



Coreografías didácticas que promueven experiencias de comprensión disciplinar en entornos presenciales y virtuales

Mesa temática: 2. Articulación entre la DG y las DE: categorías en diálogo en el marco de las prácticas docentes en el nivel superior. Rupturas o continuidades ante el contexto de pandemia.

M. Mercedes Civarolo

Universidad Nacional de Villa María

mmciva@hotmail.com

Andrea Vartalitis

Universidad Nacional de Villa María

andrevarta@hotmail.com

Mónica Pérez Andrada

Universidad Nacional de Villa María

moniale_perezandrada@hotmail.com

Resumen

Los desafíos que los estudiantes de grado enfrentar para alcanzar comprensión genuina en las disciplinas (Gardner y Boix Mansilla, 1997; Perkins, 1997, 2014; Stone Wiske, 1999) se han complejizado con los cambios paradigmáticos de una educación mediada por las TICs. En el marco de nuestro trabajo de investigación-acción “Coreografías Didácticas: Pensamiento Metafórico y Metacognitivo como Estrategias de Promoción de la Comprensión Disciplinar,” UNVM (2020-2022), los lineamientos teóricos de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) (Gardner y Boix Mansilla, 1997; Perkins 1997; 2014) y la noción de Coreografías Didácticas, desarrollada en didáctica general por Oser y Baeriswyl (2001), nos permitieron indagar acerca de las experiencias de comprensión disciplinar de las y los estudiantes de grado tanto en la presencialidad como en entornos virtuales. Una encuesta de percepción sobre las estrategias didácticas propuestas por los docentes fue diseñada en formulario Google y administrada a una muestra no probabilística de ciento seis estudiantes de distintas carreras de la UNVM. El análisis de los datos evidencia que a) la explicación; la ejemplificación y la guía de preguntas son estrategias de enseñanza que los estudiantes valoran positivamente porque les ayudan a construir comprensión disciplinar en ambos entornos; b) las clases presenciales y las clases virtuales son



valoradas positivamente en tanto ambientes de aprendizaje en los que el intercambio docente-estudiante y estudiante-estudiante promueve los procesos de construcción de comprensión disciplinar en comunidades de pensamiento, y c) el docente es considerado como el diseñador y gestor necesario de los ambientes de enseñanza y aprendizaje que promueven la comprensión disciplinar en ambas modalidades. Los resultados de esta investigación-acción pretenden aportar a la práctica de la enseñanza comprensiva en los actuales procesos de cambio en la educación superior.

Palabras claves: comprensión disciplinar, coreografías didácticas, entornos presenciales y virtuales de aprendizaje

Introducción

Los cambios paradigmáticos que demanda la adecuación curricular y metodológica hacia la educación mediada por las TICs complejizan el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior y presentan nuevos desafíos para el logro de la comprensión disciplinar (Gardner y Boix Mansilla, 1997). Partiendo del principio por el cual “enseñar es la organización intencional de situaciones en las que el aprendizaje tendrá lugar” (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2019 p. 27), enseñar como la creación de escenarios que promueven, orientan y enriquecen las experiencias cognitivas y de comprensión de los estudiantes, el presente trabajo de investigación, indagó acerca de los escenarios didácticos que los estudiantes valoran positivamente por promover la tan preciada experiencia de comprensión tanto en entornos presenciales como virtuales.

El Marco de la Enseñanza para la Comprensión (MEpC) (Project Zero, Harvard), y el concepto de Coreografías Didácticas de Oser y Baeriswyl (2001) nos permitieron analizar la “puesta en escena” (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2019 p. 28) o coreografías didácticas que los docentes diseñamos para activar y optimizar las oportunidades de aprendizaje. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los docentes que, según los estudiantes, contribuyen al proceso de construcción de comprensión disciplinar tanto en entornos presenciales como virtuales? ¿Qué puede aportar el análisis de estas estrategias didácticas desde el MEpC y las Coreografías Didácticas?

