

# **Análisis de la incidencia de la reflexión sobre la práctica de enseñanza en los estudiantes de los Profesorados de la Universidad Nacional de Quilmes**

Eje 6. Curriculum

Reseñas de investigación

**Carassai, Mariela Andrea  
Leguizamón, Griselda  
López, María Mercedes**

1 Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, [macarassai@unq.edu.ar](mailto:macarassai@unq.edu.ar)

2 Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, [gleguizam@unq.edu.ar](mailto:gleguizam@unq.edu.ar)

3 Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, [mmlopez@unq.edu.ar](mailto:mmlopez@unq.edu.ar)

## **RESUMEN**

En el presente trabajo, se expondrá los resultados de un Proyecto de Investigación, orientado a la práctica profesional, denominado “Dispositivos y experiencias formativas como puentes entre la formación inicial y la profesión docente”.

La finalidad fue conocer cómo inciden, en términos de andamiaje las experiencias de formación propuestas durante el Taller de Prácticas de Residencias desde el campo de la Práctica Profesional, en las primeras inserciones laborales de los profesores noveles, egresados de las Carreras de Profesorado de Comunicación Social, de Educación y de la carrera de Profesorado de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, en las cohortes 2013 -2014- 2015.

Como punto de partida, entendimos que la formación profesional del profesor no se da por simple inmersión en las instituciones educativas sino que necesita de condiciones y

dispositivos de formación especialmente diseñados y evaluados, se implementan en el espacio de Prácticas de la Enseñanza. A saber: construcción y socialización de las prácticas, el acompañamiento y tutorías, la formación de la identidad profesional, la participación de los estudiantes en talleres interinstitucionales, en talleres de Educación No Formal y de Educación Sexual, y el favorecimiento de la generación de competencias comunicativas profesionales que incluyan aportes de las TIC; entre otras.

En síntesis, presentaremos los resultados acerca de la incidencia que tienen las experiencias de formación propuestas durante el taller de prácticas y residencia correspondiente al Campo de la Práctica Profesional en el Ciclo Superior, en las primeras inserciones laborales de los docentes egresados de las Carreras de Profesorado de la UNQ, de los tres últimos años posteriores a su graduación.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza, prácticas, docencia, investigación

## 1. INTRODUCCIÓN

La situación problemática que nos movilizó en este proyecto se vincula con la necesidad de conocer la incidencia que tienen las experiencias de formación propuestas durante el taller de prácticas y residencia de la formación inicial en los docentes egresados de las Carreras de Profesorado de la UNQ durante los primeros años de su inserción laboral, habida cuenta también que estos profesores y profesoras se insertan rápidamente y desempeñan la tarea docente en escuelas secundarias y en institutos de formación docente de la Región Educativa IV, como formadores de formadores.

Para llevar adelante la presente investigación, nos propusimos:

Caracterizar los rasgos constitutivos de las experiencias y dispositivos de formación que los graduados mencionan como significativas en los inicios de su profesión

Identificar en qué dimensiones de las prácticas docentes incide esas experiencias de formación

Construir líneas de análisis que posibiliten interpelar y replantear los dispositivos de la formación y las propuestas de enseñanza en el ciclo superior de las Carreras de Profesorado, y en particular, en el espacio de Prácticas y Residencia.

De este modo las preguntas que orientaron la investigación, se relacionaron a conocer y analizar ¿Cuáles son las experiencias de formación del espacio Curricular de Prácticas de Enseñanza y Residencia, que recuperan los docentes noveles en sus primeros años de inserción laboral? ¿Qué rasgos tienen esas experiencias que las hacen significativas? ¿En qué dimensiones de las prácticas docentes inciden esas experiencias? ¿Qué dispositivos pedagógicos, desarrollados durante las experiencias de la formación en las unidades curriculares del ciclo superior, les resultaron más significativos y por qué? ¿Qué otras experiencias de formación podrían incorporarse teniendo en cuenta problemas, necesidades y vivencias de las primeras prácticas laborales?

## 2. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Partimos de la idea de que la experiencia de formación en la docencia debe tener en cuenta a los sujetos que se forman como protagonistas, considerándolos de manera integral, con afectos, emociones, experiencias, implicaciones, conocimientos, ideologías y concepciones. En este sentido, la formación según Ferry (1997), es entendida como dinámica de un desarrollo personal que cada sujeto hace. La formación es un desarrollo personal, que en su dinámica asume las formas que en el trayecto que se construye, en una trama temporal, cada uno se forma a sí mismo mediado por los otros.

