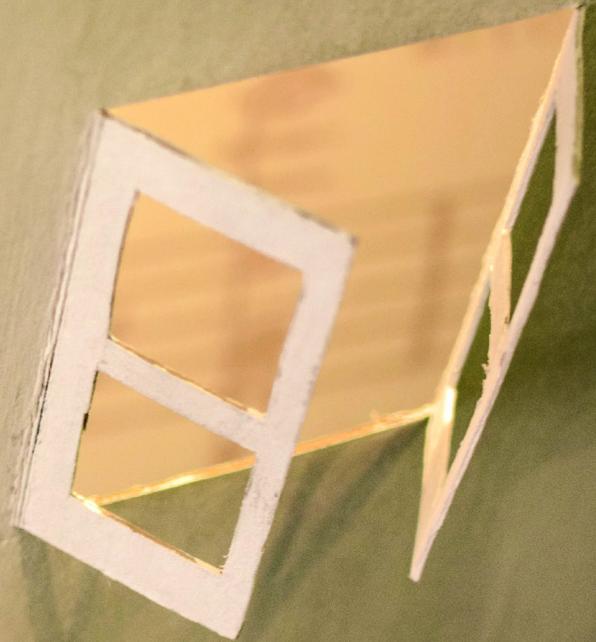


Lilian Cadoche y Betina Mariño

El rol docente en la Universidad para una formación integral



El rol del docente en la Universidad para una formación integral

Lilian Cadoche, UNL | lilicadoche@hotmail.com

Betina Mariño, UNL

Palabras clave:

universidad, formación docente, docencia universitaria, profesor universitario

Resumen

El rol del docente universitario es el de promover un aprendizaje que favorezca la práctica profesional. Esto requiere no solo la enseñanza de los conocimientos necesarios para el ejercicio de las profesiones, sino también una formación que impulse la autonomía y las habilidades sociales. Teniendo en cuenta que la instancia universitaria no es solo un lugar de adquisición de conocimientos, sino también un espacio para la formación continua, es prioritario contar con docentes que no sean únicamente capaces de brindar contenidos útiles para la sociedad, sino que también cuenten con herramientas y nociones pedagógicas para el buen ejercicio de la docencia en el Nivel Superior. Es decir, que la enseñanza universitaria favorezca una rápida inserción profesional a partir de ofrecer contenidos actualizados y una forma de enseñanza anclada tanto en la práctica activa como en habilitar espacios de interacción que favorezcan el desarrollo de habilidades como las de comunicación, trabajo en equipo, asertividad, confianza en sí mismos y en los demás, empatía entre otras habilidades. En el currículo oficial de las carreras como Medicina Veterinaria, las competencias sociales no son tenidas en cuenta formalmente. Existen experiencias aisladas que intentan motorizar estas competencias,

37»

«38

pero no están lo suficientemente desarrolladas ni evaluadas para proveer al futuro profesional de las herramientas que el mercado laboral hoy solicita, al mismo nivel que las científico-técnicas.

The role of the teacher in the university for an integral formation

Abstract

The role of the university teacher is to promote learning that favors professional practice. This requires not only the teaching of the knowledge necessary for the exercise of the professions, but also a training that promotes autonomy and social skills. Taking into account that the university instance is not only a place to acquire knowledge, but also a space for ongoing training, it is a priority to have teachers who are not only capable of providing useful content for society, but also have tools and pedagogical notions for the good exercise of teaching at the Higher Level. That is, that university education favors a rapid professional insertion, from offering updated content and a form of teaching anchored both in active practice and in enabling interaction spaces that favor the development of skills such as communication, teamwork, assertiveness, confidence in themselves and others, empathy among other skills. There are isolated experiences that attempt to motorize these competences, but they are not sufficiently developed or evaluated to provide the future professional with the tools that the labour market today demands, at the same level as the scientific-technical ones.

