

Grupo Interamericano de
**Reflexión
Científica**



FOTO: BPDONTO

La enseñanza para el desarrollo de habilidades prácticas.

Buenos Aires, 2009

Dra. Elizabeth Cecilia Baggini.

Egresada como Odontóloga de la Facultad de Odontología de la Universidad de Buenos Aires en 1989.

En el año 1997 obtiene el título de especialista en Ortodoncia, otorgado por el Ministerio de Salud Pública de la Nación.

First Certificate in English 1985. (Cambridge

University)

Actualmente cursa el Profesorado Universitario de la Universidad J. F. Kennedy.

Ex docente de la Cátedra de Ortodoncia, Facultad de Odontología, Universidad de Buenos Aires.

Ex Ayudante de la Cátedra de Estomatología de la Facultad de Odontología, Universidad de Buenos Aires; donde realizó el trabajo de

investigación: "Penfigoide Benigno de las Mucosas"

Ex docente y ex codicitante de Terapia Bioprogresiva y Terapia Bioprogresiva y Arco Recto en la Fundación Armando Monti de Ortodoncia.

Ex docente de Cirugía y Traumatología Bucomaxilofacial del curso de postgrado del Círculo Argentino de Odontología.

Ex ayudante de Curso de Arco Recto Fundación Cevi, Ortodoncia.

Jefe de Trabajos Prácticos del Departamento de Estomatología Básica en la Universidad Argentina J.F. Kennedy desde 2002 al 2006.

Actualmente se desempeña como profesora Adjunta de las Asignaturas Diagnóstico en Ortodoncia y Clínica en Ortodoncia en el pregrado de la Universidad Argentina J.F. Kennedy.

Realiza su práctica profesional en forma privada desde hace dieciocho años, con dedicación semi-exclusiva a la Ortodoncia.

Ha colaborado en la publicación del libro "Ortodoncia Clínica" del dr. Alberto Baggini.

Realizó publicación de capítulos correspondientes al manual de Trabajos prácticos de Ortodoncia de la Universidad J.F. Kennedy.

Realizó cursos, congresos y jornadas en el país y en el exterior.

Dicta charlas y conferencias sobre Microimplantes y Ortodoncia. (SAIOR)

* Certificó su título de Odontóloga en 1999, resolución No. 2026/99. Facultad de Odontología, UBA.

-Miembro de la Sociedad Argentina de Ortodoncia. (desde el 2001)

- Miembro de la Sociedad Argentina de Ortodoncia Lingual. (desde el 2006)

- Miembro de la World Federation of Orthodontists. (desde el 2001)

- Ex miembro de la Asociación Latinoamericana de Ortodoncia. (1998-2002)

- Ex miembro del Círculo Argentino de Odontología. (1989-2000)

-Es miembro fundador del Grupo Interamericano de Reflexión Científica

“Me lo contaron y lo olvidé,
lo ví y lo entendí,
lo hice y lo aprendí”.

Confucio

Introducción:

La reflexión de Confucio, utilizada como cierre en una exposición realizada por el dr. Idelfonso Ishikawa, profesor titular de la Cátedra de Odontología Integral Niños de la Universidad Argentina J.F. Kennedy, me sirvió como disparador del tema sobre el cual versa el presente trabajo. En esa reflexión, vi reflejadas las tareas del docente y de los alumnos, durante los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo constantemente en todas las carreras que se caracterizan por ser preponderantemente prácticas, como es la de Odontología. En función de esto, analizaré las prácticas docentes que desarrollan quienes se dedican a enseñar este tipo de saberes. Tales docentes, deben convertirse en favorecedores de un tipo particular de procesos que favorezcan las destrezas de los estudiantes, a partir de reconocer sus propias necesidades. Esto implica también un replanteo institucional a cerca de las horas práctica que se le ofrecen a los alumnos para poder afianzar sus destrezas y la inserción de las mismas dentro de la currícula en una etapa temprana de las carreras con el fin de aprender en la práctica y por el otro lado, afianzar vocaciones. Este tipo de visión, también es deseable en el campo que hace a la profesionalización docente y con el cual, en cierto modo, se entremezcla por el propio hecho de ser una práctica y éstas, como decía Confucio, sólo logran aprenderse cuando es el aprendiz quien la lleva a cabo. Realizaré un acercamiento hacia las posibilidades de trabajo grupal que permiten las prácticas clínicas y finalmente, intentaré mencionar instancias de evaluación que se correspondan con las prácticas llevadas a cabo,

que permitan mejorar la tarea docente, los procesos de enseñanza-aprendizaje, superando las viejas ideas limitantes de la evaluación convencional de carácter más bien controlador que formador.