Los formadores, las lecturas, las circunstancias, la relación con los otros son factores que pueden actuar como mediadores. Las mediaciones posibilitan y orientan la dinámica del proceso formativo. Al respecto, Souto (2006) plantea la necesidad de comprender la formación como un campo de problemáticas desde la complejidad, que implica incluir los atravesamientos de lo socio-histórico, político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del mismo. La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos. (Souto, 2006:54). Entendemos la formación como un trayecto, un espacio flexible y de construcción; que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora, y en el

que se pueden identificar diferentes momentos o etapas de impacto, como la biografía escolar, la etapa de preparación formal institucionalizada de formación docente, la socialización profesional y la formación docente continua. (Anijovich y otras, 2009). Al decir de Larrosa (2003), experiencia no es lo que pasa sino lo que nos pasa. Aunque tenga que ver con la acción, aunque a veces se produzca en la acción, la experiencia no se hace sino se padece, no es intencional, no está del lado de la acción sino de la pasión. (Larrosa; 2003:35). Desde la perspectiva planteada, cobra fuerza la idea de reconstruir críticamente las experiencias de formación desde la mirada de los docentes noveles porque solo una mirada proyectiva o retrospectiva puede explorar sus sentidos. (Edelstein, 2011:141).

Consideramos a las prácticas docentes como prácticas profesionales, en tanto, requieren y son producto de la reflexión, las intervenciones deliberadas, contextualizadas y fundamentadas en conocimientos teóricos. Por lo tanto es importante poder valorarlas de diversas maneras que den cuenta de los procesos, de los aprendizajes, del hacer y mucho más aún del hacer reflexivo. Esto toma particular importancia en la formación inicial de los profesores/as teniendo en cuenta que, como profesionales de la enseñanza, ayudarán y guiarán la construcción de este mismo proceso formativo en los estudiantes a su cargo. En tal sentido, sostenemos que las prácticas educativas de los profesores se fundamentan en la vivencia de la experiencia, en el sentido que a ella le otorgan y en el saber que permanece y que los transforma luego de haberla vivido (Contreras y Pérez, 2010). Entendemos que las preguntas y la preocupación por el hacer educativo nacen en ese saber que les deja la experiencia y por eso es imprescindible que transiten por momentos y situaciones que los interpelen y los lleven a reflexionar sobre sus aprendizajes y conjuntamente sobre la enseñanza, sobre los propios aprendizajes y lo que se enseña.

En esta misma dirección, otra idea potente que surge es la de práctica docente, como el trabajo que el profesor/a desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio docente. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá, al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa (Achilli, 1988:10). Nuestro interés es pensar a las prácticas en relación no sólo en su dimensión pedagógica sino también en su dimensiones social y política; en relación no solo al hacer sino al pensamiento y la valoración, es decir, acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales (Davini, 2015:24). Se hace necesario entonces, recuperar el concepto de habitus profesional (Bourdieu, 1991; Perrenoud, 2006), entendiendo por tal los esquemas, disposiciones socialmente constituidas y adquiridos en la historia incorporada, puestos en acto en las prácticas cotidianas. De este modo, Perrenoud (1994) advierte que este habitus constituye la mediación entre los saberes y las situaciones que exigen la acción docente, en tanto desde allí se movilizan los saberes en situación.

De esta manera, los dispositivos quedan presentados como “espacios, mecanismos, engranajes o procesos” (Sanjurjo, 2009) que proveen o asisten en el planteo de alternativas de intervención en un proyecto o en la resolución de ciertas problemáticas, y que, consecuentemente, provocan transformaciones que han podido ser anticipadas o no.

Entre los dispositivos de formación planteados se encuentran: el acompañamiento docente (profesores y directivos), la escritura de diversos documentos narrativos, observaciones y co-observaciones de clases; coevaluaciones de planes, proyectos y clases; autoevaluaciones; trabajo cooperativo en parejas y equipos pedagógicos; asistencia y participación en charlas y seminarios de actualización disciplinar; la producción de materiales didácticos con la incorporación de las TIC y el trabajo docente en aulas de educación en entornos virtuales. Pensar las acciones de formación en términos de dispositivo “pone en manos del formador su creación e invención y en manos de los sujetos en formación el ejercicio autónomo de su propia formación (Souto; 2009; 221); de esa

dinámica de desarrollo profesional personal, trabaja para su propia autorización y el ejercicio consciente de la politicidad del posicionamiento docente que construye.