Keywords:

university, teacher training, university teaching, university professor

Introducción

En la gran mayoría de las experiencias de aprendizaje universitario se dan pocas instancias donde el docente haga más que transmitir los conocimientos de una materia. Tal vez algunas excepciones pueden darse en aquellas intervenciones didácticas en grupos reducidos o en instituciones orientadas a la formación docente. En estos casos, la enseñanza incluye las habilidades sociales, además de la transmisión de conocimientos.

Según la UNESCO (2009), la universidad tiene, entre varios otros compromisos, la responsabilidad de contribuir a solucionar los problemas de su región. Es prioritario que la universidad «prepare una fuerza de trabajo competitiva, además de tomar a la formación profesional como crecimiento individual o un traspaso de saberes enciclopedistas».

La reflexión sobre la tarea docente universitaria es clave para el mejoramiento de los profesionales que egresan. La transmisión de un saber es apenas una de las dimensiones pedagógicas que hacen a la formación universitaria, por lo que es necesario un planteo más abarcativo de la revisión de la tarea docente. Es preciso dotar a los profesionales que luego

se dedicarán a la docencia de las mínimas nociones de pedagogía, tales como teorías de enseñanza, teorías de aprendizaje, curriculum, materiales didácticos, evaluaciones no convencionales, entre otras, que actualicen sus prácticas para los alumnos de este nuevo siglo, cambiante, ambiguo, necesitado de personas con capacidad para aceptar el reto que las nuevas demandas tanto científicas como sociales realiza la sociedad.

En la actualidad, el joven maneja la tecnología con gran eficiencia y agrado, es por ello que aquel que quiera que sus clases resulten atractivas y dinámicas debe emplear recursos tecnológicos modernos, incluyendo videos, prezi o presentaciones en las que se desafíe a los alumnos a comunicarse entre ellos y el docente con confianza y sinceridad. La correcta comunicación es hoy una necesidad que debe ser desarrollada diariamente en el aula. Del mismo modo, es preciso que las tareas en equipo sean la forma en que los docentes dinamicen su tarea, empleando los saberes previos de aquellos que conocen más y pueden enseñarles a sus compañeros; en consecuencia, es aconsejable que el docente organice sus clases de

«40 modo que los estudiantes se agrupen entre sí para realizar distintas actividades y que se asignen roles para que el trabajo final sea el resultado de la interacción de todos y no de unos pocos. Es preciso también que las evaluaciones contengan algo más que la valoración objetiva de conocimientos puramente disciplinares, sino que se incluyan en ellas a las competencias de comunicación, confianza, creatividad y otras, que hagan que la formación integral a la que aluden la mayoría de los perfiles profesionales no sea solo dialéctica sino una realidad. Y cuando hablamos de formación integral, hablamos de lograr futuros profesionales que conozcan no solo contenidos disciplinares, sino también formas de interacción social que les garanticen una correcta inserción en todos aquellos lugares en los que deban actuar. Existen experiencias valiosas que los profesores deberían leer para actualizar sus prácticas, además de mejorar su formación de manera continua. Un profesor ocupado por el rendimiento pleno de todas las potencialidades de sus alumnos tiene la obligación de programar sus clases de tal modo que todos sus estudiantes aporten solidariamente en función de sus posibilidades. De este

modo, el enriquecimiento, el aumento de la efectividad, no será privativo de unos pocos tal como lo manifiesta Reyzabal (1987). Coincidimos con Stenhouse (1989) en que existe una estrecha relación entre el profesor y el artista. El «arte de enseñar» lo logra el profesor mediante el ejercicio de su propio quehacer, con la comprensión de las necesidades de sus alumnos, su empatía y entusiasmo, ofreciendo un cálido espacio para el intercambio de ideas y la participación de todos, utilizando incluso al juego como parte de su propuesta educativa. Si deseamos pensar en buenas enseñanzas podemos recuperar las palabras de Fens-termacher (1989,157-185) que dice:

(...) la palabra buena tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar entonces 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.

