

# Una propuesta de intervención didáctica en la disciplina Educación para la Salud en Formación Docente

ANDREA CARLOS

Instituto de Profesores "Artigas", Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Montevideo, Uruguay.

afacape74@gmail.com

## Resumen

La siguiente propuesta de intervención se desarrolla en un grupo de Segundo año de Formación Docente de la Especialidad Biología, en la asignatura Educación para la Salud.

Los diagnósticos revelan que existe escasa lectura, poca comprensión, confusa escritura y aprendizaje superficial de los estudiantes del nivel terciario. Así mismo se ha tomado conciencia de que leer y escribir no es un conocimiento básico que se aprende en los ciclos anteriores y, por lo tanto, debe ser abordado en la Educación Superior. La formación terciaria demanda tareas y procesos de lectura y escritura distintos a los del nivel secundario que deben ser enseñados. La presente propuesta pretende facilitar el ingreso de los estudiantes a la cultura y el discurso de la disciplina, para lo cual se promueve la adquisición de estrategias de estudio adecuadas.

Se trabaja desde un enfoque que integra la lectura y escritura a las disciplinas académicas. Dicho enfoque considera que la educación superior debe permitir a los estudiantes apropiarse de las prácticas discursivas disciplinares y que los docentes y las instituciones deberían ayudarlos a desarrollar procedimientos de estudio para seguir aprendiendo autónomamente.

La presente propuesta se escalona en tres etapas, la etapa final incluye la elaboración de un Proyecto de Promoción de Salud en los espacios educativos y en relación con la práctica docente de los estudiantes. La evaluación, que incorpora matrices analíticas, muestra resultados alentadores para seguir trabajando en esta línea y proyectar acciones que tiendan a la mejora de la enseñanza y los aprendizajes de los futuros docentes.

## Objetivos Generales

- Introducir a los estudiantes en la cultura escrita de la disciplina Educación para la Salud presente en el profesorado de Biología, favoreciendo la apropiación de los contenidos específicos.
- Guiar a los estudiantes en tareas de leer y escribir para visibilizar los paradigmas y modelos ocultos en el abordaje de la Salud en los Centros Educativos.
- Favorecer el ejercicio de acciones sociales contextualizadas abordando la lectura y escritura específica de la disciplina.

## Objetivos Específicos

- Acercar al futuro docente a la comprensión del nuevo paradigma de Promoción de Salud a través de la lectura y escritura de experiencias en contextos educativos formales.
- Promover la superación del modelo tradicional de Educación para la Salud mediante la lectura, escritura y reescritura de Proyectos de Salud en escuelas y liceos.
- Elaboración, por parte de los estudiantes de Proyectos de Promoción de Salud en el centro educativo donde desarrollan su práctica.
- Incorporar matrices analíticas a la evaluación, favoreciendo la obtención de mejores resultados.

## Fundamento teórico

A leer y a escribir no se termina de aprender ni de enseñar cuando finalizan los ciclos de educación primaria y secundario obligatorios. En los Centros de Educación terciaria y universitaria, se ha comenzado a admitir que leer y escribir ha dejado de ser un conocimiento

básico, y que, por lo tanto, debe ser enseñando (Bogel y Hjortshoj, 1984; Swales, 1990; Flower, 1990; Coffin *et al.*, 2003; Jones *et al.*, 1999, en Carlino, 2007).

Carlino, P. (2013) sugiere denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas en el ámbito universitario. Continúa afirmando que es el intento denodado por incluir a los estudiantes terciarios en sus prácticas letradas. Se refiere a las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia.

El marco de referencia que sustenta la presente propuesta de intervención es construido desde los aportes de las corrientes “Nuevos estudios sobre las culturas escritas”, “Alfabetizaciones académicas” y “Escribir y leer en las disciplinas” (Carlino, 2007).

Dichos enfoques integrales, consideran que la educación superior debe permitir a los estudiantes apropiarse de las prácticas discursivas disciplinares y que la universidad tiene que ayudarlos a desarrollar procedimientos de estudio para seguir aprendiendo autónomamente.