Desarrollo:

Según Bandura(1), para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo de manera apropiada en aquellas carreras que presenten componentes prácticos, de aprendizaje en acción, los alumnos requieren que se les presenten conductas o prácticas cercanas a sus competencias cognitivas; que éstas sean presentadas de forma atractiva para generar la atención, ver favorecido el estímulo de los pares (trabajo en grupo-enseñanza cooperativa), que se los ponga en el papel de predictores activos a partir de la capacidad de atribuir valor predictivo a las señales del medio, lo que les permitirá determinar que las consecuencias de las conductas influyen sobre ellas (elaboraciones cognitivas).

El tipo de saberes puestos en juego en Odontología, orientan las tareas docentes hacia los dispositivos pedagógicos de formación para el trabajo, específicamente en el de las prácticas pre-profesionales (2). En este tipo de formación, debemos, como docentes, favorecer la alternancia (residencias, pasantías) que permitan al estudiante anticiparse y aproximarse al trabajo profesional, a través de la ejecución de competencias, la transferencia de capacidades, de saberes de acción en situaciones reales, pero supervisadas y preparadas. Se deben crear las condiciones necesarias para la práctica profesional. Indiscutiblemente, que dicha práctica, debe apoyarse en conceptos adquiridos con anterioridad en algunos casos y simultáneamente con la práctica, en otros; que justificarán la práctica, permitirán la acción crítica y el discernimiento basado en la teoría. De lo contrario, lo único hacia donde orientaremos la formación es al desarrollo de técnicos, que ejerzan sus destrezas sin respaldo científico que no pasen más allá de la mera repetición y mecanicismo. Esto es, en cierto modo, lo que sucede en nuestros días con más frecuencia de lo que se cree y convierte a los estudiantes en robots mecanicistas, muy alejados de la visión profesional de sus

prácticas.

Sabemos que el interés por la formación, la involucración personal y el compromiso de los estudiantes aumenta, cuando la formación se acerca a los modos de actuar propios de la profesión y cuando predomina la acción o la práctica. Esto es lo que permite desarrollar las capacidades propias de la formación y la anticipación de las competencias que pondrán en juego en el mundo del trabajo y la profesionalización (2).

Para poder acercar al alumno a la práctica, no sólo debemos centrarnos en lo que hace al desarrollo de las destrezas manuales; se debe tener en cuenta que todo profesional de la salud, ejerce un papel social muy importante. Por lo tanto, la práctica debe estar también orientada a permitir un ejercicio honesto, ético y humanizado de la profesión. Este tipo de aproximaciones, no gozan de buena salud en nuestros días, donde el interés de los alumnos pasa más por la economía que por los conceptos de ética, altruismo, entrega, respeto y abnegación que remarca el juramento Hipocrático. Está en los docentes, cambiar la visión social y cultural, que favorecerá el desarrollo de una práctica más comprometida y humanizada. Como se ve, las prácticas no sólo deben permitir el desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el hacer; sino que a su vez, deben estimular la capacidad de intervención y acción en contextos reales complejos, ante problemas integrales que incluyen distintas dimensiones, entre las que se hallan la toma de decisiones, el tratamiento contextualizado de desafíos y la evaluación y la toma de una postura clara frente a ciertos dilemas de carácter ético (3).