Esto implica que quienes enseñan en un nivel universitario no solamente sean expertos en sus materias, sino que además cuenten con herramientas que per-

mitan integrar a los alumnos, fomentar su autonomía, favorecer su formación reflexiva, fortalecer sus habilidades para la comunicación y el trabajo en equipo. Es preciso que el profesor planifique su materia incluyendo contenidos, destrezas y competencias que el mercado laboral exige hoy, al mismo nivel que los conocimientos científico-técnicos, las que el curriculum oficial habitualmente no incluye. Para ello es aconsejable que realice diversas acciones; entre otras, que incluya en sus clases los requerimientos del mundo del trabajo (por ejemplo, mostrando solicitudes laborales en las que se visibilicen las fortalezas que el futuro profesional debe tener para acceder con éxito a este campo de trabajo).

Es importante lograr que el profesor sea un constante investigador de sus propias prácticas para que su planificación responda no solo a lo reglamentado, disciplinar, sino que sea el resultado de su adecuación a las expectativas de los alumnos y de él mismo. Para que pueda lograr no solo aprendizajes puramente disciplinares sino también cambios en las competencias de interacción social (comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, confianza en sí

mismos y en los demás, asertividad, entre otras) que propicien una formación integral, es decir, una verdadera transformación de las tradicionales prácticas educativas.

Si partimos de aceptar al docente como investigador y de la puesta en práctica de una planificación elaborada y desarrollada según lo ya dicho, es importante preguntarse si es posible aplicar esta propuesta en nuestro propio espacio educativo. Creemos que esto se puede realizar si se toman en cuenta varios aspectos, «calidad de la enseñanza», «innovación educativa», «flexibilidad para adaptarse a los cambios, necesidades e intereses de los alumnos», «coherencia de los objetivos», «mejoras en las evaluaciones en las que se considere al alumno en todas sus dimensiones (cognitiva, social, afectiva)», entre otras acciones. Desde este punto de vista, una enseñanza de calidad dependerá (Salinas, 1994) de la oferta que hagamos los docentes en la clase o respecto a:

- Relaciones personales
- Ámbitos de participación y valoración
- Organización espacio-temporal
- Satisfacción emocional e intelectual en el trabajo

«42 Y cualesquiera otros factores que incidan directamente en el aula.

También de que la selección, recreación y presentación de los contenidos persigan una educación comprensiva y respondan a «fines formativos» (Álvarez Méndez, 1992). No solo importa lo que se aprende sino también, y mucho, cómo se aprende. La enseñanza será mejor en la medida en que el profesor consiga la coherencia de los procesos que promueve con los valores educativos que desea lograr en sus alumnos, tal como sugiere Elliot (1992).

Stenhouse (1989: 11-12) manifiesta que «...la enseñanza es una estrategia frente a una tarea imposible». Sin embargo, aún con esta visión negativa, es deber del profesor actual intentar modificar sus prácticas para adaptarlas a los nuevos sujetos, nativos digitales, con intereses, motivaciones y formas de entender distintas a las de hace algunos años. Plantear el mismo tipo de intervención en el aula para todos los estudiantes solo llevaría a aumentar las desigualdades, por esto es tan importante que el profesor conozca a sus alumnos en profundidad, para lograr su participación activa en el proceso de aprendizaje y aumentar su motivación.

Perkins (1995) sostiene que llegar a saber algo implica una acción situada y distribuida, debido a la naturaleza social y cultural del conocimiento y al carácter social y cultural de esa adquisición. Este conocimiento no solo se encuentra en la información que el aprendiz almacena o en sus destrezas en situaciones concretas, sino también en las consultas que realiza, el interés que demuestra, la solidaridad con sus compañeros, los libros que lee, entre otras manifestaciones. Es por ello que la función del docente es también considerar estas actuaciones como diferenciales, no es lo mismo valorar la actividad de los estudiantes sólo por las respuestas a preguntas puramente disciplinares, sino que es importante que considere su participación, entusiasmo, empatía, confianza, habilidad para la comunicación, entre otras competencias.

