

Plan de clase como recurso y estrategia didáctica en la formación de docentes para la educación superior

Plano de aula enquanto recurso e estratégia didática na formação de docentes para o ensino superior

Lesson plan as teaching strategies to prepare professors for higher education

Recibido: 13/12/2016

Aprobado: 26/03/2017

Publicado: 31/10/2017

Fabio Scorsolini-Comin¹

El objetivo de este ensayo es discutir sobre la utilización del plan de clase como recurso y estrategia didáctica en el proceso de formación de docentes para la enseñanza superior. Se describe la experiencia de la materia "Universidad y Docencia", ofrecida en el Programa de Pos-graduación en Psicología de la Universidad Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, Brasil. Son presentados modelos de organización de planes de enseñanza, de planes de clase y de evaluación de la docencia. Se presenta el plan de clase no solo como un documento que orienta el planeamiento de los contenidos programáticos, sino también como una estrategia didáctica que se mueve en el transcurrir de la clase, representando una posibilidad de diálogo constante entre contenidos y su ejecución práctica en función de características de los docentes, de los alumnos y de la materia transmitida. Limitaciones y potencialidades de esta propuesta son presentadas y discutidas, así como sus implicaciones para la formación de docentes para la enseñanza superior.

Descriptores: Materiales de enseñanza; Enseñanza; Aprendizaje; Educación superior.

O objetivo deste ensaio é discutir sobre a utilização do plano de aula enquanto recurso e estratégia didática no processo de formação de docentes para o ensino superior. Descreve-se a experiência da disciplina de "Universidade e Docência", ofertada no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. São apresentados modelos de organização de planos de ensino, de planos de aula e de avaliação da docência. Apresenta-se o plano de aula não apenas como um documento que orienta o planejamento dos conteúdos programáticos, mas como uma estratégia didática que se movimenta no acontecer da aula, representando uma possibilidade de diálogo constante entre conteúdos e a sua execução prática em função de características dos docentes, dos alunos e da disciplina ministrada. Limitações e potencialidades dessa proposta são apresentadas e discutidas, bem como suas implicações para a formação de docentes para o ensino superior.

Descriptores: Materiais de ensino; Ensino; Aprendizagem; Educação superior;

The purpose of this essay is to discuss the use of the lesson plan as a resource and teaching strategy in the process of training professors for higher education. It describes the experience of the subject "University and Teaching", offered at the Post-graduation Program in Psychology at the Federal University of Triângulo Mineiro, Uberaba/MG/Brazil. Organizational models of teaching plans, lesson plans and teaching evaluation are presented. The lesson plan is not presented merely as a document to guide the planning of programmatic content, but as a didactic strategy that changes as the classes happen, representing a constant possibility of dialogue between the content and its practical execution due to the characteristics of the professors, the students and the subject being taught. The limits and potential of this proposal are presented and discussed, as well as its implications for the training of undergraduate professors.

Descriptors: Teaching materials; Teaching; Learning; Education higher.

¹ Psicólogo. Especialista en Supervisión Escolar y Gestión Educacional. Magister y Doctor en Psicología. Pos-Doctor en Tratamiento y Prevención Psicológica. Profesor del Departamento de Psicología y Coordinador del Programa de Pos-graduación en Psicología de la Universidad Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, Brasil. ORCID: 0000-0001-6281-3371 E-mail: fabioscorsolini@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Este ensayo describe la experiencia de la materia titulada “Universidad y Docencia”, ofrecida en el Programa de Pos-graduación en Psicología de la Universidad Federal do Triângulo Mineiro (PPGP-UFTM), en la ciudad de Uberaba, Estado de Minas Gerais, como lema para la discusión acerca de la formación de docentes para la enseñanza superior. Tal reflexión es orientada a partir de un recorte específico: la construcción, el planeamiento y la evaluación de planes de enseñanza y de planes de clase, contenidos que permean la formación didáctica en programas de pos-graduación y también en las licenciaturas.

En términos de organización del ensayo, se inicia con una breve presentación acerca del escenario de la pos-graduación en Psicología, destacando algunos de sus principales desafíos y aberturas en la contemporaneidad, específicamente en lo que se relaciona a la formación de docentes para la enseñanza superior. En el tópico siguiente, se presenta el modo como fue construida la materia “Universidad y Docencia”, núcleo de la discusión acerca de la formación docente.

En la secuencia, se destaca el plan de clase como recurso y estrategia didáctica para la formación docente, siendo presentadas algunas posibilidades de construcción de los planes de clase y de los planes de enseñanza en materias de cursos de graduación y de pos-graduación. Así, el objetivo de este ensayo es discutir sobre la utilización del plan de clase como recurso y estrategia didáctica en el proceso de formación de docentes para la enseñanza superior.

MÉTODO

Este es un artículo de reflexión acerca de la construcción del plan de clase en una materia de pos-graduación. A su vez, historiza la carrera de PPGP-UFTM, así como presenta también aspectos conceptuales de interés para la temática y la vivencia práctica de la materia “Universidad y Docencia”. Son traídas ilustraciones prácticas acerca del

proceso que envuelve la construcción, revisión y evaluación de estas herramientas.

RESULTADOS e DISCUSIÓN

Pos-graduación en Psicología: desafíos y aberturas

Específicamente en relación a los programas de Pos-graduación en Psicología en Brasil, el área viene enfrentando un conjunto de desafíos, entre ellos la necesidad de mayor alcance geográfico y temático, el perfeccionamiento del sistema de evaluación y de articulación de los diferentes resultados posibles de la pos-graduación en Psicología, debido a la heterogeneidad de los programas y de la producción del conocimiento en el área¹. La internacionalización de estos programas y la necesidad de incrementos a una formación metodológica más sólida y amplia deben ser perseguidas por los responsables por estos programas².

Más allá de un escenario promisorio en lo que se refiere al área de la Psicología, se viene puntuando la necesidad de mayor expansión³, notoriamente en términos de la existencia de programas de pos-graduación en Psicología en todos los Estados brasileros, recomendándose que las instituciones que ya poseen maestría pasen a contar con doctorado y que haya un crecimiento anual de titulados en el orden de 10%.