El lugar que le cabe al docente, en este tipo de proceso y contextos, es fundamentalmente de guía, orientador, facilitador en la práctica, asistiendo al alumno a que pueda realizar una integración entre el conocimiento sistemático, y las prácticas, entre lo general y lo particular, entre el aprendizaje común y el tratamiento particular de los problemas. El docente guía la búsqueda de la información y las experiencias, apoya la reflexión por medio del diálogo, ofrece ayuda, propone prácticas extra curriculares, alienta y estimula las prácticas.(3)

El método que, a mi criterio, más se adecua a este tipo de aprendizajes, es aquél que permite el entrenamiento y el desarrollo de habilidades operativas, ya que precisamente se dirige al desarrollo de destrezas, la idoneidad operativa y el entrenamiento práctico (4). Se sabe que si bien la habilidad operativa, como se mencionó con ante-

rioridad, busca acceder al logro de destrezas; ésta debe estar acompañada de una intervención de la conciencia y de preparación para la toma de decisiones. Esto implica que el aprendizaje práctico no puede restringirse sólo al aprendizaje motriz, sino que deben incluirse en el mismo distintos grados de esferas del conocimiento, la efectividad y el intercambio con los otros. Este tipo de enseñanza, implica habilitar para la acción, desarrollando capacidades prácticas, técnicas, sociales, interactivas y de conocimiento.



Los riesgos que conlleva éste tipo de enseñanza metodológica son varios, a saber:

- 1) Los tiempos institucionales, la currícula, la necesidad de cumplir con un calendario, tiempos que no siempre concuerdan con los tiempos reales que requieren los aprendices. El marco político-económico, limita muchas veces los tiempos necesarios para alcanzar idoneidad y soltura en el desempeño de las habilidades requeridas. Éste tipo de inconvenientes, determina con frecuencia, el recorte de la cantidad de trabajos mínimos exigidos, que quedan acotados a un mínimo indispensable, muchas veces lejano a las verdaderas necesidades. El alumno, muchas veces acepta esto, sabiendo las falencias que ello le implica, pero a su vez empujado por el sistema que obliga a cumplir determinados tiempos. Por estos motivos, en la mayoría de los casos, el alumno se siente y comprueba, que le falta preparación clínica al final de la cursada, y si es consciente, casi sistemáticamente, se ve obligado a recurrir a cursos de postgrado para mejorar y afinar habilidades que bien podrían haberse alcanzado solamente intensificando el tiempo de práctica a lo largo del grado. Cuanto más se ejercita una habilidad, más se la domina y más se promueve la creatividad de los estudiantes sobre los procesos. Períodos breves pero continuados producen mejores resultados. A su vez, toda práctica que refleje acción real

para la vida profesional futura, estimula y motiva, ya que garantiza que lo aprendido va a ser absolutamente útil y necesario para lograr un mejor y más fluido desempeño profesional.(8)

2) En algunos casos, los docentes dan por sentado que los alumnos ya conocen ciertas habilidades que en realidad desconocen (5). La secuencia de acciones que implican ciertos tratamientos, deben explicarse de la manera más detallada posible, evitando dar por sobreentendidas las acciones que parecen más sencillas pero no por ello menos importantes. Son sin duda éstas, las que frecuentemente hacen la diferencia entre que el estudiante logre apropiarse del conocimiento o no. Esto implica una postura atenta del docente, para poder evaluar la necesidad individual de cada alumno y estimular el esfuerzo para el logro de metas clínicas específicas.

3) Muchas veces, se transmiten las habilidades a modo de adiestramiento mecánico, como si en ellas no intervinieran el conocimiento, el análisis, las reflexiones, ni la afectividad (5). Para Davini, la mayoría de las habilidades operativas, implican un ejercicio cognitivo. Se hace mejor y se desarrollan mejor las habilidades operativas cuando se comprende cómo se hace, porqué se hace de determinada forma y para qué se lo hace (lo que nos remite nuevamente a Confucio). La adquisición de habilidades supone la comprensión de la estructura de soporte de la acción; que consiste en elaborar la información y reconocer las normas y principios que regulan las prácticas.