La formación docente apunta por sobre todas las cosas, a la generación de un saber producto de la reflexión sobre el acontecer en el aula. Para ello, se proponen estrategias tendientes a desarrollar competencias y habilidades orientadas a la indagación y mejora de sus propias prácticas. (Leguizamón, Medina y López, 2011). Las formas de trabajo cooperativa, en parejas y en equipos, facilitan la interiorización progresiva de conductas de explicación, de anticipación, de justificación, de interpretación, exteriorizadas mediante el diálogo (Perrenoud, 2007).

La observación de clases permite la toma de distancia de la situación enfocada y posibilita “observar a otros y analizarlos para aprender a ser observadores y actores a la vez (Anijovich et al, 2009, pp.62) Mientras que las co y auto-evaluaciones son dispositivos transversales que estimulan las funciones de análisis de diversas realidades y contextos educativos.

A través de la discusión grupal que se produce al compartir ciertos instrumentos evaluativos con sus compañeros y profesores formadores, se trabaja en la explicitación de todas las evidencias e indicadores que permitan conocer lo “implícito” de la vida institucional de las instituciones asociadas, hasta alcanzar, trabajando de lo macro a lo micro, el análisis del contexto áulico. A la vez que permiten explicitar la toma de decisiones mentales que realiza un docente frente a una tarea de enseñanza específica y formular nuevas preguntas valoraciones y sugerencias al respecto. (Monereo et al, 2009).

En la producción de propuestas educativas diversas (clases, secuencias y proyectos), los practicantes socializan sus propósitos didácticos dentro del grupo de formación. Esta situación trae aparejada dos consecuencias: una extensiva retroalimentación de sus pares ante las propuestas didácticas y la posterior evaluación de las mismas de acuerdo a su nivel de viabilidad en las prácticas reales.

En estos casos, se trabaja el concepto de retroalimentación con el foco puesto en las propuestas actuales pero tendiendo redes al futuro dado que las mismas serán puestas en acción en las prácticas reales y así, sus mejoras, sus ajustes, productos de la retroalimentación recibida podrán ser evaluadas nuevamente. (Leguizamón, Medina y López, 2011). De este modo, se pondrán en evidencia qué decisiones han tomado cada uno de los alumnos con la información que recibieron a través de la retroalimentación de sus pares, si la han tenido en cuenta para modificar sus propósitos y al mismo tiempo, si esta retroalimentación ha podido ser comunicada en forma clara tal que estimule y oriente las modificaciones que pretende que sean realizadas es decir, si ha sugerido manifiestamente cómo mejorar estas propuestas.

Mediante la reflexión compartida de los interrogantes y la problematización de aspectos relevantes de las vivencias y acciones narradas, se exteriorizan supuestos y representaciones fundamentales acerca de la enseñanza y de la propia identidad de los practicantes y profesores, que han sido construidas en sus diversas trayectorias educativas. Estos documentos narrativos otorgan visibilidad a un posicionamiento singular y situacional, por lo tanto mutable, que emerge en aquellos pasajes en donde la voz de los practicantes deviene significativa y carga de forma y sentido su vida como profesores. (Gonzalez y Leguizamón, 2012)

Retomando el concepto de dispositivo, podemos agregar que los utilizados en el espacio utilizan como principal herramienta el diálogo. Burbules (1999), plantea la existencia de cuatro tipos de dialogo: como conversación, como indagación, como debate y como enseñanza. Consideramos que una de las mayores herramientas en la enseñanza en general, y el en espacio de Práctica de la Enseñanza en particular, es el diálogo y su utilización frecuente constituye parte del espíritu investigativo en los estudiantes y en los docentes.(Leguizamón, Medina y López, 2011)

Nuestro interés en realizar esta investigación se estructura en la creencia de que los practicantes al graduarse, convirtiéndose en profesores y en los inicios de su actuación profesional, continúan utilizando algunos de estos dispositivos que conocieron y vivenciaron en la formación inicial. Aunque transformándolos para adaptarlos a esta nueva situación, su utilización es muy importante para los profesores noveles ya que estos dispositivos les posibilitan reflexionar y poder comunicar cuestiones vinculadas a la construcción de sus identidades profesionales ayudándoles a transitar el proceso de sus desarrollos profesionales.

