 2016 (n = 22).

Características de la población de estudio

En el momento de realizar la encuesta, el 88,8 % de los estudiantes tenía aprobada la asignatura, mientras que un bajo porcentaje se encontraba en condición de 'regular' y 'libre' (5,6% para ambos casos). La mayoría aprobó con una nota final comprendida entre 7 y 9 puntos (55,3%), seguida de los que lo hicieron con calificación final de 6 puntos (17%), 5 puntos (12,8%) y 4 puntos (14,9%).

Valoración de las estrategias de enseñanza

Con relación a los cinco aspectos seleccionados, se obtuvieron los siguientes resultados:

Intención de las preguntas

Un alto porcentaje de estudiantes valoró como 'casi siempre' las preguntas de comprensión, de orden cognitivo superior y metacognitivas (59,3%, 48,2% y 44,4%, respectivamente), mientras que sólo el 33,3% consideró como 'pocas veces' y 'casi nunca' (25,9%) la realización de preguntas sencillas durante las clases prácticas.

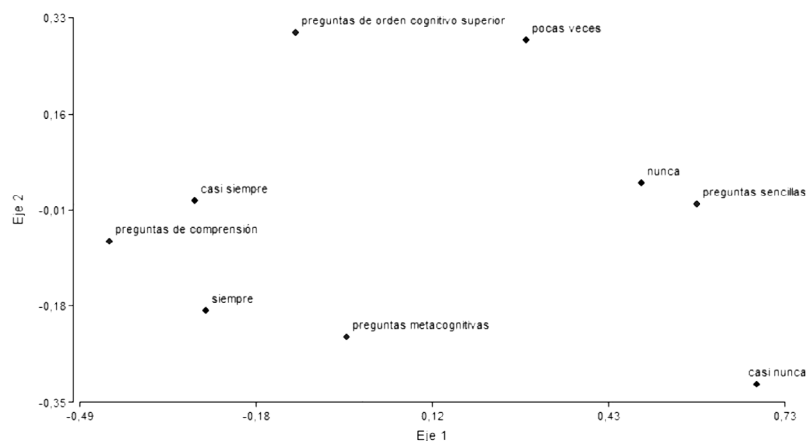
En la figura 2 se visualiza el análisis de correspondencia de las variables 'tipos de preguntas' y 'valoración' (p = 0,002). El gráfico sugiere que las pre-

Figura 1. Preguntas de la encuesta aplicada.

	1	2	3	4	5	Comentarios / Sugerencias
1 Durante el desarrollo de la clase de trabajos prácticos la docente realizó preguntas que consideraste...:						
A ... sencillas que no favorecieron el diálogo, y requerían respuestas breves. (Ej. Cuál es el nombre de la estructura y su función...)						
B ... de comprensión, que pretendían indagar con cierto grado de profundidad. (Ej: Qué diferencias y semejanzas hay entre...)						
C ... más complejas, que exigían interpretar, predecir, evaluar críticamente.(Ej. a partir del análisis de ... ¿qué podría responder ..., ¿cómo explicarías...)						
D ... que ayudaron a reflexionar sobre la forma de aprender y pensar (Ej. ¿qué camino seguí para encontrar la solución...? ¿cómo llegué a resolver esta situación)						
2 ¿En las clases de trabajos prácticos tuviste tiempo para pensar y poder responder a las preguntas que realizó la docente?						
3 Durante la exposición de los temas de los trabajos prácticos, consideras que ...:						
A ... la docente permitió tu participación y la de tus compañeros?						
B ...la docente relacionó los contenidos nuevos de la asignatura Biología con tus conocimientos previos.						
C ...los recursos utilizados en la presentación de los temas (pizarrón, proyección de animaciones, láminas, etc.) ayudaron a la construcción de nuevos conocimientos.						
D ...se fueron registrando las ideas, ejemplos y relaciones, aportadas por usted y/o sus compañeros, y se fueron mostrando las relaciones con las ideas que se expusieron.						
E ... la docente realizó una síntesis de la información durante el desarrollo de la clase utilizando diagramas, esquemas y/o cuadros						
E ... la docente realizó una síntesis de la información en el cierre utilizando diagramas, esquemas y/o cuadros						
F ... la docente empleó analogías, comparaciones o semejanzas para explicar un contenido, situación, fenómeno o proceso.						
G ...las explicaciones estuvieron vinculadas al campo profesional de la carrera?						
4 Durante el desarrollo de clases de trabajos prácticos consideras que la docente guió el aprendizaje de los estudiantes:						
A ... formulando preguntas interesantes para explorar los contenidos desarrollados						
B ... solicitando respuestas provisionales ante el planteo de una incógnita o problema						
C ... haciendo uso de redes, mapas conceptuales o esquemas de resumen						
D ... considerando las ideas presentadas por los estudiantes,						
E ... invitando a la revisión de la bibliografía (libros, apuntes de clases) cuando surgía una situación problema o una incógnita						
F ... realizando una integración de los temas desarrollados						
G ... presentando variados ejemplos,						
H ... planteando preguntas que orientaron la reflexión acerca de lo que aprendiste y cómo lo aprendiste						
5 ¿La forma de enseñar utilizada por la docente en las clases de trabajos prácticos te ayudó en el cursado de asignaturas posteriores?						Por qué?