En atención a estos direccionadores, en el año 2015 fueron iniciadas las actividades del Programa de Pos-graduación en Psicología de la Universidad Federal do Triângulo Mineiro (PPGP-UFTM), localizada en la ciudad de Uberaba. La organización de este programa partió de las actividades de la carrera de graduación en Psicología de la UFTM, creada en el año de 2009, teniendo su primer grupo graduado en el primer semestre de 2013. La UFTM fue fundada en 1953, siendo federalizada en 1960 y transformada en Universidad el 29 de julio de 2005, por la Ley nº 11.152. El PPGP-UFTM emergió como una propuesta para la formación de investigadores y docentes para la enseñanza superior derivada de uno de los énfasis de la carrera de graduación, de “Producción del Conocimiento Científico en

Psicología”, con la oferta específica de contenidos de formación en investigación.

El objetivo general del PPGP es “desarrollar estudios, investigaciones y docencia en el área de Psicología, así como formar profesionales capacitados para este fin”. Como señalado en la propuesta del PPGP, su meta también es contribuir a la formación de docentes e investigadores en Psicología alineados con las nuevas perspectivas de producción del conocimiento científico, lo que puede ser certificado, entre otros, por las directrices del Programa Nacional de Pos-graduación (PNPG 2011-2020), publicado por la CAPES. Entre ellas, se recupera la necesidad de fomentar el desarrollo de la Pos-graduación no como espacio de titulación, pero de real incremento en la investigación científica, en la internacionalización de la producción brasilera, del estrechamiento del diálogo con otras instituciones de enseñanza, en particular las extranjeras, generando innovación y el quiebre del paradigma de la reproducción y de la imitación de investigaciones ya realizadas². Se debe invertir cada vez más en la creación de una base científica adecuada y de ambientes apropiados para la experimentación y la creatividad⁴, lo que envuelve la formación de nuevos magísteres y doctores con el fin de conseguir la disminución de asimetrías regionales relacionadas a la formación calificada y las oportunidades de trabajo.

Entre estas necesidades, la docencia parece emerger como un aspecto a veces descuidado en los programas de pos-graduación⁵. En la intención de formar investigadores de excelencia, muchas veces la docencia es presentada como una función aparte y de menos valor, lo que no corresponde a los direccionadores contemporáneos que comprenden que la investigación forma parte del rol de competencia del ser docente. Así, la formación del docente es algo más amplio, siendo la actividad de investigación una de las posibilidades, tal vez una de las más importantes, de esta actuación⁶⁻¹⁰. La indisociación entre docencia e investigación atraviesa muchas propuestas de programas

de pos-graduación, a veces trayendo la formación en docencia como algo esencialmente desplazado de una formación más amplia y reflexiva, como una dimensión auxiliar y complementaria a la investigación.

Los proyectos de maestría y doctorado y la densa formación en metodologías de la investigación componen un repertorio típico que tiene como fin la formación del investigador. No obstante, la formación docente es comprendida, muchas veces, como algo accesorio y para la cual no es necesario una formación específica, tal vez porque todos pudieron haber tenido, a lo largo de la vida, contacto con profesores y con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hay, de este modo, una naturalización de la docencia y del proceso de formarse como docente, lo que fragiliza el proceso de formación en la pos-graduación y que tiene como objetivo la actuación en la enseñanza superior. Se preconiza, de este modo, que la docencia sea abordada en la pos-graduación como una formación inherente al tornarse investigador, promoviendo una lectura más integradora en la construcción del egresado de un programa de maestría, como lo que será discutido más particularmente en este ensayo. A partir de esta necesidad y buscando la formación de un profesional apto para la actuación en la docencia, en la investigación y en la extensión universitaria, el PPGP-UFTM creó la materia obligatoria titulada: “Universidad y Docencia” que será descrita a continuación. Se busca, con esto, fomentar, desarrollar y problematizar la formación docente, instrumentalizando a los maestrandos para la práctica docente, tal como presentado en otras propuestas^{11,12}.

Universidad y Docencia: propuesta de una materia para la formación docente

Entre las materias obligatorias del Programa de Pos-graduación en Psicología de la UFTM se encuentra la de “Universidad y Docencia”, con carga horaria de cuatro créditos, correspondiendo a 60 horas, que posee como planificación la discusión acerca de la historia de la Universidad y de la docencia en la enseñanza superior, así como reflexiones sobre desafíos de la Universidad, prácticas docentes y formación en la pos-graduación.

Tal materia propone, en el programa, la realización de la pasantía en docencia, que puede ocurrir a partir del segundo semestre de la maestría, con la participación del maestrando en actividades docentes junto a la graduación, bajo la supervisión de su orientador o del docente responsable por la materia. La pasantía en docencia es obligatoria en el PPGP, en atención al proceso de formación de profesores para la enseñanza superior.

Dividida entre tres docentes del programa, con el objetivo de diversificar las referencias en términos de esta actuación, la materia se divide en tres módulos: 1º módulo: Universidad; 2º módulo: Docencia en la enseñanza superior; 3º módulo: Estrategias de enseñanza y evaluación. Los dos primeros módulos buscan situar al alumno delante de la noción de Universidad, su historia, así como el surgimiento de las primeras carreras de graduación y de pos-graduación en el país⁹. Se comprende que esta formación más histórica es fundamental en el sentido de permitir al alumno una lectura más crítica acerca de la actuación docente y del papel social ocupado por los profesionales que actúan en la educación, particularmente en la enseñanza superior, como retratado en la materia. Así, son presentados los panoramas históricos y perspectivas actuales acerca de estas carreras, con enfoque en la pos-graduación en Psicología.

En el segundo módulo son trabajados aspectos inherentes a la docencia en la enseñanza superior, como su complejidad, desafíos y potencialidades^{5,10}. El último módulo, más directamente relacionado al contenido del presente ensayo, destaca algunas de las principales estrategias de enseñanza y de evaluación en la enseñanza superior. En este sentido, son presentadas a los alumnos dos importantes herramientas que atraviesan el quehacer docente: el plan de enseñanza y el plan de clase.

