

## REPRESENTACIONES DOCENTES SOBRE EL SABER DIDÁCTICO

### TEACHING REPRESENTATIONS ON TEACHING KNOWLEDGE

Agustina Suárez<sup>1</sup>

*Universidad Nacional de Lomas de Zamora*

#### Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo dar cuenta de algunas representaciones que tienen los sujetos de la enseñanza sobre el saber didáctico. La reflexión sobre dichas representaciones es producto de una serie de entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de Nivel Inicial, Primario y Secundario de distintas áreas y disciplinas y de escuelas de gestión estatal y privada del Conurbano Bonaerense.

Dialogar con los protagonistas de las prácticas de enseñanza sirve como experiencia empírica para poder comprender lo que diversos sujetos del sistema educativo aportan con sus teorías sobre las mismas.

Se parte del concepto de representación social y de didáctica, para luego reflexionar sobre las respuestas más representativas y significativas que los docentes han brindado para cada una de las preguntas, empleando el análisis temático como estrategia de análisis de la información.

**Palabras clave:** Representación social, saber didáctico, sujetos de enseñanza.

---

<sup>1</sup> Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

## **Abstract**

The present work aims to give account of some representations that have the subjects of the education on the didactic knowledge. The reflection on these representations is the product of a series of semi-structured interviews conducted to teachers of Initial, Primary and Secondary Level of different areas and disciplines and schools of state and private management of the Buenos Aires Conurbano.

Dialogue with the protagonists of teaching practices serves as an empirical experience to understand what different subjects of the educational system contribute with their theories about them.

Starting from the concept of social representation and didactics, to then reflect on the most representative and significant answers that teachers have provided for each of the questions, using thematic analysis as a strategy for analyzing information.

**Key words:** Social representation, didactic knowledge, teaching subjects.

## **Introducción**

La didáctica como disciplina ha sido cuestionada desde inicio de los '80 hasta la actualidad. Si bien es un campo que parece ser reconocido por los propios didactas, es de difícil reconocimiento para otros especialistas (Camilloni, 1996 citada en Steiman, 2010).

Las divergencias que se generaron a lo largo del tiempo entre los especialistas de la didáctica general y las didácticas específicas constituyeron -y constituyen- amplios debates en el ámbito educativo.

La reflexión sobre las propias prácticas y la investigación en didáctica llevan al convencimiento de que ambas vertientes, la de la didáctica general y la de la didáctica específica, deben articularse y complementarse, teniendo en cuenta que la formación de un profesor consiste en la de un especialista capaz de construir, apropiarse y transmitir contenidos significativos (Pacciani y Poggi, 2012).

Pero la inquietud que me convoca a escribir este artículo se relaciona con las representaciones que los docentes tienen acerca del saber didáctico y su implicancia en la trayectoria profesional. ¿Cómo definen a la “didáctica”? ¿qué importancia le atribuyen?, ¿qué tipo de relaciones establecen entre la didáctica general y las específicas?, ¿qué herramientas utilizan les brinda cada una para su práctica? Son algunos de los interrogantes que intentaré responder.

Para poder analizar estas cuestiones se han realizado entrevistas a docentes de diversos niveles y disciplinas. En el desarrollo del trabajo se interpretarán las respuestas más representativas, además de definir algunos conceptos teóricos, sobre los que se asientan las reflexiones.

### **Acerca del concepto de “representación social”**

Para empezar a vislumbrar algunas representaciones que sobre el saber didáctico tienen los docentes es necesario primero entender de qué hablamos cuando decimos “representaciones”. Su estudio nos permite adentrarnos en la forma en que los sujetos interpretan y construyen su conocimiento sobre la realidad. “La identificación de la visión del mundo que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar (...) es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales” (Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera; 2009, p. 268).

“Las representaciones sociales corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos. Esta forma de conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirven de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana. En los campos profesionales, expresa la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a sus normas y roles vigentes en el espacio de trabajo” (Jodelet, 2011, p. ).

Por lo tanto, si queremos debatir sobre la enseñanza, es fundamental conocer las representaciones sociales de los sujetos que pertenecen al campo, ya que estas serán las generadoras de determinadas prácticas relacionadas al saber didáctico. Como plantea Skliar: “La idea de verdad y de lo que se tiene como discurso verdadero ha tenido un poderoso efecto en las prácticas educativas, y sobre lo que de ellas y en ellas se piensa, se dice y se hace” (2008, p.).

