

FORMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA: LA MODALIDAD PAREJA PEDAGÓGICA

Cardós, Paula; Arpone, Soledad y Fernández Francia, Julia

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata

pauladcardos@gmail.com


RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en la labor que venimos desarrollando en la cátedra “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” perteneciente al Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

Asimismo recupera los hallazgos realizados en una serie de investigaciones dirigidas por la Prof. Elsa Compagnucci entre los años 1998 y 2007 que focalizaran en la formación y la enseñanza de la Psicología. La propuesta desarrollada por la cátedra contempla la configuración de un dispositivo de formación en el que, a partir de diversas actividades, se propicia la interrogación acerca de la singularidad en que se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos educativos actuales. A su vez, se promueve en los estudiantes la concreción de una práctica centrada en el análisis y la reflexión, procesos que propician la transformación y enriquecimiento de las mismas contribuyendo a los propios procesos de profesionalización. Estos suponen tanto la configuración de la identidad como del conocimiento profesional y se traducen en las transformaciones que se dan en el ser, estar y hacer del profesional, en este caso del profesor en psicología.

La formación profesional implica ponerse en condiciones para ejercer una práctica profesional y presupone tanto conocimientos como habilidades, representaciones del trabajo a realizar, de la profesión a ejercer, de la concepción del rol a desempeñar, etc. En relación a dicho proceso, los dispositivos se configuran como un conjunto de elementos heterogéneos vinculados con un fin estratégico y que asumen un carácter mediador (Ferry, 1997) produciendo fenómenos y procesos en función de una finalidad que pone el dispositivo en relación con valores y fines. En este sentido se trata de *aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para*, es decir como espacio que potencia y que hace lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo del sujeto, a lo grupal, a lo instituyente (Souto, 1999).

El desarrollo de la propuesta de cátedra, promueve el pasaje del grupo de enseñanza al grupo de formación; reconociéndose en este proceso tres momentos: clases teóricas, clases de trabajos prácticos y espacio de supervisión.



En este trabajo, focalizaremos particularmente en las actividades que se desarrollan en el marco del “grupo de formación” y que contemplan la incorporación del trabajo en “pareja pedagógica” y que se lleva a cabo a partir de “la entrada a la institución educativa”. En ese contexto se concretan las siguientes actividades: la observación institucional, las observaciones áulicas, su registro y análisis, y las prácticas de la enseñanza. La noción “pareja pedagógica” supone el trabajo en equipo que llevan a cabo dos docentes, en nuestro caso los alumnos practicantes, que se centra en el abordaje pedagógico didáctico en relación a un grupo (Bekerman y Dankner, 2010) y que incluye las fases pre activa, interactiva y post activa vinculadas a la enseñanza.

El trayecto formativo planteado, apunta a configurar un espacio que permita al sujeto, futuro docente, reflexionar en torno a: sus propios saberes (tanto disciplinares como pedagógicos), a la construcción de su rol docente y la relación que desde esa posición comienza a establecer con los otros y con el conocimiento.

La metodología corresponde al enfoque cualitativo en educación y se centra particularmente en la acción de los “practicantes”, profesores de psicología en formación, en el análisis y reflexión sobre su práctica.

Cobra centralidad en el estudio, el diseño narrativo, en tanto se apunta a indagar sobre la experiencia con el propósito de llevar adelante su análisis. Dicho proceso forma parte del propio dispositivo de formación docente y por lo tanto hace a la misma intervención formativa.


Si bien el dispositivo de formación incluye diversas actividades que propician la reflexión sobre la propia práctica, a partir de la escritura y a modo de autoevaluación, al finalizar el proceso de prácticas se solicita a los alumnos respondan una serie de ítems con el propósito de que puedan analizar y reflexionar sobre el proceso en su totalidad integrando experiencia y conocimientos. Aquí presentaremos el análisis correspondiente a las respuestas de uno de esos ítems, el cuál indaga sobre las ventajas y desventajas de la labor de los practicantes en “pareja pedagógica”.

Ello nos ha permitido delimitar algunas dimensiones que caracterizarían la modalidad de docencia compartida al tiempo que nos enfrenta a algunas tensiones que conllevan a interrogarnos sobre la innovación en la formación de profesores y su efecto en los procesos de profesionalización.

Palabras claves: formación – dispositivos – prácticas de la enseñanza -pareja pedagógica

TRABAJO COMPLETO

Introducción



Este trabajo se enmarca en la labor que venimos desarrollando en la cátedra “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” perteneciente al Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

A su vez recupera los hallazgos realizados en una serie de investigaciones dirigidas por la Prof. Elsa Compagnucci entre los años 1998 y 2007 y que focalizaran en la formación y la enseñanza de la Psicología (1).