Como criterio de evaluación de la materia, los alumnos son invitados a proponer el desarrollo del plan de enseñanza para una materia de graduación en Psicología. Deben elegir una materia (obligatoria u optativa) de la carrera de Psicología de la UFTM, a partir del análisis del proyecto pedagógico de la carrera, a disposición en el sitio de la institución. El plan de enseñanza deberá basarse en la planificación de la materia elegida. A partir de esto, el alumno debe desarrollar un plan de clase para una materia de graduación en Psicología, eligiendo una clase que componga la materia seleccionada para el plan de enseñanza. Esta clase, entonces, es presentada al grupo de la pos-graduación, siendo evaluada conforme criterios disponibles a los alumnos y que se basan en los mismos aspectos verificados en concursos públicos de la institución de enseñanza. Estos criterios son presentados en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Ítems evaluados en la clase del alumno de la materia de Universidad y Docencia (PPGP-UFTM). Uberaba, MG, Brasil, 2017.

Ítems	Puntuación máxima	Puntuación de la clase
Evaluación del Plan de Clase de acuerdo con la clase a ser impartida, observada la coherencia didáctico-metodológica, conteniendo los siguientes ítems: tema de la clase, objetivos, contenidos, metodologías, recursos, evaluación y referencias.	2,5	
Dominio teórico-práctico de su campo de saber.	2,5	
Organización de ideas, clareza, coherencia y comunicabilidad (espíritu crítico, fluencia, objetividad y adecuación del lenguaje).	3,0	
Adecuación de la exposición al tiempo previsto, con uso coherente del tiempo.	2,0	
Total	10,0	

Estos criterios, presentes en las llamadas de selección docente, representan una forma de balizar y uniformizar el modo

como diferentes candidatos son evaluados. Aunque este proceso pueda ser cuestionado por presentar una visión más limitada y

parcial acerca de una clase, que debería ser aprendida y problematizada a partir de la conjugación de diversos elementos que envuelven todo su planeamiento, ejecución y evaluación, se considera que tal recorte permite al alumno de pos-graduación una visión también alineada a lo que la mayoría de los procesos selectivos para la contratación de docentes viene requiriendo en la contemporaneidad. Así, la materia busca levantar discusiones más amplias acerca del proceso de evaluación de una clase o componente didáctico, por ejemplo, pero también presentando el modo como una clase puede ser evaluada en una perspectiva más burocrática, puntual o con un enfoque más definido, que es la selección de profesionales para actuar como docentes. Para la materia del PPGP-UFTM hubo una alteración de los pesos de los ítems, valorizando más la primera cuestión, que se refiere al plan de clase, en atención a los objetivos de la materia. En concursos de esta institución, el plan de clase posee peso uno. Se comprueba, de este modo, el carácter esencialmente didáctico de esta actividad evaluativa en la materia.

La calidad de una clase no puede limitarse a estos criterios, pero su disponibilidad y clarificación a los candidatos pueden orientarlos en el sentido de prepararse para estos procesos selectivos. Tornar la evaluación un proceso reflexivo y no lineal debe ser una preocupación constante de los profesionales de la educación. Según Hoffmann¹³, evaluar en medio de los nuevos paradigmas educacionales y culturales es dinamizar oportunidades de acción-reflexión, en un acompañamiento permanente del profesor. El docente debe propiciar al alumno, en su proceso de aprendizaje, reflexiones acerca del mundo, formando personas críticas, participativas y articuladas a las nuevas exigencias de la sociedad contemporánea¹⁴. Tales aspectos pueden y deben guiar la construcción de propuestas didácticas corporificadas en los planes de clase.

Aunque estos criterios sean empleados por la institución de referencia y no sean un modelo necesariamente usado en

otras instituciones, ofrecen una posibilidad de comprensión de lo que viene a ser una clase de enseñanza superior. Estos criterios pueden funcionar como un disparador para la construcción de nuevos criterios, más adecuados a cada caso y a cada propuesta.

En términos de la presente propuesta, el primer criterio orienta que el docente (o el alumno en preparación para la docencia, en el caso de la materia del PPGP-UFTM) debe presentar un plan que esté de acuerdo con la clase a ser impartida, observada la coherencia didáctico-metodológica. Frecuentemente los alumnos en formación optan por presentar clases que puedan asemejarse a lo que se conoce como seminario, es decir, el alumno presenta el tema para una platea, cuidando que el mismo sea bien expuesto y que no haya errores o equívocos en términos de contenidos. Sin embargo, una clase requiere cuidados especiales que se distancian del seminario: no basta presentar los contenidos, es necesario crear condiciones para que las personas comprendan estos conceptos y su importancia para su formación. Así, una forma de ayudar al docente a construir este camino y contribuir para que el alumno lo aprenda es solicitar la presencia de los siguientes aspectos en el plan de clase: explicitación del tema de clase, de los objetivos, de los contenidos a ser trabajados, de las metodologías a ser empleadas para que sean obtenidos los objetivos, los recursos utilizados, así como la evaluación de la clase impartida e indicación de las referencias usadas en clase. Estos requisitos, si son respetados, ya proporcionan una visión de clase, distanciándose del seminario con el cual los alumnos egresados de la graduación están más habituados.

Otra cuestión evaluada se refiere al dominio teórico-práctico del campo de saber. En esta categoría debe ser evaluado si el docente posee dominio de la temática que está presentando, si está alineado a los principales conocimientos en aquella área, entre otros aspectos. Debe demostrar que domina esos saberes y no solo que consigue explicarlos. Se busca comprender si el docente posee un repertorio y elocuencia en

el área. El docente no solo debe demostrar que estudió y se preparó para la clase, sino que también domina su campo de estudio y que consigue articularse en la proposición de otras clases y contenidos relacionados a un área dada. Ya que no siempre es posible asistir un candidato a docente presentando diversas clases, se debe posibilitar acceder a este repertorio a partir de lo que el candidato presenta en una determinada clase.

La tercera cuestión trata de aspectos como la organización de ideas, clareza, coherencia y comunicabilidad (espíritu crítico, fluencia, objetividad y adecuación del lenguaje). Es importante que la clase sea estructurada con una secuencia lógica, contando con un encuadre inicial, desarrollo y conclusión. Los contenidos deben partir de los más simples y generales a los más complejos y específicos. Aspectos como la objetividad y el espíritu crítico deben estar presentes. Es importante que se pueda comprender si el alumno consigue planear la clase del modo más didáctico posible, es decir, pensando en la forma como un determinado contenido puede ser enseñado, explicitado o presentado de manera más adecuada y coherente. Mantenerse coherente con el objetivo de la clase es fundamental en este proceso, inclusive en la elección de lo que será presentado, de qué modo, así como las formas de evaluar la comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los alumnos.