Carlino, P (2007) analiza las corrientes que aportan al modelo integral de lectura, escritura y aprendizaje difundidas en la década del 90, las cuales sostienen que la formación terciaria demanda tareas y procesos de lectura y escritura distintos a los del nivel secundario y plantea enseñarlos, ya que no se logran espontáneamente. Los profesores deben facilitar el ingreso de sus alumnos a la cultura y el discurso de las disciplinas y, para ello, promover que adquieran estrategias de estudio adecuadas.

Somos conscientes de que existe escasa lectura, poca comprensión, confusa escritura y aprendizaje superficial de los estudiantes en el nivel terciario (Carlino, 2007). Frente a esto nos preguntamos: ¿qué se hace en las instituciones de educación superior con sus procedimientos de estudio y su producción escrita? ¿Se ocupan los departamentos académicos de ellos, los promueven, los orientan o son prácticas que quedan a cargo únicamente de los estudiantes? Si la escritura y la lectura fueran consideradas objetos de enseñanza, ¿se trataría de un asunto para especialistas o concierne a toda la comunidad de profesores? Ciertos

modos de producción e interpretación de textos son inherentes a las culturas disciplinares que la universidad y, en este caso, los Centros de Formación Docente, deben difundir. Por consiguiente, hay modalidades de leer, escribir y estudiar que requieren ser abordadas por cada docente cuando imparte su asignatura (Bazerman *et al.*, 2005; Gottschalk y Hjortshoj, 2004), en lugar de ser exigidas sin más.

Tomar la postura de “enseñar desde dentro de las materias obligatorias”, exige incluir acciones formativas de interpretación y producción textual. La primera modalidad de experiencias que incorporan la lectura y la escritura en el currículum de cada materia es la que se refiere a enseñar estrategias de aprendizaje en el seno de cada asignatura (Carlino, 2007). Esta modalidad se ocupa de la comprensión y producción de textos como medios para aprender.

Estos procedimientos no son ejercitados en el vacío o con materiales ad hoc sino que se usan como medio de abordar los contenidos de la asignatura en las que se incluyen. Por ejemplo, en este caso que describiré, se abordan algunos contenidos disciplinares con la lectura y el posterior análisis de Proyectos de Promoción de Salud en diferentes escuelas y liceos.

Las experiencias integradas muestran cómo pueden llenarse de contenido los cíclicos reclamos de «enseñar a aprender», muchas veces fracasados por sus propuestas vacías de sustancia (Carlino, 2007). Por el contrario, en esta experiencia, la enseñanza de estrategias de aprendizaje se concibe como la inclusión explícita, dentro de las materias, de procedimientos de estudio guiados por los profesores que acompañan y retroalimentan el leer y escribir de sus alumnos con fines académicos. La enseñanza de la comunicación escrita se orienta, de igual modo, hacia los usos discursivos particulares de cada disciplina y se lleva a cabo a propósito de trabajar en clase los contenidos correspondientes.

Se toman como referencia asimismo, otras experiencias que han introducido cambios en la forma de evaluar, promoviendo que los alumnos presten atención y puedan aprovechar las correcciones que hacen los docentes a sus trabajos escritos. Asegurar así, que los estudiantes no consideren su primer borrador como el producto final y evitar revisiones meramente superficiales.

Para ello, se realizaron experiencias (Carlino, 2007) en las cuales se escalonó la calificación de un ensayo escrito en tres entregas y se proveyeron observaciones

orientadoras de la primera y segunda, para que fueran tenidas en cuenta en las sucesivas reescrituras. Así, los estudiantes escribieron a partir de la elección de uno de entre varios temas.

La primera entrega consistía en una revisión bibliográfica del material. Este escrito era devuelto con comentarios de la profesora acerca del contenido de lo investigado, de su enfoque y de la síntesis lograda.

La segunda entrega, 4 semanas después, era una primera versión del ensayo. La docente la devolvía con observaciones sobre su coherencia, claridad explicativa, progresión del argumento, profundidad en el análisis y uso de los datos obtenidos, además de otros aspectos lingüísticos y ortográficos.

Por último, a las 3 semanas, se debía entregar una reelaboración del anterior borrador. La laboriosidad de este procedimiento estaba justificada para el equipo de trabajo porque constituía una instancia de evaluación formativa para los alumnos, además de permitir a la docente reflexionar sobre su práctica (Bailey y Vardi, 1999).