El concepto de “representaciones” también se vincula con el de “comunicación social”. Por un lado, contribuye a producir una visión del mundo común en un grupo, clase social o conjunto de profesionales y por otro, “la conflictividad social puede afectar el estado de las representaciones y dar lugar a interpretaciones evolutivas, incluso divergentes, en el seno de un mismo grupo social” (Jodelet, 2011, p.). Por lo tanto, la comunicación produce subjetividad. Al respecto, Cristina Corea postula que: “El paradigma de la comunicación es una matriz silenciosa que atraviesa cualquier experiencia pedagógica del siglo XX: la atraviesa como operación, como teoría, como el modelo que la vuelve inteligible (...)” (2004, p.). Ahora bien, no basta con abordar el saber y los efectos vinculados a su difusión en el marco de una visión lineal. Es necesario comprender los cambios en el emisor, la transmisión y el receptor; en el caso de la educación, es necesario tener en cuenta al docente, al contenido y al alumno. Por ejemplo, es sabido hoy que “el receptor ya no es más considerado como una tabla rasa en donde se inscriben informaciones nuevas, la transmisión no supone más una relación jerárquica entre el emisor que detenta el saber y un receptor pasivo” (Jodelet, 2011, p.). Pero de qué formas se representan algunos docentes estas cuestiones. Para responderlo, comprender sus definiciones sobre la didáctica puede ser una puerta de entrada.

### **Didáctica general y didácticas específicas: consideraciones generales**

Tomando la perspectiva que Alicia Camilloni asume de la didáctica, diremos que “es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar

normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (2007, p. 22). Por lo tanto, interrogarse sobre el qué, cómo y cuándo enseñar es una de las tantas tareas que la didáctica general debe afrontar en tanto disciplina construida desde las prácticas sociales y, a su vez, constructora de las mismas.

Ahora bien, ¿qué rol cumplen las “didácticas específicas”? En primer lugar, habría que delimitar el campo de la enseñanza. Si bien los criterios de delimitación son múltiples, me interesa particularmente el de las didácticas específicas de las disciplinas como, por ejemplo, didáctica de las Ciencias Sociales, de las Ciencias Naturales, de la Matemática, etc. En definitiva, Estas, por sus denominaciones, implican la reflexión y el análisis sobre los procesos de enseñanza dentro de cada una de las disciplinas.

La tensión entre ambas vertientes de la didáctica se refleja en la insistencia de muchos especialistas de la educación en diferenciar o distanciar las incumbencias de cada una; las posturas de otros sostienen que la didáctica general y las didácticas de las disciplinas son complementarias y se necesitan mutuamente para construir un entramado teórico y práctico dentro del campo<sup>2</sup>.

“El abandono progresivo de desarrollos teóricos, políticos y de acción práctica ha dado lugar a que la formulación de propuestas normativas quede en manos de las didácticas especiales, desvinculadas de una propuesta didáctica global y, por ende, del proyecto político-cultural-pedagógico” (Araujo, 2008, p. 62). Esta dificultad propia de la disciplina por delimitar su identidad tiene incumbencias en las representaciones que los docentes tienen a lo largo de su trayectoria profesional sobre el saber didáctico, la teoría y la práctica.

Sin embargo, diferentes modelos didácticos fueron primando a lo largo de la historia y, junto a ellos, el objeto de la didáctica fue variando. También se fue modificando la relación entre la didáctica general y las específicas. Este factor es, entonces, uno de los tantos que

---

<sup>2</sup> Sobre las relaciones entre didáctica general y didácticas especiales, el didacta alemán Wolfgang Klafki (citado en Camilloni, 2007, p.) formula cinco tesis, las cuales postulan la reciprocidad entre ambas, la igualdad, la cooperación y la necesidad mutua, entre otras ideas.

explica las continuidades y rupturas entre las distintas representaciones que sobre el saber didáctico tienen los docentes.

## **Metodología**

Este trabajo es fruto de la realización de entrevistas semiestructuradas a docentes de los niveles inicial, primario y secundario, de distintas áreas y disciplinas, de escuelas de gestión estatal y privada del conurbano bonaerense. En una entrevista semiestructurada se fija el objetivo general de la información que se quiere obtener del entrevistado y este objetivo se pone de manifiesto a través de una batería de preguntas básicas. En este caso, el objetivo es identificar las representaciones que sobre el saber didáctico tienen los sujetos de la enseñanza. Para tal fin se elaboró el siguiente guión:

- ¿Qué es para usted la didáctica?
- ¿Qué diferencias cree que hay entre la didáctica general y las didácticas específicas?
- ¿Qué conceptos/procedimientos o herramientas le brinda la didáctica general y la didáctica de su disciplina que enriquecen su práctica docente?