Desde el punto de vista de las necesidades de los alumnos que aprenden una habilidad, éstos no deben ser reproductores mecánicos y verticales de aquello que se les enseña. Quienes aprenden, ponen en marcha un sistema amortiguado, corrigiendo sus acciones en el curso de las prácticas, integrando otras experiencias. Gracias a ella, y a la comprensión de lo que hacen, pueden desarrollar nuevas formas de acción, la inventiva y la creatividad, que hace a la producción de cada uno absolutamente diferente a las de los otros, a pesar de que todas guarden entre sí una manera de acción y de realización similar y básica.

La simulación de la acción, anticipa las prácticas

profesionales en condiciones de supervisión y cuidado, favoreciendo el aprendizaje significativo, lo que evita la memorización y la repetición. La formación profesional a través de éste tipo de estrategias; permite anticipar y relativizar el “shock de la práctica”, la parálisis derivada del primer enfrentamiento con la realidad profesional y el consecuente “olvido” de todos los conocimientos y competencias aprendidos hasta el momento (6).



FOTO: BPDONTO

La comprensión de las habilidades, siempre se ve facilitada, cuando éstas pueden ser desarrolladas en la interacción con los otros. Esto lleva a plantearse la interacción en el trabajo grupal y el beneficio que esto aporta al aprendizaje. A través de la demostración del profesor, conjuntamente con la ejercitación activa de los estudiantes; se promueve el desarrollo de habilidades que requieren eficiencia, precisión y rapidez en las acciones prácticas, para alcanzar el dominio; siempre con las modificaciones que aportará individualmente el alumno. Tanto la práctica guiada como la práctica controlada buscan como meta, lograr la independencia y la autonomía en la acción (dominio de la habilidad) (5). Este aprendizaje se enriquece, cuando se plantea desde lo grupal. Remarcando que el tipo de aprendizajes a los que me refiero (en el área odontológica), implican tareas de comprensión, interpretación, aplicación flexible del conocimiento y habilidades. Y a su vez, la articulación de información y recursos de variadas y distintas maneras que permitirán generar un producto. Por tal motivo, requiere de un desarrollo de la inteligencia espacial: para anticipar mentalmente formas y resultados y de la inteligencia cinestésico-corporal, que permitirá el empleo del cuerpo (fundamentalmente las manos en este caso), en formas diferenciadas y hábiles (7). El grupo, en este tipo de aprendizajes, ejerce una acción de cooperación en torno a un problema a resolver, planteado en lo que nos compete como la necesidad de un camino para solucionar una patología determinada. Implica la división de tareas. Por otro lado, el trabajo en grupo, más específicamente, en pequeños grupos, favorece el aprendizaje a través del apoyo entre pares, lo que favorece una suerte de transposición didáctica llevada a cabo de manera inconsciente, por quienes integran dicho grupo. La praxis de los otros, se constituye en un medio para cada uno de los que for-

man el grupo, la pluralidad se ve superada por el objetivo común de ese mismo grupo (8). El grupo, facilita que los alumnos aprendan a compartir e intercambiar en situaciones estructuradas de aprendizaje.

El promover la participación con otros hace que el grupo motorice el desarrollo de las actividades; implica la mediación con las experiencias y perspectivas de los otros, extrapolando y enriqueciendo la intervención docente (12). Esto desarrolla habilidades para la participación en el trabajo multidisciplinario. Este último, se ha vuelto una necesidad que no puede dejar de ser tenida en cuenta en el estado del episteme de la ciencia actual. El progreso del conocimiento nos ha vuelto a todos, seres inacabados, en continuo aprendizaje pero sobre todo, dependientes e interdependientes con los otros, con el conocimiento y las experiencias y habilidades de los otros. No hay nadie que pueda abarcar todo el saber. Aparecen entonces, las especialidades como necesidades ineludibles para la práctica, que implican más que nunca, el trabajo multidisciplinario, digo multidisciplinario ya que el interdisciplinario no reúne sino que divide y no aporta ni sirve. Este tipo de trabajo profesional, implica trabajo en grupos de interacción profesional, en los cuales deben dejarse de lado intereses personales, mezquindades económicas y egoísmos, que entorpecerían el alcance de la mejor solución que el paciente requiera. Este tipo de intercambio, puede lograrse, sí y sólo sí se aprendió desde el comienzo a reforzar y transitar el camino del trabajo grupal.