Por otro lado, debemos dejar claro en la fundamentación, que educar en salud en este contexto de la formación inicial de futuros profesores de Biología implica desafiar, al menos, dos ideas hegemónicas fuertemente arraigadas en el sentido común: la tendencia a pensar la salud como ausencia de enfermedad y los enfoques de EpS que, ligados a esta idea dominante de salud, se centran en transmitir información biomédica y estimular determinados cambios de comportamiento considerados saludables. Se piensa que este es el camino para la necesaria ruptura epistemológica y didáctica capaz de hacer emerger un conocimiento profesionalizado, crítico y con potencial transformador de los modelos tradicionales (Porlán, 2003).

Esto requiere de evaluaciones auténticas que planteen problemas cualitativos, con soluciones flexibles que exigen una comprensión sustancial del sentido y la integración de las diferentes ideas de la asignatura, así como la capacidad de transferencia (Perkins, 1997).

### **Descripción de la Propuesta de intervención**

La propuesta de intervención se desarrolla en un grupo de la disciplina Educación para la Salud del Profesorado de Ciencias Biológicas. La misma consta de tres etapas bien definidas que serán descritas a continuación.

#### Primera etapa:

Luego de haber analizado diferentes paradigmas en relación a prevención y promoción de Salud (PS), así como los modelos de Educación para la Salud y las Escuelas promotoras de salud, entre otros contenidos específicos de la asignatura, se pide a los estudiantes que seleccionen dos de las experiencias de promoción de salud presentadas en el “Panel de experiencias de municipios y comunidades en Producción Saludable”. 2007, Montevideo, Uruguay.

El docente guía la lectura planteando las siguientes preguntas en relación a las experiencias seleccionadas por los estudiantes:

- ¿Cuáles de los tres aspectos de la “Tríada de la OMS” están presentes en los textos que relatan las experiencias? Cita ejemplos.
- ¿Cuáles de las 5 estrategias que plantea la carta de Ottawa podemos hacer visibles? Fundamenta tu respuesta.
- De las 2 vertientes o paradigmas en PS, que se evidencian a partir de la carta de Ottawa, ¿en qué experiencias predomina uno u otro enfoque? Explica.
- ¿Qué elementos del nuevo paradigma de PS puedes identificar en las diferentes experiencias?
- ¿Cuáles son los determinantes de la salud sobre los que los que se quiere influir en cada uno de los casos?

Los estudiantes se organizan en equipos, cada uno de los cuales deberá responder las preguntas de forma escrita y luego exponerlas a los otros grupos. La tarea requiere el análisis de las experiencias escritas en relación a los contenidos abordados previamente durante el curso. También se propone el análisis concreto de “Un Proyecto de Promoción de Salud que involucra a la Escuela n° 230” (Alonso, A. 2007 en Educarnos vol 1, n°2).

#### Segunda etapa:

En el marco de la primera evaluación obligatoria reglamentaria, se propone como primer parcial, el análisis de un caso en relación a un proyecto de Promoción de

Salud desarrollado en una escuela secundaria de Montevideo (anexo 1) de forma escrita e individual.

Se pretende que la evaluación sea coherente con la propuesta metodológica de abordaje de la asignatura durante el curso. El alumno, ha realizado hasta este momento un recorrido que le permite entender los códigos de lectura y escritura propios de la disciplina, a través de actividades propuestas por el docente que integran la lectura y escritura de la materia específica.

Se incorpora una matriz analítica o rúbrica para valorar el trabajo de los estudiantes. El objetivo primario es ayudar a los estudiantes a razonar sobre su propio pensamiento, de forma que puedan utilizar los estándares de la disciplina o profesión para reconocer las deficiencias y corregir sus razonamientos sobre la marcha.

«Quiero que mis estudiantes se preparen intelectualmente, se concentren en lo que entienden y en cómo razonan con lo que comprenden», nos dijo Paul Travis. «No quiero que pierdan tiempo sonsacándome qué cosas podría exigirles que memoricen. Si lo entienden, ellos saben qué información merece ser recordada» (citado en Bain, 2007, página 174).