Para el análisis de la información se ha utilizado el análisis temático. Esta estrategia se define como:

“Un proceso de codificación de información cualitativa con diferentes propósitos ya que es un camino para observar sistemáticamente personas, interacciones, grupos y culturas” (Boyatzis, 1998). ¿Son dos citas consecutivas de autores diferentes? Habría que poner: y además “Posibilita identificar, analizar e informar temas y estructuras, que permite que se revelen tanto las experiencias, como los significados y realidades de los sujetos, así como la posibilidad de examinar los caminos en que los eventos, realidades, significados y experiencias son los efectos del discurso de una sociedad”. (Braun y Clarke, 2006) (Tonon, 2012). ¿Es Braun y Clarke, 2006 citado por Tonon, 2012, p.)?

## **Análisis del saber didáctico: representaciones docentes**

Si nos centramos en la pregunta nodal que a la didáctica se le atribuye: *¿Cómo enseñar?* y se la hacemos a distintos docentes, podemos notar que sus respuestas se corresponderán con representaciones construidas en función de diferentes modelos didácticos.

La primera pregunta realizada a los docentes fue: *“¿Qué es para usted la didáctica?”* La respuesta más frecuente podemos representarla con la siguiente frase: “Es la disciplina que se ocupa de las técnicas y métodos de enseñanza” (profesora en Letras, 36 años). Esta definición puede analizarse desde la base normativa de la didáctica. Hasta la década del ‘80 la misma se constituyó como una disciplina normativa e instrumentalista. A partir de la obra de Comenio comienza la tradición de la didáctica como técnica y, según V. Candau:

“Allí estaría el germen de la didáctica instrumental entendida como ‘un conjunto de conocimientos técnicos presentados de forma universal y, consecuentemente, desvinculados de los problemas relativos al sentido y a los fines de la educación, de los contenidos específicos, así como del contexto sociocultural en el que fueron generados’” (Candau, 1989 citado en Araujo, 2008, p. 30).

Otra de las respuestas que sigue en esta misma línea de análisis es: “La didáctica es la herramienta que nos va a brindar formas de enseñar” (profesora de Educación inicial, 24 años). Puede observarse que se le atribuye a la didáctica la función de establecer reglas de acción para la enseñanza, conforme a pasos y medios determinados (Davini, 2010). La perspectiva instrumental que considera a la didáctica como técnica puede apreciarse en el siguiente fragmento de I. Nérci<sup>3</sup>:

“La didáctica es ciencia y arte de enseñar. Es ciencia en cuanto investiga y experimenta nuevas técnicas de enseñanza, teniendo como base, principalmente, la biología, la psicología, la sociología y la filosofía. Es arte, cuando establece normas de acción o sugiere formas de comportamiento didáctico basándose en los datos científicos y empíricos de la educación”. (1973, citado en Steiman, 2010).

---

<sup>3</sup> Licenciado en Pedagogía y Filosofía de la Universidad de Brasil (Rio de Janeiro).

En función de este modelo el profesor es visto como un “técnico” que ejecuta la enseñanza, pero se distancia de su concepción. Durante esta tradición eficientista el docente fue perdiendo el control de las decisiones en la enseñanza (Davini, 1995: 37).

Cuando se les hizo a los sujetos la siguiente pregunta: “¿*Qué diferencias cree que hay entre la didáctica general y las didácticas específicas?*?” Una respuesta llamativa fue: “La didáctica general se ejerce en todos los ámbitos y en todos los individuos. Y las específicas se encargan de un área en particular” (profesora nivel primario, 26 años). En primer lugar, se identifica que cuando se refiere a las didácticas específicas solo está hablando de las disciplinas. También esta conceptualización hace referencia a los sujetos sobre los cuales “se ejerce” la didáctica. Seguimos estando frente a una definición de la didáctica como un instrumento o técnica que se aplica. Pero más allá de eso, la didáctica general “se ejerce en todos los individuos”. Podríamos pensar que hay aquí una segunda clasificación en la representación de las didácticas específicas: según las edades de los individuos o según las características de los sujetos<sup>4</sup>; y entonces la didáctica general no incluiría dichas clasificaciones.

Dentro del mismo carácter instrumental especificado en un campo disciplinar (Steiman, 2010) podemos incluir también las siguientes respuestas:

“La didáctica de la Matemática nos da recursos para usar en las clases y que los chicos entiendan mejor” (profesor de Matemática, 25 años).