Puedes ampliar tus comentarios o dar tu opinión sobre algún aspecto no consultado

¿Cuál es tu condición actual en la asignatura? (marque con una cruz X)			
REGULAR	PROMOCIONÓ		RINDIÓ EXAMEN FINAL
¿Cuál es la nota con la que finalizó la asignatura?			

Figura 2. Análisis de correspondencia entre las variables tipos de preguntas y valoración.

guntas sencillas se valoraron como nunca realizadas durante las clases. Sin embargo, las preguntas de comprensión se valoraron como 'casi siempre' realizadas, y las metacognitivas, como 'siempre' planteadas en clase.

Dar tiempo para invitar al diálogo

La disponibilidad de tiempo que tuvieron los estudiantes para pensar y responder a las indagaciones durante las clases de trabajos prácticos se asoció con la valoración 'siempre' (50,9%).

Organización de la clase expositiva

Se observó que existe asociación entre los aspectos considerados en la organización de la clase expositiva y la valoración de los estudiantes, y se encontró que (Tabla I):

- La valoración 'siempre' de la escala se asoció con: participación para la exposición de ideas; organización de la información pensada de modo tal que favorezca un encuentro entre la lógica interna de la disciplina y los conocimientos previos; uso de recursos y actividades complementarios que promueven la construcción de los saberes; uso de un organizador expositivo durante el desarrollo de las clases para mostrar la vinculación de los contenidos desarrollados; implementación de analogías, comparaciones o semejanzas para la explicación de un contenido, situación, fenómeno o proceso, y empleo de organizadores y explicaciones vinculadas al campo profesional de la carrera.
- La valoración 'casi siempre' se vinculó con: uso de preguntas alternadas en la exposición para

promover la participación de los alumnos y monitorizar el progreso de sus aprendizajes; uso de un organizador expositivo al finalizar las clases para mostrar la lógica de los contenidos desarrollados, y empleo de un organizador comparativo.

Procesos de una exploración inteligente

Según los porcentajes obtenidos (Tabla II), los estudiantes valoraron como:

- *Casi siempre*: planteamiento de preguntas interesantes para explorar conocimientos; formulación de hipótesis para producir las primeras inferencias; hacer redes, mapas o esquemas de resumen para la construcción de conocimientos; utilizar y evaluar las ideas explicitadas por los estudiantes, y presentar ejemplos variados para el aprendizaje de los saberes.
- *Siempre*: favorecer el uso de la bibliografía ante una situación, problema o incógnita, y realizar la integración de los tópicos desarrollados para su comprensión.
- *Casi siempre-siempre*: evaluación para la reflexión del propio proceso de aprendizaje.

Significación de las estrategias de enseñanza

El 42,9% de los encuestados consideró que las estrategias de enseñanza implementadas fueron significativas para cursar asignaturas posteriores.