Los objetivos de aprendizaje modelan la naturaleza tanto de la instrucción como de la calificación. Si para los estudiantes el objetivo es analizar y evaluar argumentos y después sintetizar la información y las ideas en un trabajo propio, la instrucción les proporciona la práctica y la realimentación para hacer precisamente eso, mientras que mediante una prueba o un trabajo se podría determinar luego si lo han conseguido. Si el objetivo es desarrollar suficiente entendimiento para resolver problemas o aprender a razonar de manera crítica, la calificación no puede depender de lo bien que recuerdan la información o de que reconozcan la respuesta correcta en un tiempo limitado (Bain, 2007).

La mayoría de los aspectos a evaluar que conformaron la matriz se elaboró en conjunto con los estudiantes. A partir de la pregunta ¿Qué características consideran que debería presentar un Proyecto de Promoción de Salud en un Centro Educativo en el marco del Nuevo Paradigma y desde un concepto de Salud integral y positivo? Pensar y hablar acerca de las cualidades buenas y malas de un proyecto es algo poderosamente instructivo. Los estudiantes colaboran en el diseño de la matriz, a la vez que aprenden acerca del tópico a tratar. El análisis del Proyecto que se les presentará

como evaluación, integra los contenidos abordados en la primera parte del curso de Educación para la Salud en la Formación de Profesores de Biología.

Así surgieron las categorías de análisis en relación a los contenidos que serían evaluados y que se presentan en la matriz de valoración (anexo 2)

Entre los aspectos a evaluar, los estudiantes entendieron, entre otras cosas, que es necesario reconocer los determinantes de la salud presentes en el contexto institucional y comunitario. Asimismo, consideraron relevante identificar en el proyecto acciones correspondientes a los diferentes niveles de atención de la salud. Por otro lado, como futuros docentes de biología, entendieron necesario pensar en los programas de la asignatura, ser capaces de realizar cambios en los mismos atendiendo al contexto y a la Educación Sexual en el marco del Paradigma de Promoción de Salud.

Este tipo de evaluación mostrará a los estudiantes un Proyecto de Promoción de Salud concreto desarrollado en un Centro Educativo, quiénes deberán analizarlo desde los referentes teóricos abordados en el curso, buscando diferentes aspectos en el mismo que puedan dar cuenta de la superación de paradigmas tradicionales y la incorporación de acciones desde el Nuevo Paradigma Salutogénico y de Promoción de Salud. Más allá de ser una instancia evaluativa, está pensada desde el aprendizaje, como tarea integrada y facilitadora de la posterior elaboración de un Proyecto de PS final.

De este modo se busca que la matriz analítica sirva como una herramienta de enseñanza y también de evaluación, además de aclarar desde el inicio las expectativas de los docentes y favorecer los procesos metacognitivos en los estudiantes.

#### Tercera etapa:

En relación al segundo parcial reglamentario, se plantea la escritura de un Proyecto de Promoción de Salud contextualizado por la práctica docente, de elaboración en grupos de dos o tres estudiantes.

A los efectos de analizar con los alumnos las características del texto esperado y ofrecer ayudas durante su proceso de producción, se pautan dos entregas obligatorias previas al producto final, a modo de retroalimentar la escritura del Proyecto. La entrega final se acompaña de una instancia oral de defensa del trabajo realizado.

Para favorecer el proceso de construcción, se elabora una matriz con los aspectos más importantes a ser evaluados (ver anexo).

Previo al inicio de la tercera etapa discutimos las pautas que debía seguir el Proyecto y acordamos la siguiente estructura: Definición y justificación del tema elegido; Objetivos; Fundamentación teórica; Estrategias de implementación; Población objetivo; Recursos y Cronograma; Resultados e indicadores, Comentario crítico de trabajo; Referencias.

## Discusión y resultados

La tabla de resultados (anexo 3) muestra la valoración de los diferentes aspectos evaluados en los estudiantes en el primer parcial.

Entre los criterios evaluados, los de “organización” y el “contexto” sobresalen por ser los que obtuvieron valoraciones más altas en el grupo.

Luego, destaco la categoría de “comprensión de los contenidos”, con siete estudiantes que obtuvieron valoraciones de muy bueno y 2 destacados. En lo que refiere a la “pertinencia de los cambios en el programa de biología” se valora positivamente en la mayoría de los alumnos, aunque aparecen dos valoraciones de aceptable y una de aspectos a mejorar.

En la categoría de “análisis crítico”, más de la mitad de los estudiantes obtienen puntuaciones de muy bueno o superior, mientras que aproximadamente un 38% corresponden a valoraciones de aceptable y aspectos a mejorar.