Queda por realizar una aproximación a las estrategias de evaluación del tipo de aprendizajes del que me ocupo. Para ello, no puedo dejar de lado el marco de referencia desde donde enfocar la evaluación en general y los objetivos que ella persigue o a los que debería tender. Desde el punto de vista de lo que Davini llama la *evaluación auténtica* (9), la evaluación implica una valoración integral e integrada de la variedad y riqueza de los aprendizajes propuestos por la enseñanza. El mundo actual, busca y espera del graduado, atributos que no eran valorados por los sistemas educativos tradicionales; capacidades tales como: la capacidad para resolver problemas y formular planes de acción, la responsabilidad, la autoestima, la honestidad, la iniciativa, la capacidad para enfrentar los cambios, el respeto a la diversidad y la capacidad de trabajar con los otros. La evaluación auténtica, antes mencionada, propone dos estrategias para

llevar a cabo la evaluación educativa: 1) usar otras herramientas e instrumentos de evaluación que en general no son usados y 2) acercar la evaluación al proceso de enseñanza y no sólo a un momento de cierre final que se vuelve muchas veces arbitrario y poco objetivo. La evaluación como estrategia permanente, es en cambio, el motor que impulsa la mejora y el perfeccionamiento de las propuestas de enseñanza. Permite a los docentes, tomar decisiones sobre la marcha, reorientar las tareas y modificar el curso de las acciones (9).

Teniendo en cuenta los conceptos anteriores es que nos debemos replantear cuál es la estrategia más adecuada para la evaluación de los saberes de tipo operativo que nos incumben.

Dichas estrategias evaluativas, deben adecuarse a la metodología de la enseñanza a la que he hecho referencia. Sabiendo que en las carreras donde se desarrollan prácticas para la salud, la evaluación conlleva el otorgamiento de un aval de aptitud para el desempeño profesional, lo que convierte a dicha evaluación en una responsabilidad social, que va mucho más allá de la mera valoración de habilidades. De allí que se deba reconocer el valor de la evaluación que centra la mirada en la comprensión de los procesos de aprendizaje, articulando desde allí la propuesta de enseñanza, sin menosprecio de la acreditación pero sin sobredimensionarla. Evaluar, desde este punto de vista, implica dar cabida a resultados imprevistos y acontecimientos imprevisibles, permitir la apertura de enfoques que favorezcan las recolección de datos (los procesos y los productos), incluyendo en la metodología procedimientos informales. Evaluar es una tarea argumentativa, contextualizada y dirigida a la acción (10).

El éxito y el fracaso académico son el resultado de cómo se entiende y aprecia el proceso y el resultado del aprendizaje y eso tiene que ver con los referentes y modelos a partir de los cuales el docente evalúa, sus experiencias previas, como docente y como alumno y el objeto de evaluación en el que se enfoque. Por ello, la evaluación no puede ser considerada como un acto objetivo, ya que conlleva la propia subjetividad del que evalúa. A su vez, la evaluación puede servir de guía para orientar al estudiante a cerca de qué competencias son sus fuertes, lo que afianzará sus decisiones a cer-



ca del camino y el tipo de especialización a seguir en función de sus intereses y sus capacidades.

La evaluación cambiará su óptica, cuando se la enfoque desde el punto de vista holístico o globalizador, donde se abarquen todos los aspectos de la personalidad de los alumnos, las condiciones de personalidad, sociabilidad, conocimiento y posesión de habilidades que nos permitan lograr el conocimiento global del alumno y de su comportamiento en situaciones educativas naturales (11), eje principal en los saberes que implican la interrelación con los otros y la empatía que permita también ponerse en el lugar del otro, se lo comprenda y se lo acompañe en su dolor. Teniendo en cuenta este tipo de necesidades específicas, el proceso de evaluación en la práctica, deberá centrarse en el constante apoyo del alumno, y la evaluación no tradicional de sus comportamientos: secuencia de pasos, procedimientos protocolos y sus actitudes: trato con el paciente, entre pares, con su instrumental; más que la evaluación del producto fruto de su acción, que si bien no deja de ser relevante, es plausible de ser mejorada con la misma práctica. Este tipo de evaluación, requiere del contacto cercano y constante del profesor con el alumno, transformándose el primero, en tutor de los grupos, con el fin de favorecer la práctica, estimular la conciencia crítica y ética y fomentar la responsabilidad profesional. Propiciará el trabajo en equipo, el apoyo entre pares y la confianza en sí mismo, que permite acercarse a la independencia en la acción y al desarrollo de la autoestima y la autovaloración. A sí mismo, el conocimiento de las propias acciones, permitirá realizar la autoevaluación de las mismas, paso también importante para la mejora de los procesos individuales de aprendizaje.