Una encuesta diseñada en formulario Google nos permitió explorar las experiencias de comprensión disciplinar de los estudiantes en ambas modalidades. El análisis de los decires de los estudiantes revela que la explicación, la ejemplificación y el uso de guías de preguntas son estrategias de enseñanza que los estudiantes valoran positivamente porque les ayudan a construir comprensión, tanto en la



presencialidad como en los entornos virtuales. Asimismo, las clases presenciales y los encuentros sincrónicos son valorados positivamente por ser ambientes de aprendizaje en los que el intercambio docente-estudiante y estudiante-estudiante promueve los procesos de construcción de comprensión. Por último, los docentes son considerados como creadores y gestores necesario de los ambientes que promueven los procesos de comprensión en ambos entornos de aprendizaje.

Marco de Enseñanza para la Comprensión (MEpC)

El MEpC es un enfoque desarrollado por investigadores de la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard para promover y estimular la comprensión en el ser humano. La comprensión no se reduce a poseer un conocimiento; es “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Stone Wiske, 1999). Comprender supone no sólo saber sino poder pensar y actuar de manera flexible y novedosa con ese conocimiento en nuevos contextos; supone desempeños que evidencien y posibiliten nuevos procesos de comprensión y aprendizaje.

Desde el punto de vista didáctico, el MEpC se estructura sobre la base de las siguientes preguntas: ¿Qué vale la pena comprender? ¿Cómo podemos saber lo que comprenden nuestros estudiantes? ¿Cómo saben ellos que comprenden? Preguntas que permiten pensar la clase desde la perspectiva de qué es lo que queremos que los estudiantes comprendan y qué es lo que deberían poder hacer al lograrlo, evidenciando pensamiento flexible y creativo.

Las Coreografías Didácticas

En el marco de nuevas miradas en educación universitaria, Olser y Baeriswyl (2001) y, en el mundo hispanoparlante, Miguel Zabalza (2019) y Cid Sabucedo (2013), toman la metáfora de las Coreografías Didácticas del mundo de la danza para analizar los ambientes de enseñanza y aprendizaje que los docentes crean intencionalmente para posibilitar y promover el aprendizaje y los procesos de comprensión en los estudiantes. Los autores toman la dinámica de la interconexión entre la coreografía del director y la performance del artista en el escenario para explicar la vinculación estrecha entre los diseños didácticos del docente y la performance de los estudiantes en el desarrollo del aprendizaje.

Las coreografías didácticas están integradas por cuatro componentes básicos; la anticipación, la coreografía externa, la coreografía interna, y el producto o aprendizaje:

a) La anticipación es la planificación, la intención que nos motiva a diseñar coreografías didácticas; es la visualización de aquellos aprendizajes que queremos



lograr con ellas. La anticipación clara permitirá idear la coreografía externa que activará los procesos cognitivos en los estudiantes.

b) La coreografía externa y visible (montaje) es el escenario de aprendizaje que los docentes diseñamos intencionalmente como espacio de pensamiento y acción donde los elementos materiales, organizativos, operativos y dinámicos, como las consignas y las actividades, el tiempo y el ritmo que establecemos, las modalidades de agrupamiento, etc. activan el aprendizaje.

c) La coreografía interna y no visible, son las operaciones mentales que nuestros estudiantes deben transitar para lograr el aprendizaje. Condicionada por la coreografía externa que los docentes diseñamos, la coreografía interna es la secuencia de operaciones mentales y operativas que conducen a los desempeños de comprensión deseados.

d) El producto o resultado es el desempeño que habíamos anticipado; el estudiante no sólo posee el nuevo conocimiento sino que está en condiciones de actuar flexiblemente con él (Oser y Baeriswyl, 2001 en Zabalza, 2007; Perkins, 1997).

La construcción de este marco teórico, que intenta dar respuestas acerca de los ambientes de aprendizaje, o coreografías externas, creadas por los docentes para promover los procesos comprensión, o coreografías internas, nos permitió abordar el análisis de las estrategias didácticas que, desde el punto de vista de los estudiantes, les ayudan a construir comprensión disciplinar tanto en la presencialidad como en la virtualidad.

Metodología: la encuesta

La encuesta, “Mi experiencia de comprensión en entornos presenciales y virtuales”, fue diseñada en formulario Google, y administrada a una muestra no probabilística de ciento seis estudiantes que cursan las carreras de grado de Contador Público, Ingeniería en Alimentos, Licenciatura en Comunicación, Licenciatura en Trabajo Social, Medicina, Profesorado en Lengua Inglesa, Profesorado en Matemática, Licenciatura en Lengua y Literatura y Trabajo Social de la UNVM.