Es función del docente incluir en sus intervenciones en el aula la tarea de resolver problemas, ayudar a los alumnos a pensar en las consecuencias que los resultados que hallen implican, buscar problemas similares ya resueltos, elaborar hipótesis, actuar como guía y ejemplo para estos jóvenes. Siguiendo a Perkins (1995: 41-44), «la inteligencia se

logra más que se posee y cobra vida en los actos cotidianos y académicos, se funciona más inteligentemente con sistemas de apoyo físicos, sociales y simbólicos». Newman y Wehlage (1993) indican que es importante resolver dos problemas persistentes en la enseñanza tradicional (generadoras de prácticas que no respetan los objetivos): la imposibilidad de que los alumnos usen bien lo que saben (por el tipo de actividad que promueven) y la carencia de valor del aprendizaje. Sostienen, además, otros criterios para la enseñanza: la necesidad de distinguir entre conocimiento superficial y conocimiento profundo. Generalmente el primero es consecuencia de estrategias educativas que proponen abarcar grandes cantidades de conocimientos fragmentados y que solo generan un conocimiento trivial, superficial, sin hacer hincapié en su significado. El conocimiento profundo se demuestra cuando los estudiantes son capaces de realizar distinciones claras, desarrollar argumentos, resolver problemas o dar explicaciones. Se vuelve significativo también conectar la enseñanza con los problemas del mundo real y que la comunicación entre el docente y el alumno promueva

buenos desempeños de comprensión, relacione a todos los alumnos entre sí, les inspire confianza en sí mismos y en los demás y los ayude a arriesgarse, ser creativos, en un clima de mutuo respeto.

Raymond Nickerson (1995) argumenta cinco criterios que pueden fomentar la comprensión: comenzar a enseñar a partir de los conocimientos de los estudiantes; propiciar el pensamiento activo; usar todo tipo de representaciones; jugar; usar simulaciones y no descuidar el constante apoyo a los aprendices. Señala también la importancia de realizar un balance entre la instrucción y el descubrimiento y la preocupación por tener en cuenta las representaciones tanto de los docentes como de los alumnos acerca de los temas que compartirán. Expresa además la importancia de generar un ambiente cálido en el aula, que estimule a los estudiantes a construir su propio conocimiento con el apoyo de sus compañeros y del profesor. Finaliza su trabajo diciendo que es muy importante que se conecte lo que se aprende en las aulas con lo que el estudiante necesitará luego en su vida social y en el mercado laboral para el que ha realizado el ingente esfuerzo de formarse.

«44

Collins, Brown y Newman (1989) reconocen a partir de la investigación sobre la cognición seis propuestas que cuando se implementan juntas favorecen desarrollos genuinos de comprensión. Expresan que hay que mostrar a los alumnos los procesos de pensar de los expertos; estimular el reconocimiento de los errores que pueden surgir cuando se resuelven problemas y aprovecharlos como instancias de autorreflexión motivadas por el profesor; generar apoyo, soporte y comprensión para el desarrollo de las tareas; orientar para que puedan ser autogestivos y no dependientes de la constante ayuda del profesor; intentar que verbalicen como resolvieron los problemas que se les asignó comparando entre todos sus resultados; y finalmente estimular no solo a que resuelvan problemas sino que se los planteen.

Litwin (1997) habla de los principios orientadores mencionando que la cultura de las prácticas de enseñanza debe privilegiar el pensar en el aula, reflexionar y generar hábitos de interrogación y disposición en el alumno y cimentar las bases necesarias para que este joven desarrolle los valores y actitudes morales que la sociedad necesita hoy. Expresa además que la enseñanza para la reflexión y el desarrollo del pensamien-

to crítico es la que crea en las actividades prácticas las condiciones para este tipo de pensamiento, diciendo también que la enseñanza es un proceso de construcción cooperativa y que, por ende, los alcances del pensamiento reflexivo y crítico se generan en el aula con los alumnos que participan de este proceso.