Discusión

La evaluación de las estrategias de enseñanza desde la mirada del estudiante se constituyó en una valiosa fuente de información para la reflexión de la propia práctica. La investigación se enmarcó en un enfoque descriptivo e interpretativo [12], y estuvo dirigida a analizar e interpretar la relación que existe entre las estrategias de enseñanza y la propuesta formativa de la carrera.

Según la muestra analizada, durante el desarrollo de los trabajos prácticos se favoreció el diálogo permanente y el intercambio de ideas para el aprendizaje de los contenidos, al predominar preguntas que exigieron niveles cognitivos complejos y que propiciaron la metacognición. Estos resultados podrían atribuirse a que, durante el discurso educativo implementado en clase, se plantearon interrogantes que permitieron la retroalimentación o *feedback* permanente, atendiendo la presencia de errores en la comprensión que suelen ser ignorados, permaneciendo en la atmósfera de la clase. En este sentido, el diálogo democrático generado entre profesorado y estudiantes podría ser el resultado de

Tabla I. Número de estudiantes según su valoración sobre la organización de la clase expositiva durante los encuentros de trabajos prácticos.

	Nunca	Casi nunca	Pocas veces	Casi siempre	Siempre	Total
Se favoreció la exposición de ideas de los estudiantes	–	–	–	5 (9,26%)	49 (90,74%)	54
Organización lógica de la información	–	1 (1,85%)	6 (11,11%)	23 (42,59%)	24 (44,44%)	54
Uso de recursos y actividades complementarios	–	1 (1,85%)	7 (12,96%)	21 (38,89%)	25 (46,3%)	54
Uso de preguntas alternadas para monitorizar el aprendizaje	–	–	9 (16,98%)	28 (52,83%)	16 (30,19%)	54
Uso de organizador expositivo durante la clase	–	–	6 (11,11%)	16 (29,63%)	32 (59,26%)	54
Uso de organizador expositivo al finalizar la clase	1 (1,89%)	5 (9,43%)	11 (20,75%)	19 (35,85%)	17 (32,08%)	53
Uso de organizador comparativo	–	3 (5,56%)	14 (25,93%)	24 (44,44%)	13 (24,07%)	54
Uso de organizador referido al campo profesional	–	–	10 (18,52%)	19 (35,19%)	25 (46,30%)	54

Tabla II. Número de estudiantes según su valoración sobre el uso de procesos de una exploración inteligente de los conocimientos.

	Nunca	Casi nunca	Pocas veces	Casi siempre	Siempre	Total
Realizar preguntas interesantes	–	1 (1,85%)	19 (35,19%)	21 (38,89%)	13 (24,07%)	54
Solicitar formulación de hipótesis provisionarias	–	5 (9,8%)	10 (19,61%)	19 (37,25%)	17 (33,33%)	51
Hacer redes, mapas o esquemas de resumen	1 (1,85%)	4 (7,41%)	9 (16,67%)	21 (38,89%)	19 (35,19%)	54
Utilizar las ideas presentadas por los estudiantes	–	3 (5,56%)	4 (7,41%)	24 (44,44%)	23 (42,59%)	54
Favorecer el uso de la bibliografía ante una situación, problema o incógnita	–	2 (3,7%)	3 (5,56%)	12 (22,22%)	37 (68,52%)	54
Realizar una integración de los temas desarrollados	2 (3,7%)	–	12 (22,22%)	18 (33,33%)	22 (40,74%)	53
Presentar ejemplos variados	1 (1,85%)	2 (3,7%)	11 (20,37%)	21 (38,89%)	19 (35,19%)	54
Realizar una evaluación metaconceptual y metacognitiva	2 (3,77%)	5 (9,43%)	20 (37,74%)	10 (18,87%)	16 (30,19%)	53

un clima de participación abierta a partir del cual se produjeron, alternadamente, enunciados de duración variable, con una secuencia continua que buscó desarrollar la capacidad de conocer, controlar y regular el proceso de aprendizaje personal [9].