Por último, el docente debe incluir la emoción en la enseñanza (12), lo que implica plantear desafíos, incluir los intereses de los alumnos, apoyarlos para superar el miedo y la inseguridad que plantea el enfrentarse a la acción profesional, estimulando, como se dijo, la independencia, la destreza y la seguridad en los actos.

Conclusiones:

A partir de lo dicho, podemos concluir que no existe una discordancia entre la enseñanza de las habilidades y la comprensión cognitiva. Ambas deben ir de la mano, cuando se busca la formación integral de profesionales idóneos, responsables, con valores y confianza en sí mismos; algo que va más allá de la mera destreza en la

ejecución de acciones. Las habilidades no son secuencias rígidas, sino que éstas, dentro de ciertos parámetros, pueden ser modificadas a partir de la acción de los propios aprendices, en quienes el docente deberá generar la formación de un sentido crítico, libre y comprometido con las prácticas.

No existe situación más motivante que aquélla en la cual se nos brinda la posibilidad de desempeñarnos en las condiciones cercanas a la realidad de la profesión elegida. Es en esa circunstancia donde lo aprendido se vuelve significativo y relevante para la realidad futura. Este tipo de aprendizajes, requieren de un docente observante, guía y facilitador que permita el avance sobre la práctica y el apoyo y refuerzo en el ejercicio. Dado que el aprendizaje de destrezas y habilidades motrices implica el desarrollo de la inteligencia motriz y cinestésica, ésta se ve reforzada por el trabajo entre pares, lo que nos lleva a asumir la importancia de los pequeños grupos de trabajo que favorecen la confianza y estimulan el aprendizaje con los otros. Desde ya, ha quedado claro, que estos procesos requieren por un lado el soporte que brinda la base conceptual que no debe dejarse de lado y por el otro, de una evaluación continua, en la cual se busque favorecer la autoevaluación en la práctica y el desarrollo de habilidades; evitando generar sensaciones de sanción y control que determinen una parálisis en el hacer.



Lo más maravilloso que ofrece la enseñanza de las prácticas operativas es el *aprender haciendo*, el contacto cercano que requiere el estudiante y la posibilidad de transmitir la pasión que uno mismo experimenta con su propia práctica, que a su vez incentiva a los propios alumnos, que siempre en un feedback incesante, permiten al mismo docente seguir aprendiendo.

CITAS

- (1) Coll, Palacios, Marchesi. *La teoría cognitiva social del aprendizaje, implicaciones educativas*. Cap IV, Riviere, A.
- (2) Souto, M. *El carácter de artificio del dispositivo pedagógico*.
- (3) Coll, Palacios, Marchesi. *La teoría cognitiva social del aprendizaje, implicaciones educativas*. Cap IV, Riviere, A.
Souto, M. *El carácter de artificio del dispositivo pedagógico*.
- (4) Davini, M.C. *Métodos de Enseñanza*. Cap. V
- (5) Davini, M. C. *Métodos de Enseñanza*. Cap. VI
- (1) Davini, M. C. *Métodos de enseñanza*. Cap. VII
- (8) Souto, M. *Hacia una didáctica de lo grupal*. Cap. IV. Enfoque dialéctico de los grupos
- (5) Davini, M. C. *Métodos de Enseñanza*. Cap V.
- (6) Finkelstein, C. *Estrategias de evaluación basadas en la simulación*.
- (8) Souto, M. *Enfoque dialéctico de los grupos*. Cap IV.
- (12) Davini, M. C. *Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Cap. 9
- (9) Davini, M. C. *Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Cap.11
- (10) Palou de Maté, M. C. *La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación*.
- (11) Sacristán, J. *La evaluación en la enseñanza*. Cap X.
(Comprender y transformar la enseñanza; Sacristán-Pérez Gómez).
- (12) Davini, M. C. *Métodos de enseñanza: didáctica genreal para docentes y profesores*. Cap. 9