### **3. CONCLUSIONES**

Los interrogantes que orientaron la indagación, nos permitieron avanzar en la reconstrucción crítica de las experiencias de formación desde la mirada de los docentes noveles, dado que esta mirada proyectiva o retrospectiva nos permitió explorar sus sentidos.

La investigación se desarrolló con una estrategia metodológica de tipo cualitativa y de nivel descriptivo, a saber: se administraron encuestas y realizaron entrevistas a 22 docentes noveles, distribuidos según su pertenencia a cada uno de los años de egreso considerados en la investigación (2013-2014-2015) y posteriormente se acordó con ellos la realización de dos grupos focales, uno al promediar el trabajo de campo, post análisis de las encuestas y otro al final del mismo, posterior al análisis de las entrevistas producidas. Entre los criterios para la elección de los docentes, se tuvo en cuenta que tuvieran diferentes trayectorias formativas y sean graduados de distintas carreras de profesorado de la UNQ.

La incorporación y desarrollo de ciertas categorías analíticas en el transcurso de la investigación tales como: saberes de la práctica/saberes profesionales; las concepciones iniciales acerca de la enseñanza y su reconceptualización en el ejercicio de los desempeños laborales; los propósitos personales de la formación y la profesión; las cuestiones más problemáticas que se les han presentado en los inicios y las cualidades necesarias para el ejercicio de la enseñanza en situación, permitieron caracterizar y analizar los rasgos y sentidos de las experiencias y dispositivos que los profesores/as consideran significativas. Evidenciamos como estas categorías se ponen en juego en las prácticas concretas que los docentes llevan adelante en los contextos de actuación escolares.

La recolección de datos ha sido realizada mediante entrevistas semiestructuradas a graduados; algunas de ellas en profundidad (grupos focales), análisis de narrativas y encuestas. Si bien el análisis se relacionó a las dimensiones previstas, las mismas no han impedido que aparezcan nuevas problematizaciones.

De este modo, resulta interesante mencionar algunas características emergentes en la encuesta aplicada inicialmente, con anterioridad a la realización de las entrevistas, a título descriptivo y para continuar profundizando más adelante:

La edad de quienes respondieron la encuesta se extiende desde los 22 hasta los 56 años (recordemos que algunos estudiantes realizan la carrera desde el inicio y en otros casos como ciclo de complementación):

Un 96.5 % son mujeres

El 89,3% se encuentra trabajando actualmente en docencia

El 35,7% conforma un Equipo Directivo, EOE, preceptores y/o coordinaciones.

El 82,1% se desempeña en escuelas de Gestión pública

El 28,6% en escuelas de Gestión Privada

Con respecto a los niveles y/o modalidades de enseñanza (pueden trabajar en varios niveles por este motivo no coinciden porcentajes pero se exponen como referencia orientadora)

El 42,9% se desempeña en el Nivel Secundario

El 28,6% en Adultos

El 39,3% en el Nivel Superior no universitario

El 14,3% en el Nivel Superior universitario

El 21,4% en No Formal

El promedio de antigüedad docente en el grupo encuestado ronda los 12 años.

Un 92,9% declara haber iniciado la carrera de Profesorados motivados por: el compromiso con la Formación Docente y el trabajo pos inclusión educativa de las personas con discapacidad a las escuelas comunes; poder trabajar en gestión e intervención de políticas públicas, ayudar a otros; perfeccionamiento; actualización profesional; conocimiento de áreas de interés antes no exploradas (Coaching, Exportación para PyMEs y cooperativas, Comunicación institucional, etc.); sostener el vínculo con la UNQ y conocer nuevos contactos y colegas, entre otros.

Si bien nos encontramos analizando la información que surgió de los distintos instrumentos mencionados anteriormente, podemos adelantar, contemplando los aportes de Schön (1998), que propone la estructuración de un espacio didáctico-curricular, una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica y concretar esa formación como es el prácticum reflexivo; los dispositivos estructurados, donde la dimensión reflexiva se plantea transversalmente, los graduados destacan que la reflexión en la acción, es un aspecto clave en su rol profesional. La realización de proyectos de intervención, la realización de microclases, los registros y las narrativas de las distintas experiencias formativas, la revisión acerca de la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje incorporándola y repensando la importancia que tiene en dicho proceso, prácticas en parejas pedagógicas, tutorías individuales y grupales, entre otras; promueven una constante dimensión reflexiva en la práctica docente que los profesores expresan como relevante para la práctica docente una vez graduados.