El instrumento está dividido en tres secciones; la primera sección, releva datos etnográficos de los estudiantes; en la segunda sección, “Mi experiencia de comprensión”, cuatro disparadores motivan a los jóvenes a conceptualizar la comprensión: 1) “Comprender es...Digo esto porque...”, 2) “Me doy cuenta que comprendo un contenido de una materia cuando... Digo esto porque...”, 3) “En la presencialidad, las estrategias y actividades propuestas por el docente que me ayudan a comprender son... Digo esto porque...” y 4) “En la virtualidad, las estrategias y



actividades propuestas por el docente que me ayudan a comprender son... Digo esto porque...". Por último, en la tercera sección, "La comprensión a través de metáforas", los estudiantes elaboran y justifican una expresión metafórica que represente sus experiencias de comprensión.

Habiendo compartido el análisis de las experiencias de comprensión y su conceptualización en metáforas (Civarolo et al., 2021), a continuación, compartimos el análisis cualitativo y de contenido de los disparadores 3 y 4 de la segunda sección de la encuesta. Este análisis nos permitió obtener conocimientos de las preferencias de los estudiantes respecto de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que les ayudan a construir comprensión disciplinar en ambas modalidades. El proceso de categorización de datos verbales permitió identificar aquellas categorías cuya incidencia constituye un índice de relevancia en las percepciones de los encuestados.

Análisis y discusión

La explicación y los ejemplos me ayudan a comprender

Dos estrategias de enseñanza de alto índice de incidencia y valoradas positivamente por promover la comprensión, tanto en la modalidad presencial como en la virtualidad, son la "explicación" y "ejemplificación". Los estudiantes expresan: "Comprendo con la explicación y los ejemplos." (Estudiante 1); "...QUE EL PROFESOR EXPLIQUE CON SUS PROPIAS PALABRAS. Que no lea del texto." (Estudiante 17 Énfasis del estudiante); "...las explicaciones formuladas por el profesor me hacen comprender." (Estudiante 36); "...cuando no entendí y puedo preguntar y me explican con otras palabras." (Estudiante 94); "...los ejemplos, creo que son importantes en ese primer estadio para la comprensión de algo nuevo." (Estudiante 3); "...me ayudan a comprender los ejemplos que dan los docentes relacionando el tema teórico o práctico ... algún hecho de la realidad." (Estudiante 30); "...los ejemplos de la vida cotidiana." (Estudiante 77).

Respecto de la virtualidad, los estudiantes dicen "La explicación y los ejemplos que nos dan en las clases virtuales." (Estudiante 1); "Los videos explicativos también son muy útiles..." (Estudiante 11); "...las clases virtuales en las cuales explican los temas en cuestión." (Estudiante 18); "Videollamadas o videos grabados con la explicación. Digo esto porque siempre las explicaciones de los profes me ayudan a aclarar el panorama y centrarme en lo que tengo que aprender." (Estudiante 48); "...las clases sincrónicas en las cuales el docente explica un tema." (Estudiante 59).

La valoración de estas estrategias en ambas modalidades podría estar dando cuenta de un cierto "apego" a formas de educación cuyo énfasis está en la enseñanza más que en el aprendizaje. Sin embargo, las explicaciones claras y los ejemplos



significativos y situados forman parte fundamental de lo que Perkins ha llamado la Teoría Uno de la enseñanza (1997), aquella que postula que todos aprendemos más con una buena explicación acompañada de abundantes ejemplos de los conceptos que se estudian (Leinhardt, 1989 en Perkins, 1997 pp. 52-54). Las explicaciones y la ejemplificación constituyen poderosas estrategias porque transmiten contenidos a la vez que modelan tanto estructuras de pensamiento disciplinar como desempeños de comprensión deseados.