La adecuación de la exposición al tiempo previsto, con uso coherente del tiempo, es un aspecto técnico que, a veces, acaba siendo central en una clase, especialmente cuando el docente (o el candidato a algún concurso, por ejemplo) no cumple este requisito. Normalmente, se sugiere una clase de 50 minutos, con tolerancia de cinco minutos para más o para menos, es decir, la clase puede durar entre 45 a 55 minutos. Cuanto más el docente entrene su presentación y tenga seguridad en relación a lo que debe presentar, mayor es la chance de este atenerse a este tiempo cuando esté siendo evaluado. Controlar el tiempo es fundamental y eso puede ser hecho con el apoyo de un reloj, cronómetro o inclusive de

la numeración de las diapositivas cuanto estos fuesen utilizados, por ejemplo, para que el docente se sitúe en términos del curso de su clase. Estar preparado para responder a imprevistos es también un entrenamiento importante en esta preparación.

Plan de clase como recurso y estrategia didáctica

El plan de clase, por lo tanto, es uno de los productos entregados por los alumnos al final de la materia de "Universidad y Docencia" durante sus presentaciones finales, es decir, sus clases. El plan es empleado como forma de evidenciar que los alumnos comprendieron no solo cómo puede ocurrir la docencia en la enseñanza superior, sino que también cómo esta herramienta puede ser utilizada como forma de auxiliar a planear la clase y los contenidos de la materia, así como estructurar el programa, a fin de que los objetivos promocionados sean alcanzados. En este ensayo son traídas dos concepciones del plan de clase: (a) como recurso; (b) como estrategia didáctica.

En su mayoría, los planes de clase son presentados como recursos empleados, especialmente, en procesos selectivos y en concursos públicos en los cuales se busca evaluar la didáctica de un candidato a la docencia en la enseñanza superior. En la práctica cotidiana, no siempre los planes de clase son confeccionados o claramente discutidos y presentados a los alumnos. Se espera del candidato la capacidad de organización de los contenidos y la proposición de estrategias de enseñanza y de evaluación coherentes con la temática que se pretende enseñar. En muchos concursos y procesos selectivos, la evaluación del plan de clase constituye uno de los prerrequisitos de la prueba didáctica, de modo que los candidatos que no presenten el plan de clase o no comenten los aspectos cotejados por el plan acaban siendo penalizados en términos de notas o inclusive desclasificados de aquella etapa. Se presupone, de este modo, que la capacidad de construcción de un plan de clase es algo imprescindible para evaluarse la competencia de un candidato al cargo de profesor.

Sin embargo, esta concepción de plan de enseñanza explora este material solo como un recurso, como un objeto necesario para la presentación de la clase y que, a veces, es confeccionado de modo automático, mecánico, sin la correcta reflexión en torno de lo que es propuesto, representando solo un documento formal. Diversos modelos son transmitidos, pero pocos son efectivamente discutidos. Pero ¿en cuál momento de la pos-graduación el alumno en formación tiene acceso a reflexiones sobre la confección del plan de clase? En particular, algunas de estas discusiones son presentadas en carreras de licenciatura, es decir, durante la graduación. En el caso específico de Psicología, en que no todas las instituciones de enseñanza superior ofrecen la modalidad de la licenciatura, esta formación puede quedar comprometida, siendo que el espacio de la pos-graduación asume una función muy importante en este sentido, el de contribuir con la formación de docentes para la actuación en la enseñanza superior^{2,5}.

A partir de esta crítica, se desarrolló en el presente ensayo la noción de que el plan de clase puede ser ofrecido como una estrategia didáctica, algo que supere la noción de una herramienta auxiliar o un documento que deba ser entregado por el docente como parte de prerrequisitos meramente formales o burocráticos inherentes a la actividad docente. Esto equivale a decir que el plan de clase no puede ser solo un documento a ser entregado por el docente en el inicio de su clase, sino que debe ser evocado como una voz importante a lo largo de toda la clase. Se debe, por lo tanto, dialogar con el plan de clase, no solo utilizarlo como un guión de lo que será presentado o abordado en la clase. El plan también debe ser comprendido como una estrategia en curso, que puede ser constantemente reevaluada, formulada, revisada, criticada, es decir, se trata de una dimensión en movimiento. Abrirse a este movimiento se muestra tan importante como planear y dimensionar correctamente la ejecución de lo que será presentado.

Es importante que el docente dialogue a lo largo de toda la clase con los contenidos

disponibles en el plan de la clase. El objetivo, por ejemplo, no puede ser algo presentado solo en el inicio de la clase, sino que debe ser retomado en su finalización, buscando comprender si el mismo fue alcanzado o no, y también a lo largo de la clase, para que la secuencia didáctica y los contenidos presentados puedan ser justificados en función del objetivo. Es decir, todo el programa seleccionado para la clase y la secuencia en el cual el mismo será presentado o abordado depende, fundamentalmente, del objetivo que se persigue. Este objetivo puede ser recuperado siempre que fuere necesario, tanto para mantener la propuesta, el enfoque y la coherencia de la clase como también para fomentar el interés de los alumnos. Para aprender es importante, también, conocer la utilidad, la intención o la necesidad de cada contenido o de cada estrategia. Cuando esto queda más claro para el alumno, se aumenta la probabilidad de que el proceso educativo ocurra satisfactoriamente.

En la propuesta de la materia apreciada, los alumnos son incentivados a hacer un uso más didáctico del plan de clase, más allá de una exigencia formal. Se incentiva que los alumnos utilicen el plan de clase todo el tiempo, dialogando con el mismo, haciendo posibles ajustes en función del transcurso de la clase, y de las posibles dudas lanzadas e, inclusive de la reevaluación que ocurre con cualquier planeamiento a partir del curso de la clase. Se puede, por ejemplo, acompañar la evolución del recorrido narrado en el plan, con el propósito de que los alumnos, de hecho, comprendan su importancia.