Si bien se destaca de importancia la articulación de distintos cursos como espacios curriculares que priorizan las “prácticas reflexivas” en palabras de Schön (1992, p. 10); también se destaca que no en todos los cursos se da en este sentido. Esta cuestión se encuentra aún en etapa de análisis, podemos señalar que, respecto de las carreras de formación docente en las instituciones universitarias, es un tema de vacancia la formación pedagógico-didáctica de los docentes universitarios; inclusive en carreras del campo educativo. En este sentido, Souto (2006) plantea que es necesario comprender la formación como un campo de problemáticas desde la complejidad; lo pedagógico y lo disciplinar no son excluyentes cuando se contempla la formación de profesores, focalizando la reflexión de las prácticas de enseñanza.

A partir de las propuestas y desarrollos investigativos aquí presentados, asumimos que las dimensiones pedagógicas, los fundamentos filosóficos; las cuestiones didácticas desde la mirada de construcción metodológica; la formación y su relación con las prácticas profesionales de los graduados; son dimensiones que seguiremos profundizando en el análisis, dado que nos permiten revisar las propias propuestas que como docentes despliegan y desplegamos en la amalgama enseñanza y aprendizajes que pretendemos desarrollar en el ejercicio de las funciones docentes que desarrollamos.

La indagación a partir de los distintos instrumentos mencionados anteriormente revela que los graduados (docentes) destacan que la reflexión en la acción, es un aspecto clave en su rol profesional. Al contemplar los aportes de Schön (1998), encontramos dispositivos estructurados donde la dimensión reflexiva se plantea transversalmente: la realización de proyectos de intervención, los registros y las narrativas de las distintas experiencias formativas, la revisión acerca de la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y repensando la importancia que tiene en dicho proceso, prácticas en parejas pedagógicas, tutorías individuales y grupales, entre otras; promueven la dimensión reflexiva en la práctica docente que los profesores expresaron como relevante para la práctica docente una vez graduados.

Recuperamos desde la perspectiva de los noveles docentes, la importancia de la articulación de distintos espacios curriculares que durante la formación inicial en el ciclo Superior de las Carreras, prioricen las “prácticas reflexivas” (Schön; 1992, p. 10).

Respecto de las dimensiones de las prácticas docentes en que inciden esas experiencias de formación, además de la reflexiva, evidenciamos: las decisiones pedagógicas, los fundamentos filosóficos; la base de conocimiento para la enseñanza, sea del contenido, y del conocimiento didáctico del contenido (Schulman, 2005); las cuestiones didácticas desde la mirada de construcción metodológica (Edelstein, 1998); la formación y su relación con las prácticas profesionales de los profesores; son dimensiones que permiten revisar las propias propuestas que como docentes despliegan y desplegamos en la amalgama de enseñanza y aprendizajes que pretendemos desarrollar en el ejercicio de las funciones docentes que llevamos a cabo.

En principio, podemos afirmar, a partir de las evidencias que se desprenden de este estudio, que:

- La dimensión reflexiva es un aspecto que se debe seguir priorizando como relevante en la formación de profesores.
- La base de conocimiento para la enseñanza como es el conocimiento didáctico del contenido adquiere particular interés porque nos permitió identificar los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza y avanzar sobre ello en relación a reconfiguraciones de los dispositivos en los espacios curriculares de la formación del Profesorado. Los docentes entrevistados reconocieron que el conocimiento didáctico del contenido, esa mezcla entre asignatura y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, constituye un desafío importante en esta etapa de “afianzamiento” profesional”, en tanto radica allí la posibilidad acercarlos y adaptarlos a los diversos intereses y capacidades de los alumnos.
- La articulación de los cursos para acordar criterios, es necesario para que dicha dimensión se profundice.
- La articulación teoría y práctica es un aspecto relevante para entender la complejidad de la intervención y poder contextualizarla.
- Generar dispositivos compartidos e integrados en la enseñanza (no solo desde los espacios de las “prácticas de enseñanza”), fortalecen la formación para la práctica profesional y permiten el conocimiento de otras didácticas específicas.
- Incorporar en las prácticas de enseñanza los ámbitos posibles de desempeño profesional regional (en su diversidad y complejidad), pues fortalecen proceso formativo brindándoles flexibilidad a las distintas inserciones profesionales.