“La didáctica específica nos enseña a poner en práctica distintas metodologías para dar los contenidos de Física” (profesora de Física, 31 años).

Una profesora en Letras estableció la diferencia entre didácticas general y específica de la siguiente manera: “La didáctica general es una rama de la pedagogía que tiene que ver con técnicas y metodologías de enseñanza para lograr el aprendizaje y la didáctica específica es la que estudia los métodos específicos de cada materia”. Es pertinente analizar aquí la

---

<sup>4</sup> Criterios de clasificación de las Didácticas específicas tomados de Camilloni (2007).

representación que esta docente tiene sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje. Nadie puede dudar de que la enseñanza tiene conexión con el aprendizaje, sin embargo, Fenstermacher (1986 citado en Contreras, 1994) ha señalado que normalmente hemos establecido una relación causal entre la enseñanza y el aprendizaje. Pero si bien la enseñanza requiere de aprendizaje, no significa que porque alguien enseña otro, necesariamente, aprende. “Existe por tanto una relación de dependencia (...) pero no es causal, sino de dependencia ontológica” (Contreras, 1994, p.22).

La tercera pregunta realizada “¿*Qué conceptos/procedimientos o herramientas le brinda la didáctica general y la didáctica de su disciplina que enriquecen su práctica docente?*” da cuenta de categorías didácticas propias de la agenda clásica. “En la década del ’70 se consolidaron algunas dimensiones de análisis de la didáctica, tales como objetivos, contenidos, currículum, actividades y evaluación” (Litwin, 2010). Estas nociones se corresponden con la agenda clásica de la didáctica, la cual comienza a ser revisada a partir de la década del ’80. Lo que contestó otra profesora en Letras (34 años) se corresponde con esta idea: “Didáctica general: objetivos, contenidos, métodos, formas de organización, evaluación. Didáctica específica: la cotidianeidad, diversidad de recursos (cine, prensa, TIC), variedad de textos literarios relacionados con las vivencias de los alumnos”. Lo que aporta la didáctica específica en este caso son recursos, pero los objetivos, métodos, evaluación, etc., parecen ajenos a los tratamientos de cada contenido.

Otra respuesta fue: “Una herramienta que nos brinda la didáctica es el currículum y métodos de enseñanza” (profesora de nivel primario, 25 años). Aquí también se observa las categorías de currículum y métodos dependientes de la didáctica. Pero ¿Qué lugar ocupa el sujeto de la enseñanza frente a estos elementos?

“Las intenciones educativas se expresan, habitualmente, en las propuestas curriculares -especialmente en las formulaciones de objetivos, propósitos y contenidos a enseñar- que constituyen un importante marco de regulación de la tarea del profesor. Si bien el grado de especificación y el tipo de prescripción varían según los casos, el docente debe poner en juego una dosis considerable de interpretación frente al texto curricular” (Basabe y Cols, 2007, p.142)

Es decir que el posicionamiento político e ideológico del docente es primordial para la reflexión sobre el currículum, que excede al mero documento e incluye a las prácticas educativas reales que acontecen cotidianamente en las instituciones educativas. Si tomamos la definición de currículum que propone De Alba, como:

“[...] la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social” (1995, p.).

Podemos ver que implica una selección cultural de los contenidos considerados en un momento socio-histórico determinado como socialmente válidos. Ahora bien, el docente frente a esto hace una segunda selección de contenidos, estrategias, metodologías, etc. Esta selección dependerá del grupo de sujetos particulares que tenga frente a él, por lo tanto, representarse que la didáctica como disciplina es la que nos brinda el currículum y el método es una idea que se corresponde con modelos clásicos y no con un posicionamiento crítico de la enseñanza.

Si bien la enseñanza en la escuela se encuadra dentro de prácticas pedagógicas bastante uniformes -la disposición de las aulas y el funcionamiento de las clases es bastante similar; también lo es la organización de las tareas dentro de la escuela, regulada mediante normas comunes para todos los establecimientos- cada institución escolar en tanto organización crea un escenario en que estos rasgos propios de la escuela como institución social asumen formas singulares (Basabe y Cols, 2007). Lo mismo sucede al interior de cada aula, con cada grupo de estudiantes y con cada docente. Las características de los sujetos y la especificidad del contenido son cuestiones a tener presentes en la planificación de la clase escolar y, por lo tanto, el método o los recursos no se pueden aplicar a modo de recetas.