Esta situación también explicaría que los estudiantes hayan podido reconocer y valorar el planteamiento de preguntas abiertas e interesantes dirigidas a indagar conocimientos, formular hipótesis, integrar los contenidos desarrollados mediante la realización de diagramas conceptuales y el uso de la bibliografía pertinente. Por ello, se destacaría la importancia de enunciar interrogantes que inviten a la negociación de significados. Según Litwin [13], esto ocurrirá cuando un docente es capaz de suspender

la construcción social para favorecer el proceso de comprensión por parte del alumno. La misma autora sostiene que se negocia en el encuentro con el otro, al compartir significados. Entonces, se entiende que tal negociación excede al hecho educativo, pero, a su vez, es parte constitutiva de éste al derivar indefectiblemente a un tipo de interacción didáctica.

En consonancia con lo anteriormente analizado, la utilización de recursos y actividades complementarios para la construcción de saberes favoreció el aprendizaje comprensivo de los alumnos, al presentar las diferentes temáticas de manera contextualizada, lo que permitió un acceso racional a los nuevos conocimientos.

Por último, las valoraciones positivas realizadas por los estudiantes acerca de las estrategias de enseñanza implementadas permitirían considerar su utilidad inmediata para cursar las asignaturas posteriores, al destacarse que:

- Contribuyeron a desarrollar capacidades de aprendizaje, como organización de la información, manejo de elementos de laboratorio y refuerzo de conocimientos implementados al cursar del plan de estudio.
- Estimularon la participación en clases y la expresión de las ideas.
- Permitieron el aprendizaje de contenidos conceptuales básicos y fundamentales para asignaturas del mismo año y de años posteriores.
- Favorecieron el aprendizaje de conocimientos complejos a partir de explicaciones realizadas de forma práctica y sencilla, contribuyendo a su comprensión.
- Brindaron apoyo, confianza y seguridad para expresar las ideas propias y continuar aprendiendo.

Finalmente, las apreciaciones de los estudiantes inducirían a considerar que las estrategias de enseñanza utilizadas durante las clases prácticas de biología favorecieron la apropiación significativa de los saberes, contribuyendo en la formación del estudiante universitario y en el inicio de la profesión [14]. Asimismo, los temas desarrollados en estas clases fueron reconocidos como fundamentales para la comprensión de conocimientos que se profundizan y complementan en asignaturas posteriores de la carrera. Los objetivos de esta investigación se constituyeron en el punto de partida para el planteamiento de acciones destinadas a mejorar la enseñanza en función del propósito formativo de la carrera.

Bibliografía

1. Barco S. Democracia y educación en las jurisdicciones provinciales: promesas democráticas y políticas regresivas. In Barturen CA, Escobar M, eds. 20 años de democracia en Río Negro y Neuquén. Neuquén: Educo; 2004.
2. De Sousa Santos B. La universidad en el siglo XXI. Buenos Aires: Miño y Dávila; 2005.
3. Leal M, Robin S. Las universidades nacionales frente a la evaluación externa. Percepciones académicas y breve estado del arte. In Monarca H, López J, eds. Evaluación de la calidad de la educación superior en Iberoamérica. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid; 2014. p. 93-123.
4. Marquina MM, Chiroleu AR. ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. Propuesta Educativa 2015; 1: 7-16.
5. Informe de autoevaluación. Anexo 1: del plan de estudio de la carrera de médico. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Medicina.
6. Del Regno PM. Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. Desafíos para la didáctica y la formación docente de dicho nivel. Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires; 2011.
7. Acosta SF, García MC. Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de biología en las universidades públicas. Universidad del Zulia. Omnia 2012; 2: 67-82.
8. Urrutia-Aguilar ME, Guevara-Guzmán R. Estrategias docentes en el primer año de la carrera de médico cirujano y nivel de aprovechamiento académico. Investigación en Educación Médica 2013; 2: 77-81.
9. Anojovich R, Mora S. Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique Grupo Editor; 2010.
10. Steiman J, Melone C. El método y los recursos didácticos. In Steiman J, ed. Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Miño y Dávila; 2008. p. 75-123.
11. Davini MC. Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana; 2008.
12. Arnal J, Del Rincón D, Latorre A. Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona: Labor; 1992.
13. Litwin E. El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilioni A, ed. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós; 1998.
14. Monetti EM. La didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de clases. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico; 2015.