- Trascender la reflexión (meta-reflexión) y propiciar la sistematización de las experiencias profesionales, posiciona al docente como sujeto político en la intervención y como productor de un saber; aunque esto no se encarne en los ámbitos institucionales estos saberes comienzan a conformar y organizar un reservorio donde recurrir para enfrentar nuevas situaciones en las aulas.

El proceso investigativo del presente estudio permitió visualizar la influencia de la asignatura Prácticas de la Enseñanza y Residencia, en los siguientes aspectos:

- La práctica de la autoevaluación en el desarrollo de prácticas evaluativas alternativas (co-evaluación entre pares, retroalimentación a las producciones de pares, entre otros)
- La planificación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje propositivas, en abandono de la utilización pura e indiscriminada de las técnicas de enseñanza
- La ampliación de conocimientos no solo disciplinares sino sobre sí mismos y respecto de los estilos de enseñanza.

Finalmente, deja como inquietud y desafío la realización de un trabajo didáctico de formación inicial más profundo con las formas en que los estudiantes enseñan y evalúan específicamente su materia (conocimiento lógico o sustantivo) y las fases de razonamiento de su acción didáctica (conocimiento procesual).

## BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1991), *El sentido práctico*. Madrid, Taurus,
- Burbules, N. (1999): “*El dialogo en la enseñanza. Teoría y práctica*”. Traducción de Eduardo Sinnot. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
- Contreras, José. y Pérez de Lara, Nuria (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Davini, M. C. (2015), *La formación en la práctica*. Buenos Aires, Paidós
- Edelstein, G. (2011), *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, G.; “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Camilloni, A. et. al. Editorial Paidos. Buenos Aires. 1998. Pp.: 75-89.
- Elliot J (2010) El “estudio de la enseñanza y del aprendizaje” : una forma globalizadora de investigación del profesorado en *Reinventar la Profesión Docente, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Numero 68 (24,2), AUPOF, Zaragoza.
- Ferry, G. (1997), *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Novedades educativas.
- González, M. y Leguizamón, G. (2012) *Enlazando autobiografías escolares y trayectorias profesionales*. UBA II Congreso Metropolitano de Formación Docente. La formación de docentes en diálogo con las nuevas configuraciones sociales de la región. 05, 06 y 07 Diciembre.
- Kvale, S (2008) *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Morata, Madrid. Marcelo, C (2001) *La función docente*, Síntesis Edición, Madrid, p 64.
- Larrosa, J.(2003) *Entre lenguas, lenguaje y educación después de Babel*. Laertes. Barcelona

- Leguizamón, G.; Medina, M: y López, M. (2011) *Prácticas de la Enseñanza, Experiencias y Articulaciones para enriquecer a los futuros profesionales*. Congreso Pedagógico Cuba – Encuentro por la Unidad de los Educadores - La Habana. (en Sello Editor Educación Cubana, Ministerio de Educación, 2011 y en su respectivo DVD ISBN: 978-959-304-070-9).
- Leguizamón, G (2013) La construcción de saberes pedagógicos en la formación del Profesorado. En Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE) Volumen 12, Número 1. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art3.htm>
- Monereo, C. (coord.) (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó. 14ª edición.
- Perrenoud, P. (1995) *El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. <http://www.uncoma.edu.ar/academica>
- Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Sanjurjo, L. (2009), *Los dispositivos en la formación de las prácticas profesionales*. Homo Sapiens, Rosario
- Simons. H (2009) *El estudio de caso: teoría y práctica*, Morata, Madrid.
- Schulman, L: (2005) CONOCIMIENTO Y ENSEÑANZA: FUNDAMENTOS DE LA NUEVA REFORMA. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 (2005). Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf>
- Sirvent, M. T. (1999) *Los diferentes modos de operar en Investigación Social*, (Ficha de cátedra. Metodología de la Investigación), Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent, M. T (2003) *El Proceso de Investigación*, en Cuadernos de Cátedras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Souto, M T. (1999): *Grupos y dispositivos de formación*. [http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/archivos/disenio\\_curricular/etapa2/pdf](http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/archivos/disenio_curricular/etapa2/pdf)
- Souto, M (2009) "Complejidad y formación docente" en *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Encuentro, Grupo Editor, Córdoba, Argentina.