Contreras (1994: 56-60) pone en crisis la enseñanza expresando: ...porque pone en crisis nuestras convicciones y nuestras prácticas. Crítica porque sitúa momentos decisivos que requieren nuevas respuestas, nuevas maneras de mirar, nuevas maneras de actuar. Y crítica porque al destapar nuestros límites, nos ayuda a revelar las condiciones bajo las que nuestra práctica docente está estructurada, condiciones que hacen referencia tanto a nuestro propio pensamiento como a los contextos institucionales y sociales en los que la enseñanza se desenvuelve.

El mismo autor expresa que la enseñanza tradicionalmente se desarrolla de modo tal que el conocimiento precede a la práctica y que es preciso un cambio

en la concepción de esta tarea. Debe entenderse como un proceso de búsqueda y construcción cooperativa, en la que docentes y alumnos trabajan juntos para lograr los resultados esperados, tanto en el contexto del aula como en el ámbito social y/o afectivo donde ambos son actores del evento educativo.

Qué es enseñar hoy en la universidad

Como expone De Vicenzi (2011), la experiencia y la vocación no alcanzan para ejercer la enseñanza universitaria, sino que es necesaria la formación pedagógica de los docentes de niveles superiores. Adicionalmente, ante la crisis en tres dimensiones que la universidad pública está atravesando (de hegemonía, de legitimidad y de institucionalidad) es clave repensar las estrategias de enseñanza y aprendizaje del nivel superior (Boletín electrónico de la Facultad de Ingeniería, 2013). Volviendo a De Vicenzi (2011: 8), la autora destaca la necesidad de que los docentes desarrollen un perfil comprometido con la formación por sobre la información, capaz de interactuar en diferentes contextos sociales y que pueda

acompañar a los alumnos respetando la diversidad, el disenso y las diferentes necesidades.

En el caso particular del profesor de Medicina Veterinaria, su tarea hoy es muy distinta a la que se venía desarrollando de un tiempo hasta ahora; actualmente debe enseñar a sus alumnos que son prioridades del perfil del veterinario la comunicación eficaz, confiable y convincente con los dueños de mascotas, que deben desarrollar las habilidades necesarias para asesorar convincentemente a un productor o trabajar con eficacia en una planta bromatológica, explicando persuasivamente las tareas a los otros empleados no profesionales o integrar equipos inter y transdisciplinarios para trabajar en lo que hoy se menciona como «una salud, un mundo», y en la que el cuidado del ambiente son prioridades de su tarea al final de su carrera (Gibbs y Gibbs, 2012).

Estos cambios, que son demandados por la sociedad, solicitan profesionales con otras competencias más allá de las que reconoce el currículum oficial (espíritu proactivo, capacidad para el liderazgo, habilidad para el trabajo en equipo, comunicación eficaz, entre otras); hacen necesaria la inclusión de estrategias

«46 educativas que tomen estas demandas y las transformen en contenidos a desarrollar y ponderar en la formación de futuro profesional (Min *et al.*, 2013).

En todas las épocas, pero hoy más que nunca, la capacidad de comunicarse eficazmente e integrar con espíritu de líder equipos de trabajo exitosos es valorada como un estándar de calidad en todas las profesiones. Sin embargo, el diseño curricular de la mayoría de las carreras universitarias, sus exigencias y programa, no les aseguran formalmente a los futuros egresados estar preparados para interactuar con los usuarios de su labor y con su equipo de trabajo. No es una fortaleza en la formación de estos jóvenes la capacidad para comunicar con convicción y elocuencia los diversos temas de los que son protagonistas principales. Hablar con rigor y de manera asertiva de los temas en los que han sido formados, del mismo modo que escuchar de manera asertiva, con responsabilidad y entusiasmo, no es un reto durante su etapa de formación y por ende es probable que sólo algunos puedan aceptar el compromiso y otros queden sin esta oportunidad (Cadoche *et al.*, 2011).

Las habilidades en la comunicación eficaz, así como las condiciones que permiten integrar equipos de trabajo exitosos, se pueden y deben enseñar y no requieren de conocimientos especializados de base para su aprendizaje. La incorporación de estas capacidades en el aula universitaria permitirá que la profesión evolucione hacia una visión más integral de su campo de acción, logrando que la población visibilice sus tareas en pos de mejorar la calidad de vida de la sociedad en la que se insertan.