### **A modo de cierre**

Si el conocimiento que los docentes tienen acerca de su actividad -la enseñanza- surge de las representaciones que fueron configurando a lo largo de su trayectoria profesional; es entonces fundamental comprender que estas dependen de las diferentes concepciones que construyeron de sociedad, de cultura y de hombre a lo largo de distintos momentos socio-históricos.

Es así como, cuando estudiamos diferentes sistemas educativos organizados en el transcurso de la historia, encontramos que muchos se sustentan sobre diferentes formas de persuasión y que algunos adoptan, incluso, modalidades de adoctrinamiento.

“Observamos que, con frecuencia, el logro de los fines ha primado por sobre la consideración de la ética de los medios pedagógicos y que, cuando esto ocurre, es porque una ideología de la eficacia ha tendido a privilegiar los resultados a costa de la consideración de la correspondencia entre la modalidad de la formación que se brinda y la libertad del sujeto”. (Camilloni, 2007, p.).

Por lo tanto, no resulta extraño que el conocimiento que sobre el saber didáctico tienen estos docentes sienta sus bases, fundamentalmente en una concepción instrumentalista y normativa sin tener en cuenta sus dimensiones filosófica, política e ideológica.

La tradición que se instauró en la década de 1960 en la formación docente fue una respuesta destinada a colocar al sistema educativo al servicio del desarrollo económico: la educación es vista como el medio para la formación de recursos humanos necesarios que garanticen el progreso técnico. Y por primera vez aparece la organización del currículum como proyecto educativo elaborado por otros externos a las instituciones. C. Davini (1995) sostiene que este enfoque tecnicista se extendió hacia la formación de docentes para todos los niveles de escolaridad.

Algunas de las características que de este enfoque se reflejan en el diálogo con los docentes son:

- Programación de actuaciones docentes y medios empleados.

- Confianza en que determinadas estrategias metodológicas (o técnicas) van a producir los aprendizajes en los alumnos.
- No se realiza una mirada crítica sobre el currículum, sino que el mismo es una herramienta que se aplica.

Es notable que la didáctica mantiene su rasgo instrumental en las representaciones de algunos docentes del sistema educativo; y quizá por eso les resulta difícil establecer las relaciones entre la didáctica general y las didácticas específicas, pues lo que buscan es el “para qué me sirve” de cada una.

Algunos interrogantes que me quedan pendientes a partir de este análisis: ¿Tendrá incidencia en la conformación de estas representaciones la dificultad que tiene aún hoy la didáctica de delimitar su propio campo?, ¿será posible que los docentes se vinculen *apasionadamente* con la didáctica aún cuando esta además de brindar respuestas instrumentales se relacione con un posicionamiento político e ideológico? Y por último ¿qué puede ofrecer la formación docente para vincular de otros modos a los sujetos de enseñanza con el saber didáctico?

## **Bibliografía**

- Araujo, S. (2008). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La Enseñanza. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basanave & S. Feeney, *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007). Didáctica general y Didácticas específicas”. En A. Camilloni (comp.), *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

- Camilloni, A. (2007). Justificación de la didáctica. En A. Camilloni (comp.), *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Contreras, J. D. (1994). *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. (2da ed.). Ed. Askal.
- Corea, C. (2004). Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. En C. Corea & I. Lewkowics, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2010). Conflictos en la evolución de la didáctica. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto & S. Barco; *Corrientes didácticas contemporáneas* (9ª reimp.). Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, A. (1995). *Crisis, Mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco, serie Indagaciones, ¿número (21)?*. Faltan datos bibliográficos: procedencia de la publicación. [recuperado de: file:///C:/Users/Tecno/Downloads/JODELET.pdf]
- Litwin, E. (2010). “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A. M. & Olivera, A. (diciembre de 2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, Lenguaje y Sociedad, Año 6, N° 6*, datos de procedencia de la publicación, p. 268. REVISAR
- Pacciani, B. & Poggi, M. (fecha completa o –aunque sea- mes 2012). Didácticas generales y didácticas específicas en la formación de profesores de historia: convivencia necesaria en el curriculum de la Universidad de Tres de Febrero (Buenos Aires, Argentina). *Revista Congreso Universidad, Año 1, N° 2*. [recuperado de:[http://www.congresouniversidad.cu/revista/index .php/congresouniversidad/article /viewFile/126/112](http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/article/viewFile/126/112)]
- Skliar, C. & Téllez, M. (2008.) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc
- Steiman, J. (2010). *¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Buenos Aires: UNSAM.