BIBLIOGRAFIA

- Coll, Palacios, Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación: Teoría cognitiva social del aprendizaje, implicaciones educativas*. Cap. IV, A. Riviere.
- Davini, M. C. *Métodos de Enseñanza*. Cap. 9-10-11. Santillana.
- Davini, M.C. *Métodos de Enseñanza*. Cap. 5-6-7. Santillana.
- Finkelstein, C. *Estrategias de evaluación basadas en la simulación*.
- Mazza, D. *Saber y trabajo grupal*.
- Palou de Maté, M.C. *La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación*.
- Sacristán, J. *La evaluación en la enseñanza*. Cap. X. del libro *Comprender y transformar la enseñanza*, Sacristán-Pérez Gómez.
- Souto, M. *El carácter de artificio del dispositivo pedagógico*.
- Souto, M. *Hacia una didáctica de lo grupal*. Cap.III-IV.

Publicaciones del Grupo Interamericano de Reflexión Científica.

- Nº 8— *Hacia una aproximación a una clasificación de medio.*—Lic. Daniel do Campo Spada
- Nº 9— *Clínica de la Patología Borderline. Encuentro en la clínica con un paciente fronterizo*—
Lic. Graciela González Saldain
- Nº 10— *Observación de una clase y sus implicancias.*—Dra. Elizabeth Baggini
- Nº 11— *Tenis de alta competencia y el duelo ante la derrota.*— Lic. Graciela González Saldain
- Nº 13— *¿Podemos de decadencia en la enseñanza de la escuela pública?* - Dra. Aida Alt
- Nº 14— *Aportes a la teoría del aprendizaje. Formulación de una situación áulica concreta.*
Dra Elizabeth Baggini
- Nº 16— *El juego compulsivo, un modo de enfermar.* - Lic. Graciela González Saldain
- Nº 17— *Educación, calidad de la educación e igualdad de oportunidades.* - Dra. Pamela Piatelli
- Nº 18— *El delito: un fenómeno normal.*—Dra. Pamela Piatelli
- Nº 19— *“Hasta que la muerte nos separe” / Educación y nuevas tecnologías*— Dra. Carolina Leone
- Nº 20— *“Cicerón: “Hacen mas daño con el ejemplo que con el pecado mismo”. Violencia Escolar.*
Dra. Carolina Leone
- Nº 21— *La Comunicación como supraciencia.*—Lic. Daniel do Campo Spada
- Nº 22— *Patrimonio*—Dra. Carolina Leone
- Nº 23— *La desnutrición, un factor preocupante en la educación.*—Lic. Graciela González Saldain
- Nº 24— *Delirium. Respecto a su producción, mantenimiento y tratamiento en la Unidad de Terapia Intensiva*— Dr. Omar Ledesma.
- Nº 25— *Teoría de los actos y hechos jurídicos.*—Dra. Carolina Leone
- Nº 26— *El lenguaje como territorio de combate*—Lic. Daniel do Campo Spada
- Nº 27— *Obligaciones*—Dra. Carolina Leone
- Nº 28— *Teoría General de los Contratos* (1º Parte) - Dra. Carolina Leone.
- Nº 29— *Educación Superior. Estado actual, desafíos y potencialidades.*—Dra Elizabeth Baggini
- Nº 30— *Teoría General de los Contratos* (2 º Parte) - Dra. Carolina Leone.
- Nº 31— *La enseñanza para el desarrollo de habilidades prácticas.*—Dra Elizabeth Baggini
- Nº 32— *Derechos Reales*—Dra. Carolina Leone