La universidad: un espacio de formación para la vida

Concebir una universidad comprometida con la formación por sobre la información requiere repensar la dimensión universitaria como una instancia más amplia que la de la adquisición de los conocimientos profesionales necesarios para ejercer.

Si solo se evalúa el saber, ¿cómo se consiguen profesionales autónomos, capaces de ejercer sus profesiones en toda su complejidad? Más aún, sin la inclusión de una formación integral que comprenda el desarrollo de actitudes como la autonomía, ¿cómo

brindar una enseñanza de calidad en aulas cada vez más masivas y diversas?

La universidad debe contemplar su rol como organismo interviniente en el desenvolvimiento de lo social. La UNESCO, en el documento titulado Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción (1998) y en el comunicado emitido en julio de 2009 como resultado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en París, señala que la universidad tiene por funciones:

[...] formar profesionales competentes y comprometidos con los problemas sociales y culturales; investigar y producir conocimientos que contribuyan a dar respuestas interdisciplinarias a los problemas complejos y polifacéticos que afectan a la sociedad; aprovechar el potencial de las TICs tanto para mejorar el proceso educativo como para generar una mayor difusión y acceso al estado actual del conocimiento; desarrollar programas de capacitación del personal docente para mejorar sus competencias didácticas en aras a formar profesionales competentes, críticos

y reflexivos; generar vínculos con el mundo del trabajo estableciendo estrategias de integración entre los programas académicos y las demandas del mundo productivo. (De Vicenzi, 2011)

Para De Vicenzi (2011: 7-8), «la función primaria de la universidad es la de formar profesionales competentes... para dar respuesta a las necesidades de la comunidad en la que viven dando respuesta a las exigencias del contexto socioprofesional». Por otra parte, los estudiantes de nivel superior cambiaron y seguirán cambiando. Hoy, la universidad forma trabajadores que estudian, pero ¿cómo hacer para que la universidad integre esta realidad sin perder su identidad?

No se trata de comprometer la calidad de los contenidos, sino de repensar ciertas dinámicas. Esto incluye contar con docentes preparados para brindar contenidos en una forma que pueda integrar a la masa diversa de trabajadores que estudian. Lidiar con aulas masivas implica reconsiderar las formas de enseñanza. Pero esto no implica hacerla más eficiente, sino brindar herramientas que verdaderamente posibiliten un mejor aprendizaje.

«48

Formar docentes con nociones de docencia

La necesidad de revisar las prácticas docentes implica que los profesores universitarios adecuen el proceso de enseñanza al contexto actual. Es decir, el docente universitario debe facilitar conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que permitan un correcto desenvolvimiento dentro de la sociedad e impulsar espacios de enseñanza bajo dinámicas que permitan integrar los contenidos a las prácticas profesionales posteriores.

Al respecto, algunas sugerencias que enumera De Vicenzi (2011) podrían sintetizarse de la siguiente manera: desarrollo de un modelo de enseñanza basado en la resolución de problemas; intensificación de la formación práctica; mayor protagonismo del alumno en la construcción del conocimiento y diseño de materiales didácticos que faciliten el aprendizaje autónomo, entre otras prácticas docentes que la autora propone revisar.

Conclusión

La universidad debe contemplar su rol como organismo interviniente en el desenvolvimiento de lo social. Es decir, contribuir a dar respuestas a los problemas complejos y polifacéticos que afectan a la sociedad, generar un mejor acceso al estado actual del conocimiento y formar profesionales competentes y comprometidos con los problemas sociales y culturales que puedan responder a las demandas del mundo productivo (UNESCO, 2009).

En este sentido, es necesario formar docentes que puedan dar respuesta a este desafío.