En alumnos que están en formación para tornarse futuros docentes, es necesario evidenciar el modo como los contenidos pueden ser organizados, trabajados, desarrollados y también repensados. Hay siempre formas más adecuadas de impartir una clase en función del grupo, de los contenidos, del tiempo disponible y de características del propio docente. Entender el plan de clase como un recurso dinámico que, aunque previamente planeado, puede ser alterado en el transcurrir de la clase es una forma de no cristalizar la docencia en

una categoría de manual, sino de articularla a los diversos matices de la docencia y del contacto fundamental entre alumno y docente.

Construcción del plan de clase

La denominada crisis de la educación científica¹⁵ revela que la pérdida de sentido del conocimiento científico para los jóvenes en la contemporaneidad no solo limita su utilidad y aplicabilidad por parte de los alumnos, sino también su interés o relevancia. Uno de los motivos de este desinterés reside en el distanciamiento cada vez mayor entre la ciencia que es enseñada en los medios educacionales y los propios alumnos, que no se sienten parte de este escenario, no se sienten parte de los contenidos estudiados, lo que puede ser

observado en la educación primaria y media, llegando inclusive hasta la universidad.

El plan de clase es una herramienta, un recurso y una estrategia didáctica. Dada su relevancia y complejidad, su construcción se muestra permeada por un difícil ejercicio que es el del planeamiento. Este planeamiento envuelve no solo delinear lo que va a ser enseñado y de qué modo, sino que intenta prever de qué modo estos contenidos serán absorbidos por los alumnos. La posibilidad de revisar este planeamiento previo, puede ser entendida como una característica de flexibilidad, retomando el sentido dinámico del plan de clase. En el cuadro 2 se presenta una propuesta de construcción del plan de clase con los aspectos principales que pueden o deben estar presentes en este documento.

Cuadro 2. Modelo de plan de clase. Uberaba, MG, Brasil, 2017.

Identificación	
Nombre de la universidad (ejemplo: Universidad de São Paulo)	
Nombre de la facultad (ejemplo: Facultad de Filosofía, Ciências e Letras de Ribeirão Preto)	
Nombre del departamento (ejemplo: Departamento de Psicología)	
Nombre de la materia (ejemplo: Asesoramiento Psicológico)	
Período en que será impartida (por ejemplo: 2º semestre de 2016)	
Responsable (nombre del docente)	
Plan de Clase	
Fecha:	
Tema	Guardia Psicológica: Constructos y Técnicas
Objetivo	Comprender la modalidad de la guardia psicológica y conocer algunos constructos y técnicas que guían la actuación profesional en el área.
Contenidos	(1) <i>Conceptuales</i> : Definición de guardia psicológica y de sus principales abordajes, investigaciones e intervenciones. (2) <i>Procedimentales</i> : Cómo planear, desarrollar y reflexionar sobre intervenciones que utilizan la modalidad de la guardia psicológica; Cómo desarrollar actitudes para la escucha en guardia. (3) <i>Actitudinales</i> : Cuáles son las actitudes facilitadoras en el contexto de la guardia psicológica y lo que es esperado de un profesional que actúe en el área teniendo como referencia competencias, habilidades y actitudes.
Estrategias de clase	(1) Dinámica de entrada en calor (10 minutos) (2) Clase expositiva (50 minutos) (3) Evaluación de la clase (40 minutos)
Dinámica de entrada en calor	(1) Reflexión individual sobre una experiencia personal de sufrimiento y de necesidad de búsqueda de ayuda (2) Si fuere posible, escribir un poco sobre la situación o anotar los principales puntos
Evaluación de la clase	(1) Discusión de un caso de atendimento en guardia psicológica realizado en una comunidad religiosa en pequeños grupos (2 a 3 personas) (2) Discusión del mismo caso con todo el grupo
Referencias	<u>Lecturas de la clase:</u> Chaves, P. B., & Henriques, W. M. (2008). Plantão psicológico: De frente com o inesperado. <i>Psicologia Argumento</i> , 26(53), 151-157. Mahfoud, M. (2013). Desafios sempre renovados: Plantão psicológico. In M. A. Tassinari, A. P. S. Cordeiro, & W. T. Durange (Orgs.), <i>Revisitando o plantão psicológico centrado na pessoa</i> (pp. 33-50). Curitiba: CRV. <u>Para profundizar:</u> Sehgal, R., Saules, K. Young, A., Grey, M. J., Gillem, A. R., & Nabors, N. A. (2011). Practicing what we know: Multicultural counseling competence among clinical Psychology trainees and experienced multicultural psychologists. <i>Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology</i> , 17(1), 1-10.

Un primer aspecto a ser mencionado es la diferenciación entre tema y objetivo. El objetivo es que lo que se pretende con la clase acerca de determinado tema. En el ejemplo del Cuadro 2, se observa que el tema de la clase está contenido en su objetivo, según marcado con bastardilla a continuación: el objetivo de la clase es “comprender la modalidad de la *guardia psicológica* (tema) y conocer algunos *constructos y técnicas* (tema) que guían la actuación profesional en el área”.

La redacción del objetivo también debe estar escrita “para los alumnos”, es decir, el objetivo debe ser alcanzado por los alumnos al final de la clase o del proceso educativo. En el ejemplo en cuestión, al final de la clase sobre guardia psicológica, el alumno debe “*comprender* la modalidad de la guardia psicológica y *conocer* algunos constructos y técnicas que guían la actuación profesional en el área”. Los verbos empleados en la redacción del objetivo también denotan acciones educativas, “comprender” y “conocer”. No es el docente que debe comprender y conocer, y sí los alumnos, es decir, las personas que tendrán acceso a la clase y a los conocimientos impartidos o mediados por los docentes. La redacción del objetivo debe estar siempre pautada por esta premisa: se trata de un objetivo para el alumno.

Los contenidos pueden ser divididos en conceptuales, procedimentales y actitudinales. No siempre los contenidos pueden ser organizados de esta forma, pero es importante que el alumno en formación intente sistematizar los contenidos, de modo que consiga lidiar con las diferentes exigencias y necesidades que atraviesan la construcción de cada uno de estos contenidos. Presentar conceptos requiere determinadas competencias y envuelve desafíos específicos. Tratar los procedimientos requiere habilidades con más especificidades, por ejemplo, cómo planear, cómo desarrollar, cómo reflexionar. Los procedimientos envuelven un “cómo hacer”, un “cómo operar”. Ahora bien, los contenidos actitudinales tratan básicamente posturas

que deben ser desarrolladas y operadas. Se refieren a un “hacer” profesional, al modo de encarar determinadas actividades, fenómenos y constructos en la práctica.