Desde la perspectiva de las Coreografías Didácticas, una buena explicación es una poderosa estrategia en coreografías diseñadas para la presentación de nuevos contenidos disciplinares haciendo explícitos los qué, los por qué y los para qué que dan sentido a los nuevos conocimientos. El diseño de esta coreografía se potencia al visualizar un doble propósito en la anticipación; el de transmitir el conocimiento disciplinar, a la vez que se modela explícitamente el género discursivo “explicación” y el uso del lenguaje disciplinar y de pensamiento. Una coreografía externa que incluya el modelaje de la explicación y del buen pensamiento por parte del docente experto activará coreografías internas o procesos de pensamiento que promueven tanto comprensión disciplinar como reconocimiento y apropiación de los modelos teóricos y formas de pensar y conocer propias de cada campo de conocimiento. El producto o resultado del aprendizaje en estas coreografías, aquello que motiva el diseño del docente, será tanto la adquisición del conocimiento como el desarrollo de la capacidad de explicar el contenido disciplinar por parte de los estudiantes como desempeño de comprensión y literacidad académica.

Los ejemplos son muy valorados por los estudiantes, quienes argumentan que los ejemplos que da el docente les ayudan a comprender. Ciertamente, el potencial didáctico de los ejemplos crece en coreografías externas cuya anticipación incluye el desarrollo de la competencia de analizar y dar ejemplos relevantes como desempeños de comprensión disciplinar. En estos diseños, la coreografía externa incluye el modelaje explícito de la ejemplificación en la construcción de sentido y hace de los ejemplos el objeto de análisis con el doble propósito de ilustrar los contenidos disciplinares y de modelar el desempeño de comprensión deseado.

Las guías de preguntas me ayudan a comprender los textos y su contenido

Otra estrategia y actividad de enseñanza y aprendizaje con alto índice de incidencia y valorada positivamente por los estudiantes en ambas modalidades son las “guías de preguntas”. Los estudiantes refieren a las guías de preguntas en la presencialidad y dicen: “... me ayudan a comprender las típicas guías de preguntas para encontrar las respuestas en el texto.” (Estudiante 11); “... las guías de preguntas



sobre temas específicos me ayudan a comprender.” (Estudiante 53); “Las guías de preguntas me ayudan a ver lo importante.” (Estudiantes 56). Asimismo, en la virtualidad, refieren a “guías de preguntas”, y dicen: “... las guías de preguntas que te ayudan a identificar información importante.” (Estudiante 13); “...las guías de preguntas nos hacen tratar de manera más profunda los temas...” (Estudiante 39); “...las guías de preguntas y las conversaciones tras la resolución de las mismas.” (Estudiante 42).

El uso de las “guías de preguntas” se presenta como otra propuesta didáctica que podría analizarse como una estrategia pasiva, centrada tanto en el contenido como en los docentes en términos de supervisión de interpretación. Nuevamente, desde las Coreografías Didácticas podemos repensar esta estrategia como parte de la comunidad de pensamiento, en la que docente y estudiantes asumen un rol activo al construir comprensión. En los diseños didácticos orientados hacia la comprensión de nuevos contenidos disciplinares, la guía de preguntas sigue siendo una valiosa estrategia en la coreografía externa ya que activa y orienta los procesos de comprensión, claramente, y en el decir de los estudiantes, ayudándolos a identificar información importante.

Las coreografías didácticas que anticipan comprensión de contenidos disciplinares incluyen en sus coreografías externas guías de preguntas seguidas de otras estrategias que involucren activamente a los estudiantes para alcanzar niveles más altos de comprensión. Estos niveles de comprensión, llamados “epistémico” y “de indagación” (Perkins 1997 p. 85), son alcanzados por medio de desempeños como la “justificación” y la “explicación” de las respuestas dadas. Como parte de la coreografía visible, y en instancias de la revisión grupal de la actividad, la justificación y la explicación de las respuestas dadas a las preguntas de las guías promueven la reflexión y el debate tanto acerca de las preguntas como del contenido disciplinar.

En las clases, presenciales o virtuales, “el ida y vuelta” con los profesores y estudiantes me ayuda a comprender los contenidos

Las clases presenciales y los encuentros sincrónicos son valorados positivamente en tanto ambientes de aprendizaje en los que el intercambio docente-estudiante y estudiante-estudiante promueve los procesos de comprensión disciplinar. De manera recurrente los estudiantes hacen referencia al valor de las clases presenciales: “En las clases me parece importante el ida y vuelta entre profesores y estudiantes para debatir y comprender contenidos” (Estudiante 11); “...con las clases y el feedback de los profes se logra entender, te estimula a seguir creciendo como alumno y aprender de ellos.” (Estudiante 20); “En las clases en la presencialidad, el intercambio alumno/docente creo que es lo más nutritivo a nivel



enseñanza ya que es posible generar debates y derivar en nuevas dudas, plantear nuevas situaciones posibles, etc.” (Estudiante 21); “Lo que me ayuda a comprender son las clases en las que me explican y puedo preguntar.” (Estudiante 45).