Repensar la forma de enseñanza de nivel superior, apoyada no solo en los contenidos de calidad, sino en la formación que considere el desarrollo de actitudes como la autonomía y el pensamiento crítico y formas de enseñanza que favorezcan un aprendizaje basado en el hacer, permitirán, junto con otras dimensiones, mejorar la inserción de profesionales que contribuirán al mejoramiento social.

Bibliografía

ALVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (1992). La ética de la calidad. En: *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 199, 8-12.

BOURDIEU, Pierre (2000). El campo académico. En: *Los usos sociales de la ciencia*. Primera parte. Buenos Aires.

CADOCHÉ, Lilian y Candelaria Prendes (2011). Competencias sociales requeridas y observadas en alumnos de Medicina Veterinaria: La visión de los docentes. En: *REDVET- Revista Electrónica de Veterinaria*. 11 (3).

CAMILLONI, Alicia (1995). Primeras Jornadas Transandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación. «Didáctica de nivel superior» universitaria. Universidad Católica de Valparaíso. Reflexiones para la construcción de un Didáctica para la Educación Superior. En: De Vicenzi, A. (2009). *La práctica educativa en el marco del aula taller*.

CELMAN DE ROMERO, Susana (1995). La tensión teoría-práctica en la educación superior. En: *Revista del IICE*. Año III. Nº 5, 56-62 pp.

COLL, César, Juan Ignacio Pozo y Bernabé Sarabia (1995). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Buenos Aires: Santillana.

COLLINS, Allan, John Brown y Fred Newman (1989). Cognitive apprenticeship: *teaching the craft of reading, writing and mathematics*. New Jersey: Erlbaum

CONTRERAS, Jesús (1994). *La investigación en la acción*. Qué es. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía.

DE VICENZI, Antonio (2009). *Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios*. Educación y educadores: Pedagogía Universitaria.

ELLIOT, John (1992). ¿Son los indicadores de rendimiento, indicadores de la calidad educativa? En: *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 206, 54-60 y Nº 207, 44-47.

FENSTERMACHER Gary (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En: Wittrock, Merlin (comp.) *La investigación en la enseñanza*. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós.

GIBBS, Samantha y Paul Gibbs (2012). The Historical, Present, and Future Role of Veterinarians in One Health. EEUU: Fish y Wildlife Publications.

GIMENO SACRISTAN, José (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.

LITWIN, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.

MIN, Bernard, Lisa K. Allen-Scott y Bonnie, Buntain (2013). Transdisciplinary research for complex One Health issues: a scoping review of key concepts. En: *Preventive Veterinary Medicine*, 112 (3): 222-229.

«50 NEWMAN, Fred y Gary Wehlage (1995). *Five standards of authentic instruction*. EEUU: Educational leadership.

PERKINS, David (1995). *La escuela inteligente*. Madrid: Gedisa.

PERRENOUD, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

RAYMOND S. Nickerson (1990). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*, 2a. ed. Barcelona: Paidós.

REYZABAL, María Victoria (1987). El comentario y la producción textual. En: *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

STENHOUSE, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

UNESCO (2009). En: De Vicenzi, Ariana (2011). *La formación pedagógica del profesor universitario: un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior*. Revista Aula.

SALINAS, Diego (1994). La planificación de la enseñanza. ¿Técnica, sentido común o saber profesional? En: ANGULO, F. y N. Blanco (Coord.) *Teoría y desarrollo del currículum*.

Datos de autoras

Lilian Cadoiche

Profesora asociada de Matemática y Metodología de la Investigación en la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Litoral. Categoría I como docente investigador. Con numerosos artículos publicados en diversas revistas y una gran participación en eventos científicos (congresos, jornadas y otros). Autora de nueve libros sobre matemática y competencias sociales.

Betina Mariño

Jefe de trabajos prácticos de Microbiología de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Litoral. Con numerosos artículos publicados en diversas revistas y una gran participación en eventos científicos (congresos, jornadas y otros). Directora de varios proyectos de extensión a la comunidad.

Fecha de recepción: 11/03/2019

Fecha de aceptación: 10/07/2019