Las estrategias de clase deben estar organizadas de acuerdo con el tiempo disponible. Es importante explorar diferentes estrategias, lo que dependerá de los contenidos a ser explorados y también del objetivo de la clase. Las estrategias de evaluación deben ocupar un lugar destacado en el plan, por causa de la necesidad de que la misma no ocurra solo al final del proceso, como tradicionalmente es presentada, sino que debe atravesar toda la clase¹³⁻¹⁴. Las evaluaciones propuestas pueden ser más tradicionales (verificación de asimilación de contenidos, pruebas, tests) o explorar actitudes de mediación, de diálogo, de construcción en conjunto de objetos de conocimiento, en una perspectiva más dialógica⁸.

Lo importante es que el alumno sea capaz de realizarlas a partir de los contenidos explorados en la clase, es decir, las evaluaciones deben ser coherentes y compatibles con lo que fue impartido, enseñado, conversado, producido colectivamente. Opcionalmente, se puede trabajar con la posibilidad de que el alumno supere los conocimientos apropiados durante la clase, debiendo comenzar a desarrollar competencias, por ejemplo, que irán a solidificarse a lo largo de las próximas clases o incluso de la materia. Así, las evaluaciones pueden presentar un nivel de exigencia superior, tomándose el cuidado de garantizar el apoyo al alumno en esta incursión en nuevos desafíos y de complejidad de la tarea.

Las evaluaciones también pueden explorar aspectos individuales de los alumnos o de relaciones establecidas entre los mismos en dúos, tríos e incluso con todo el grupo. Las lecturas específicas de la clase pueden ser separadas en lecturas previas, en lecturas realizadas a lo largo de la propia clase o después de la misma, para fijación de contenidos y reflexiones. Es importante que haya un guión claro de lectura, siendo que el

docente puede también comentar tales referencias, destacando puntos más importantes en los cuales los alumnos deben concentrarse o inclusive justificando la adopción de los mismos dentro del objetivo didáctico propuesto. Las lecturas deben ser articuladas y no meramente indicadas. A seguir, serán presentadas consideraciones sobre la construcción del plan de enseñanza.

Construcción del plan de enseñanza

El plan de enseñanza es un documento más amplio que el plan de clase. El plan de clase es construido individualmente para cada clase. El plan de enseñanza abarca todos los planes de clase de una materia y se refiere, por lo tanto, al planeamiento de los contenidos didácticos de todo un conjunto de

conocimientos representado por la unidad disciplinaria.

En rigor, no siempre un plan de enseñanza es solicitado en la prueba didáctica de un concurso. Sin embargo, en la enseñanza de la materia “Universidad y Docencia”, objetivo de este ensayo, el ejercicio de construcción del plan de enseñanza es solicitado como forma de permitir que el alumno elabore las secuencias didácticas y de contenido de toda una materia. Esta organización puede ser útil en la realización posterior de la pasantía en docencia, obligatorio para la conclusión de la maestría en este programa. El Cuadro 3 presenta un modelo de plan de enseñanza para una materia de Asesoramiento Psicológico.

Cuadro 3. Modelo de Plan de Enseñanza. Uberaba, MG, Brasil, 2017.

Identificación	
Nombre de la universidad (ejemplo: Universidad de São Paulo)	
Nombre de la facultad (ejemplo: Facultad de Filosofía, Ciências e Letras de Ribeirão Preto)	
Nombre del departamento (ejemplo: Departamento de Psicología)	
Nombre de la materia (ejemplo: Asesoramiento Psicológico)	
Período en que será impartida (por ejemplo: 2º semestre de 2016)	
Responsable (nombre del docente)	
Plan de Enseñanza	
Planificación	El área del Asesoramiento Psicológico y su importancia para la formación del profesional de Psicología. Definiciones, conceptos y articulaciones con la psicoterapia y otras modalidades de apoyo psicológico.
Objetivo general	Propiciar al alumno condiciones para reflexión sobre ciertos aspectos de las relaciones humanas y, más específicamente, de una relación de ayuda.
Objetivos específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir el campo del Asesoramiento Psicológico. 2. Definir el campo de la Guardia Psicológica. 3. Conocer las características de una relación de ayuda. 4. Identificar algunas características básicas del profesional de Psicología que favorezcan el establecimiento y manutención de una relación de ayuda, independientemente de los abordajes teóricos.
Programa	<p>Contenidos conceptuales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analítico y concepción del Asesoramiento Psicológico y de la Guardia Psicológica. 2. Asesoramiento Psicológico en diversos contextos: entrevista, orientación educacional, orientación de carrera, psicoterapia, salud, jurídico y educacional. 3. Asesoramiento Psicológico en diversos abordajes: psicodinámica, conductual, humanista, fenomenológico-existencial, Psicología Positiva. <p>Contenidos procedimentales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Establecimiento de una relación de ayuda. 2. Procedimientos éticos en la oferta de apoyo psicológico. 3. Construcción, implementación y evaluación de servicios de Asesoramiento y Guardia Psicológica. 4. Métodos de investigación en Asesoramiento Psicológico. <p>Contenidos actitudinales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo de características personales del profesional para el establecimiento de relaciones de ayuda. 2. Reflexiones sobre la formación del terapeuta en términos de competencias, habilidades y actitudes del profesional (autenticidad, empatía, madurez emocional y consideración positiva sobre el ser humano y sobre sí).