Los aspectos con valoraciones más bajas son la “producción de ideas” y la “capacidad de identificación e intervención en situaciones de violencia doméstica”. En la primera, menos del 50% de los estudiantes alcanzan el “muy bueno” y el 31% no llega al aceptable. En el segundo aspecto mencionado, sólo dos estudiantes superan el aceptable, encontrándose en este nivel el 61.5% de los estudiantes, mientras que el 23% (3 estudiantes) no alcanza el aceptable. Es de destacar que dicho tópico no fue co-construido por estudiantes y docente, sino sólo por este último, dato a considerar en el análisis de los resultados.

Estos datos se complementan con una encuesta realizada a los estudiantes en donde se les pregunta por

qué piensan que obtuvieron dichos resultados, favoreciendo el proceso metacognitivos.

Entre los estudiantes que obtuvieron resultados muy buenos la mayoría destaca el hecho de que habían realizado propuestas similares durante el curso, analizando experiencias de PS de forma escrita y oral, si bien en estos casos había sido en grupos. También destacan que estas actividades se discutieron en clase con la guía del docente quien les permitió hacer visibles los intereses, la metodología, los modelos que sustentan los diferentes proyectos estudiados y mejorar así sus producciones. Coincide el hecho de que los 2 estudiantes que obtuvieron resultados insuficientes tienen una asistencia irregular, lo que les impidió seguir el curso con normalidad. Uno de ellos comenta que faltó cuando el docente explicó algunos contenidos importantes y aunque los haya leído del material recomendado no lo comprendió totalmente y no pudo relacionarlo con el caso concreto por falta de elementos teóricos.

Parfraseando a Janeth Norden «Utilizo cada examen para que me diga hasta qué punto he ayudado a mis estudiantes a aprender. Si reconozco algún patrón de confusión, tendré que hacer algo para ‘re-enseñar’ la materia» (citada en Bain, 2007;cap. 7,pág 169), considero que los aspectos peor valorados como la “producción de ideas” y, especialmente el que refiere a identificar e intervenir en casos de violencia doméstica” deben ser retomados en el curso. Reconozco que, en este último punto, no dedicamos el tiempo suficiente a trabajar con el protocolo que aborda estas situaciones en los adolescentes de enseñanza media y los estudiantes no lo tuvieron en cuenta a la hora de elaborar sus respuestas.

En resumen, la valoración de la actividad es positiva, ya que 9 estudiantes de 13 superaron el 60% en la evaluación planteada y solamente 2 no alcanzaron el 50% de la misma, teniendo en cuenta que el ítem que obtuvo resultados más bajos fue aquel que no se elaboró en conjunto y fue poco discutido, es probable que no haya quedado claro para los estudiantes.

Considero que la matriz utilizada en esta actividad clarificó las expectativas del docente y servirá de retroalimentación válida para los estudiantes de la comprensión de los objetivos, contenidos y metodologías de la disciplina en cuestión, favoreciendo sus aprendizajes. También les servirá de insumo previo a la elaboración del proyecto final del curso.

Las matrices analíticas instruccionales apoyan el pensamiento profundo (Goodrich). Este es requerido en la adopción de una Educación para la Salud Integral en el currículo escolar, la cual demanda el protagonismo del profesorado, quien debe reflexionar sobre qué significa educar en salud en el contexto sociocultural de su escuela. En este sentido, reconocer que la identidad de la EpS no es un dato dado sino una construcción realizada a través de procesos que se dan en unos contextos determinados (Meresman, 2002).

Respecto a la tercera etapa de la propuesta de intervención se observa que durante el proceso, en la primera de las entregas con feedback, hubo múltiples dificultades en la redacción del Proyecto. La mayoría no sabe definir y justificar el tema seleccionado. Se encuentra dificultades en la redacción de los objetivos y en diferenciarlos de las estrategias de implementación. También se evidencian problemas en la escritura de los resultados e indicadores. La fundamentación teórica se desarrolla sin mayores dificultades en esta primera entrega, en donde debían fundamentar con contenidos abordados previamente en el curso.