De la misma manera, los estudiantes refieren a las clases virtuales: “Las clases virtuales, aunque un poco agotadoras, son fundamentales porque se desarrolla lo teórico de manera dinámica y te puedes sacar las dudas que te surgen luego de leer el material.” (Estudiante 11); “Agradezco a los profesores que se toman el tiempo para darnos clases virtuales.” (Estudiante 33); “Suma muchísimo que tengamos clases por medio de la plataforma con los profesores que nos terminan de cerrar y explicar los temas.” (Estudiante 39); “Lo que me ayuda a comprender son las clases virtuales en las cuales se pueda debatir con el docente y los compañeros” (Estudiante 53); “La participación activa en las clases por Meet, el debate con los compañeros.” (Estudiante 71); “Las clases virtuales son fundamentales para resolver las dudas; la explicación del docente y el intercambio con los compañeros” (Estudiante 102).

Los estudiantes reivindican el encuentro académico, y lo consideran necesario para el aprendizaje y la comprensión disciplinar. La clase es la práctica socio-cultural que tiene el claro propósito académico de enseñar y aprender; es la práctica en la que los estudiantes reconocen el orden asimétrico en la relación con el docente experto como necesario para alcanzar comprensión disciplinar. El docente es quien explica, modela, responde, ofrece realimentación informativa y motivación extrínseca. Asimismo, los estudiantes reconocen el valor de la relación simétrica con sus pares, con quienes debaten, comparten dudas y aprendizajes que los ayudan a construir comprensión. La clase, presencial y/o virtual, es el escenario donde se desarrollan las coreografías didácticas ideadas intencionalmente por el docente y desarrolladas conjuntamente con el objetivo común de aprender (Oser y Baeriswyl, 2001).

El docente como creador y gestor necesario de los ambientes de aprendizaje

Recurrentemente, los estudiantes se refieren al docente, constituyéndose este en un índice de alta incidencia. Se le asigna al docente un rol de relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de construcción de la comprensión disciplinar. Respecto de la presencialidad dicen: “...me sirve que el docente explique, no que solo nos dé el material a leer y las consignas para que nos arreglemos solos. Digo esto porque los métodos que han empleado los docentes que he tenido, no solo nos producían aburrimiento, desinterés y que nos atrasamos en realizar los trabajos” (Estudiante 11); “...los docentes que mejor explican, lo hacen tomando lo ya conocido y construyendo sobre esa base.” (Estudiante 12); “Ayuda que el docente se involucre en el tema, que lo explique de tal manera que lo haga ver interesante, que abra un debate



para que todos opinen y pregunten sin miedo, y lo digo porque tuve los dos tipos de profesores hasta en una misma materia, por ejemplo, tuve una profe de historia que te relataba los hechos y hasta los actuaba, y mediante eso llegabas a comprender mejor el tema. A diferencia de otro profe de historia que simplemente nos hacía leer los fotocopias y realizar resúmenes, se hacía más tediosa la materia.” (Estudiante 60).

Asimismo, respecto de la virtualidad señalan: “...lo que me ayuda a comprender es que el docente sea lo más dinámico y acaparador de mi atención posible.” (Estudiante 6); “...ciertos docentes no tienen la paciencia necesaria para aclarar las dudas que se presentan en el desarrollo de clase, dejando en nuestras manos la búsqueda de información (en fuentes poco seguras) de aquello que no se comprendió.” (Estudiante 15); “No importa el medio en donde se enseñe, sino las ganas de estar y preocuparse por la enseñanza. Ojo, no todos los docentes lo hacen.” (Estudiante 79).