	<p>3. Establecimiento de relación de ayuda como forma de vivencia profesional.</p> <p>Realización de pasantía básica (60 horas):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparación teórica y técnica para la oferta del Asesoramiento Psicológico y de la Guardia Psicológica en diferentes instituciones. 2. Realización de la pasantía básica en diferentes instituciones. 3. Evaluación de la pasantía básica en términos de contenidos y actitudes desarrolladas a ser mejoradas.
Método	<p>Método</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Clases expositivas y conversaciones con profesionales que actúan en el área 2. Lectura y discusión de textos en clase y en pequeños grupos 3. Vivencias (ejercicios en el salón de clases) 4. Realización de la pasantía básica (no contemplada en la carga horaria de 45 horas de la materia).
Evaluación	<p>Criterio: La nota final será el promedio ponderado de los siguientes ítems:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Autoevaluación del alumno, presentando sus criterios de evaluación y justificativa de su nota (peso 3) 2. Participación en clases, en las discusiones y en los ejercicios (peso 3) 3. Escritura de un ensayo teórico-vivencial sobre la pasantía básica (peso 4) <p>Recuperación (promedio final inferior a 5,0): Prueba escrita sobre todos los contenidos de la materia.</p>
Bibliografía básica	<p>Corey, G. (1983). <i>Técnicas de aconselhamento e psicoterapia</i> (M. L. E. Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Campus.</p> <p>Forghieri, Y. C. (2007). <i>Aconselhamento terapêutico: Origens, fundamentos e prática</i>. São Paulo: Thomson Learning.</p> <p>Patterson, L. E., & Eisenberg, S. (1988). <i>O processo de aconselhamento</i>. São Paulo: Martins Fontes.</p> <p>Rosenberg, R. L. (Org.) (1987). <i>Aconselhamento psicológico centrado na pessoa</i>. São Paulo: EPU.</p> <p>Scorsolini-Comin, F. (2015). <i>Aconselhamento psicológico: Aplicações em gestão de carreiras, educação e saúde</i>. São Paulo: Atlas.</p>
Bibliografía complementaria	<p>American Counseling Association [ACA] (2005). <i>ACA code of ethics</i>. Washington, DC: Author.</p> <p>Hutz-Midgett, A., & Hutz, C. S. (2012). Counseling in Brazil: Past, present, and future. <i>Journal of Counseling & Development, 90</i>(2), 238-242.</p> <p>Urofsky, R. I. (2013). The council for accreditation of counseling and related educational programs: Promoting quality in counselor education. <i>Journal of Counseling & Development, 91</i>(1), 6-14.</p>

Como se puede observar, los objetivos delineados son planeados para ser alcanzados a lo largo de toda la materia. Un mismo objetivo específico, por ejemplo, “conocer las características de una relación de ayuda” puede ser explorado en una o más clases. Cada objetivo específico puede ser explorado en un módulo propio, por ejemplo. El objetivo general debe ser abarcado en el conjunto de clases de la materia, es decir, todos los objetivos específicos deben propiciar que se alcance el objetivo mayor, la razón de la materia, en este caso, “propiciar al alumno condiciones para reflexión sobre ciertos aspectos de las relaciones humanas y, más específicamente, de una relación de ayuda”. La redacción de los objetivos sigue la misma orientación de lo que fue presentado en el plan de clase.

Del mismo modo, las estrategias de enseñanza y las formas de evaluación deben atravesar toda la materia. Determinadas estrategias pueden ser priorizadas en una o más clases. Clases iniciales, por ejemplo, pueden traer más contenidos conceptuales, buscando instrumentalizar al alumno para acompañar la secuencia de la materia. Las clases finales pueden ser importantes para que sean trabajados más contenidos procedimentales y actitudinales, debido a que los conceptos básicos ya fueron absorbidos y apropiados por los alumnos.

Construir planes de enseñanza y de clase envuelve competencias semejantes, como la capacidad de reflexión y de planeamiento de actividades y secuencias didácticas. Sin embargo, el plan de enseñanza ofrece la oportunidad de planear toda una

materia, teniendo como guía la planificación de la misma. Las planificaciones, normalmente, son establecidas en los proyectos pedagógicos de las carreras de graduación y pos-graduación y no pueden ser alteradas cada vez que la materia es ofrecida, solo cuando hay una reformulación del proyecto. Los contenidos y las estrategias, por su parte, pueden ser alterados en función de los *feedbacks* ofrecidos por los alumnos y por las evaluaciones obtenidas en cada oferta. En términos de las referencias básicas y complementarias, aunque el docente no utilice todas las obras indicadas en sus prácticas pedagógicas, se puede ofrecer un guía al alumno, “en un documento que puede ser consultado durante todo el proceso educacional e incluso después de este”¹⁶.

Se observa, de este modo, que a ejemplo del plan de clase, el plan de enseñanza también se muestra dinámico. Aunque las alteraciones y movimientos puedan ocurrir a lo largo de la materia, es importante que haya un proceso evaluativo de la materia al final de su oferta, para que ciertos aspectos puedan ser madurados y mejorados para la próxima oportunidad. El docente debe estar atento para el hecho de que cada oferta ofrece un panorama específico de posibilidades y limitaciones, debido que las variables se alteran (período del año, grupo, disponibilidad docente, otras actividades concurrentes, aspectos institucionales, entre otros).

Lo que debe ser destacado es la potencialidad de la enseñanza de estos recursos (plan de clase y plan de enseñanza) también como estrategias de enseñanza que son pasibles de diálogo, movimiento y flexibilidad, en búsqueda de mayor adecuación a los objetivos y a las propuestas didácticas. Los planes de enseñanza y de clase deben ser apropiados como recursos en movimiento, así como la propia actividad docente, lo que puede contribuir a la formación de docentes más reflexivos y abiertos a cambios, capaces de realizar el ejercicio del planeamiento sin enyesar las propuestas y posibilitando revisiones y reformulaciones en función del propio

transcurrir del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desarrollar el planeamiento de la enseñanza debe ser comprendido también como forma de verificar eficiencia a la acción humana¹⁷, orientando la toma de decisiones e incluso posibilitando que revisiones de recorrido sean hechas, aumentos operados y contenidos redimensionados en función de diversas condiciones. El planeamiento¹⁸ de las acciones educacionales y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque no haya sido el objetivo del presente ensayo, pero oriente directamente las discusiones en torno de los planes de enseñanza y de clase, debe ser un aspecto constantemente fomentado en la pos-graduación, potenciando la formación de docentes para la enseñanza superior.

En la práctica docente, estos planes pueden ser elementos importantes en el diálogo con los alumnos, superando la noción de documentos comprobatorios y regulatorios de esta actuación. Al ampliar los sentidos en torno de estos recursos, ahora comprendidos como estrategias didácticas, se torna lícito su empleo como potenciador de la actividad docente, lo que puede y debe ser cada vez más discutido en los programas de pos-graduación y en las materias específicas de formación docente. La experiencia aquí relatada, por lo tanto, parece acentuar esta posibilidad en la docencia de la enseñanza superior.