Todos los aspectos anteriores mejoraron y se optimizaron en las sucesivas entregas, mediante la retroalimentación docente- estudiante en relación a la tarea. Los resultados finales obtenidos de la rúbrica de evaluación (anexo 4) muestran que el 69% de los estudiantes obtiene un puntaje destacado o muy bien desarrollado en al menos 4 aspectos de los 6 evaluados. El 100% de los trabajos finales grupales alcanzan resultados muy buenos o destacados. Los diferentes ítems de la rúbrica se evaluaron en equipo excepto uno de ellos. A los efectos de la lectura y comprensión de la misma, debe aclararse que se formaron cinco equipos, tres integrados por tres estudiantes y los otros dos compuestos por dos miembros cada uno.

Al recabar información sobre las percepciones de los estudiantes en relación al segundo parcial, el 100% de los encuestados considera que los buenos resultados alcanzados son fruto de las sucesivas retroalimentaciones. Más del 60% destacan la importancia de contar con una rúbrica de evaluación previa, así como de haber construido entre todos, la estructura que debía tener el proyecto.

## Reflexiones finales

Se ha desarrollado una propuesta que integra la lectura y escritura a una disciplina específica, obteniéndose resultados positivos en relación a años anterior-

res. Si bien las variables de la deserción y promoción dependen de múltiples factores, sin duda propuestas de esta índole contribuyen a mejorarlas. En este caso se trata de una experiencia aislada planificada e implementada por un docente en el marco de su disciplina. Es necesario un compromiso institucional que apoye y acompañe a los profesores a desarrollar este tipo de experiencias desde la enseñanza, favoreciendo los aprendizajes de los estudiantes. Este tipo de propuestas implica dedicar tiempo a la enseñanza de procedimientos de lectura y escritura, lo que se contradice con las exigencias institucionales de cumplir con los programas, entre otras tantas cuestiones que no contemplan los resultados de las investigaciones de los enfoques integrales. La lectura y escritura no deben considerarse metahabilidades aplicables a cualquier asignatura o contenido y acabadas en los niveles educativos primario y secundario. Por el contrario, la educación terciaria debe ocuparse de la lectura y escritura de las disciplinas, promoviendo la apropiación de los códigos propios de las diferentes asignaturas, como prácticas sociales, favoreciendo la obtención de mejores resultados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y disminuyendo los índices de deserción a lo largo de las diversas carreras.

Por último, quisiera referirme a las proyecciones para el año próximo, los Proyectos elaborados por los estudiantes en el presente año, serán utilizados como insumos de lectura y escritura al comienzo del nuevo curso, acercando a los alumnos a las formas propias de hacer de la disciplina, a la vez que se estimula la investigación- acción del docente promoviendo la construcción de nuevos conocimientos en el área de la enseñanza y el aprendizaje de Educación para la Salud.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, A. (2007). Un proyecto de Promoción de Salud que involucra a la Escuela N° 230, *Educarnos*, vol.1, n°2, págs. 7-11.
- Bain, K. (2007). "Lo que hacen los mejores profesores universitarios". Capítulo 7: "¿Cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos?". Segunda edición. PUV Ediciones. Barcelona.
- Carlino, P. (2007). *Estudiar, escribir y aprender*. Textura (Cetex). Año 6, N°9 ISSN 1317-5920. Venezuela.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica, 10 años después. *RMIE*, VOL. 18, NÚM. 57, PP. 355-381 (ISSN: 14056666). Venezuela.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica. *Educare*. Artículos arbitrados. Año 8, N° 26

- OPS-OMS. 3er Congreso Panamericano de Promoción del consumo de frutas y hortalizas. XI Congreso Nacional de la Sociedad Uruguaya de Hortifruticultura. "Panel de Experiencias de Municipios y Comunidades en Producción Saludable". 2007. Montevideo, Uruguay.
- Padilla, Constanza y Carlino, Paula (2010). Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En Parodi, Giovanni Alfabetización Académica y Profesional. Perspectivas contemporáneas. Santiago de Chile (Chile): Academia Chilena de la Lengua / Planeta.
- Perkins, D. (1997). "La Escuela Inteligente". Capítulo 7: Motivación: la economía cognitiva de la educación". Editorial Gedisa. Barcelona.
- Porlán, R. (2003). Principios para la formación del Profesorado de Secundaria. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17(1): 23-35.

Recibido el 17/05/2018 - Aceptado el 21/10/2019