En ambas modalidades, los estudiantes le dan al docente un rol activo de creador y gestor de los ambientes de aprendizaje. Al decir de Zabalza “El aprendizaje depende del ambiente de aprendizaje que los docentes hayamos organizado” (Zabalza, 2007 p. 212). Claramente, los estudiantes ponen en valor los diferentes diseños y describen aquello que Zabalza llaman “coreografías minimalistas”, en las que los profesores explican la lección y se van, o leen o mandan a leer los contenidos de la clase; “coreografías enriquecidas”, en las que el docente combina explicación, ejercicios individuales, en grupo, puestas en común, actividades prácticas, etc.; “coreografías incompletas”, en las que los estudiantes deben buscar recursos por su cuenta; “coreografías predeterminadas”, en las que hay un texto de lectura previa (Op. cit. p. 215).

Los estudiantes reconocen la dificultad de sostener la “atención” en las clases sincrónicas, y expresan: “En la virtualidad, si es una clase completamente hablada prácticamente leyendo el material no me sirve de nada, se me hace inútil esa clase sabiendo que lo puedo hacer por mis propios medios, además de que un profesor hablando más de 1 hora, en la virtualidad como en la presencialidad, sin parar no atrae concentración ni atención porque se vuelve demasiado denso.” (Estudiante 87). Los jóvenes hablan de su dificultad de sostener la atención en ambas modalidades, y la relacionan con la forma en la que los docentes gestionan la clase. Aquellos docentes que focalizan en la transmisión del contenido asignando a los estudiantes un rol pasivo receptivo impactan en su motivación y en el compromiso activo con sus propios procesos de aprendizaje.



Los estudiantes asignan un rol de importancia al docente; el docente coreógrafo de escenarios de aprendizaje potenciadores de los procesos internos de pensamiento y motivación.

Conclusiones

Desde el Marco de EpC y las Coreografías Didácticas, el análisis de las percepciones de los estudiantes en torno a sus experiencias de comprensión disciplinar revela esclarecedoras continuidades en medio de profundos cambios en la educación superior. La valoración de las guías de preguntas, la buena explicación y la ejemplificación relevante en toda presentación de contenidos disciplinares, tanto en la presencialidad como en la virtualidad, evidencian la vigencia de las buenas prácticas docentes, aquello que Perkins ha llamado la Teoría Uno de enseñanza. Asimismo, el valor de las clases presenciales se transfiere a las clases virtuales, como escenarios en los que son posibles las comunidades de pensamiento que promueven el aprendizaje. Finalmente, y contra todo pronóstico, el rol que los estudiantes le asignan al docente es el de gestor de sus aprendizajes y procesos de comprensión; es el creador de los escenarios de oportunidades para el aprendizaje activo y colaborativo.

Referencias:

- Cid Sabucedo, A.; Pérez Abellás, A. y otros (2013). Las Prácticas de Enseñanza Realizadas/ Observadas de los “Mejores Profesores” de la Universidad de Vigo. Educación XX1, vol. 16, N° 2 (pp. 265-295)
- Civarolo, M. M.; Vartalitis A. y Perez Andrada M. (2021). La perspectiva de los estudiantes acerca de sus experiencias de comprensión en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje a partir del pensamiento metafórico. ANUARIO DIGITAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Número 4. Febrero de 2021. Página 103 DESAFÍOS E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EMERGENCIA SANITARIA: CONTINGENCIAS Y PERMANENCIAS.
- Gardner H. y Boix Mansilla, V. (1997). Of kinds of disciplines and kinds of understanding, en Phi Delta. Kappan, vol. 78, N° 5, pp. 381.
- Leinhardt, G. (1989). Development of an expert explanation: An analysis of a sequence of subtraction lessons. In L. Resnick, ed., Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser, pp. 67 - 124. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



Oser, F.K. y Baeriswyl, F.J. (2001). *Choreographies of Teaching: bridging instruction to teaching*, en V Richardson (edit.): *Handbook of Research on Teaching* (4th. Edition). AERA, pag. 1031-1065.

Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente*. Gedisa.

Perkins, D. et.al. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía del estudiante. Paidós.

Stone Wiske, M. (Comp.) (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Paidós.

Zabalza, M.A. (2017). "Las buenas prácticas docentes y su impacto en el engagement estudiantil." Conferencia ofrecida en la ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN Buenos Aires 26 de Abril de 2017.

Zabalza, M. A. y Zabalza Cerdeiriña, M. (2019). *Coreografías didácticas institucionales y calidad de la enseñanza*. Linhas Críticas, 25.