La reflexión acerca de la docencia también es algo importante. El profesor reflexivo no puede ser un concepto autocontenido y exclusivamente individual, sino que justamente una propuesta de formación a lo largo del tiempo y de modo colectivo y dialogado⁷. Asumir la importancia de la formación docente en los programas de pos-graduación parece ser un desafío complejo^{2,5}, pero que ha encontrado respuestas que representan iniciativas entusiastas para responder a estas demandas, como fue presentado en este estudio.

CONCLUSIÓN

Este ensayo tuvo como objetivo discutir sobre la utilización del plan de clase como

recurso y estrategia didáctica en el proceso de formación de docentes para la enseñanza superior. A partir de la experiencia de la oferta de la materia "Universidad y Docencia" en el Programa de Pos-graduación en Psicología de la Universidad Federal do Triângulo Mineiro, se puede considerar que el ejercicio de escritura y planeamiento de clases y materias son aspectos centrales en la formación de docentes de la enseñanza superior.

Instrumentalizar a los alumnos para este ejercicio se muestra de suma importancia, con el fin de que la docencia pueda ser una actividad para la cual se prepara, no siendo la función docente algo que acompaña naturalmente al profesional que cursa una maestría o doctorado. Es importante, por lo tanto, fomentar la formación docente a partir de estas discusiones y de estos ejercicios didácticos. Aunque los resultados de esta experiencia aún deban ser evaluados a corto, medio y largo plazo se espera que la propuesta pueda disparar reflexiones importantes en los docentes y coordinadores de programas de pos-graduación.

Se concluye que, tanto el plan de enseñanza como el plan de clase no pueden ser percibidos y corporificados como documentos estancados y cristalizados, sino que, de hecho, orienten el planeamiento de los contenidos programáticos y funcionen concomitantemente, como una estrategia didáctica que se mueve en el ocurrir de la clase y de la materia, representando una posibilidad de diálogo constante entre contenidos y su ejecución práctica en función de características de los docentes, de los alumnos y de la materia impartida. Los docentes en formación necesitan dialogar con estos recursos como estrategias potentes para la ejecución de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS

1. Tourinho EZ, Bastos AVB. Desafios da pós-graduação em Psicologia no Brasil. *Psicol Reflex Crit.* 2010; 23(1):35-46.
2. Bastos AVB, Tomanari GY, Trindade ZA, Andery MAPA. The Psychology postgraduate

system in Brazil: current characteristics and challenges for the area. *Psicol Reflex Crit.* 2015; 28(Suppl. 1):23-33.

3. Féres-Carneiro T, Bastos AVB, Feitosa MAG, Seidl-de-Moura ML, Yamamoto OH. Gaps, goals and conditions for expanding graduate systems in psychology in Brazil. *Psicol Reflex Crit.* 2010; 23(1):11-24.

4. Barreto FCS, Domingues I. O PNPG 2011-2020: Os desafios do país e o Sistema Nacional de Pós-Graduação. *Educ Rev.* 2012; 28(3):17-53.

5. Bastos AVB, Yamamoto OH, Menandro PRM. Formar docentes: em que medida a pós-graduação cumpre esta missão? (Réplica 1). *Rev Adm Contemp.* 2011; 15:1152-60.

6. Parente CMD, Valle LELR, Mattos MJVM, orgs. A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas. Porto Alegre: Penso; 2015. 256p.

7. Perrenoud P. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Penso; 2002. 232p.

8. Scorsolini-Comin F. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. *Educ Rev.* 2014; 30(3):245-65.

9. Sguissard W. Reforma universitária no Brasil-1995-2005: precária trajetória e incerto futuro. *Educ Soc.* 2006; 27(96):1021-56.

10. Zabalza M. O ensino universitário. Porto Alegre: Artmed; 2005. 240p.

11. Conceição JS, Nunes CMF. Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior. *Rev Docência Ensino Sup.* 2015; 5(1):9-36.

12. Dwek M, Motta ACGD, Thiollent MJ. Relato de experiência da disciplina "Seminários de Docência" do Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ. *Rev Docência Ensino Sup.* 2015; 5(1):37-66.

13. Hoffmann J. O jogo do contrário em avaliação. Porto Alegre: Mediação; 2005. 176p.

14. Scorsolini-Comin F. Avaliação dos processos de ensino-aprendizagem em ações educacionais ofertadas a distância. *Temas Psicol.* 2013; 21(3):335-46.

15. Pozo JI, Crespo MAG. A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5ed. Trad. N. Freitas. Porto Alegre: Artmed; 2009. 296p.
16. Brambilla SDS, Stumpf IRC. Planos de ensino do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: estudo bibliométrico de referências. *Transinformação* 2006; 8(1):37-47.
17. Gandin D, Gandin LA. Temas para um projeto político-pedagógico. Petrópolis: Vozes; 2003. 176p.
18. Luckesi CC. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 11ed. São Paulo: Cortez; 2001. 184p.

CONTRIBUCIONES

Fabio Scorsolini-Comin fue responsable por todas las etapas del estudio, como planeamiento, escritura y revisión.

Cómo citar este artículo (Vancouver)

Scorsolini-Comin F. Plan de clase como recurso y estrategia didáctica en la formación de docentes para la educación superior. *REFACS* [Internet]. 2017 [citado en *agregar día, mes y año de acceso*]; 5(3):415-428. Disponible en: *link de acceso*. DOI: *agregar link del DOI*.

Cómo citar este artículo (ABNT)

SCORSOLINI-COMIN, F. Plan de clase como recurso y estrategia didáctica en la formación de docentes para la educación superior. **REFACS**, Uberaba, MG, v. 5, n. 3, p. 415-428, 2017. Disponible en: *<link de acceso>*. Accedido en: *agregar día, mes y año de acceso*. DOI: *agregar link del DOI*.

Cómo citar este artículo (APA)

Scorsolini-Comin, F. (2017). Plan de clase como recurso y estrategia didáctica en la formación de docentes para la educación superior. *REFACS*, 5(3), 415-428. Recuperado en: *agregar día, mes y año de acceso de Agregar link de acceso*. DOI: *agregar link del DOI*.