La propuesta desarrollada por la cátedra contempla la configuración de un dispositivo de formación en el que, a partir de diversas actividades, se propicia la interrogación acerca de la singularidad en que se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos educativos actuales. A su vez, se promueve en los estudiantes la concreción de prácticas centradas en el análisis y la reflexión, procesos que propician la transformación y enriquecimiento de las mismas contribuyendo a los propios procesos de profesionalización.


La organización de las actividades en instancias diferenciadas, promueve el pasaje del grupo de enseñanza al grupo de formación; reconociéndose en este proceso tres momentos: clases teóricas, clases de trabajos prácticos y espacio de supervisión.

El trayecto formativo planteado, apunta a configurar un espacio que permita al sujeto, futuro docente, reflexionar en torno a: sus propios saberes (tanto disciplinares como pedagógicos), a la construcción de su rol docente y la relación que desde esa posición comienza a establecer con los otros y con el conocimiento.

En esta oportunidad focalizaremos particularmente en las actividades que se desarrollan en el marco del grupo de formación y que contemplan la incorporación del trabajo en “pareja pedagógica” durante el proceso que denominamos “entrada a la institución educativa”. La misma implica: la observación institucional, las observaciones áulicas, su registro y análisis y las prácticas de la enseñanza considerando tanto la fase pre-activa, como la interactiva y post-activa.

La noción “pareja pedagógica” remite el trabajo en equipo que llevan a cabo dos docentes, en nuestro caso los alumnos practicantes y que supone el abordaje pedagógico didáctico en relación a un grupo (Bekerman y Dankner, 2010).

Dicho proceso es acompañado por el profesor de “prácticas” quien enmarca su intervención en una perspectiva clínica de la supervisión. Ésta intenta superar las concepciones que vinculan dicha actividad con el control y/o la transferencia de habilidades, destrezas, métodos, técnicas, etc. Para ello, se promueve una relación que tiende a no imponer criterios e interpretaciones sino construirlos en forma conjunta a partir del análisis y reflexión en el marco del trabajo grupal. Esto propicia que los espacios de



supervisión tanto grupales como individuales supongan compartir ideas, intuiciones y experiencias además de promover la articulación de las mismas con el conocimiento teórico.

Desarrollo


La *profesionalización* remite al proceso que supone transformaciones en el ser, estar y hacer profesional. Dicha noción refiere al proceso de desarrollo profesional, de carácter sistemático y que se orienta tanto al desarrollo personal como profesional, individual y colectivo de los docentes (Medina Moya, 2006). Supone la configuración de la identidad docente y la construcción de conocimiento profesional e incluye la formación inicial, la socialización y la actualización profesional.

La *formación* consiste en encontrar las formas para realizar ciertas tareas, para ejercer un oficio, profesión, trabajo. La *formación profesional* implica el ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales y presupone tanto conocimientos como habilidades, representaciones del trabajo a realizar, de la profesión a ejercer, de la concepción del rol a desempeñar, etc. “Uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación” (Ferry, 1997, p.55). Las mediaciones pueden ser variadas: los mismos formadores, las lecturas, las circunstancias, las relaciones con los otros. Para que la formación tenga lugar se requieren: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad. Asimismo se trata de romper con la idea de “formarse haciendo”, ya que de lo que se trata es de “volver, de rever lo hecho”, es decir realizar un balance reflexivo.

Los *dispositivos*, en tanto conjunto de elementos heterogéneos vinculados con un fin estratégico, asumen un carácter mediador (Ferry, 1997) produciendo fenómenos y procesos en función de una finalidad que pone el dispositivo en relación con valores y fines (Souto, 1999).

Desde un enfoque teórico-epistemológico de multirreferencialidad, Souto (1999) remite a algunos significados vinculados a la noción de dispositivo que resultan de interés en relación a nuestra propuesta de cátedra, en términos de *dispositivo de formación* y a la luz de la noción de profesionalización docente.

En primer lugar, *el carácter productor del dispositivo vinculado a la intencionalidad de provocar cambios*, es decir a la intencionalidad en la creación del dispositivo como generador de transformaciones y cambios. En segundo lugar *el dispositivo como un artificio técnico* en tanto espacio estratégico atravesado por lo deseante, lo imaginario, lo ideológico, lo político, etc.; abierto a los eventos que se suscitan al tiempo que circunscripto a los efectos que provoca. En tercer lugar *el dispositivo como aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para*, es decir como espacio que potencia y hace lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo del sujeto, a lo grupal, a lo instituyente.



Cobra relevancia en nuestra propuesta el pasaje al *grupo de formación* en el cual resulta central la idea de “trayecto compartido”. Ello responde a una formación que considera la diversidad y que permite a cada integrante realizar su propia trayectoria.

En este sentido entendemos que el desplegar la propia experiencia y compartirla con otros haciendo de ella objeto de análisis y reflexión abona significativamente tanto a la construcción de conocimiento profesional como a la configuración de la propia identidad docente. Esta configuración está vinculada a “cómo nos pensamos a nosotros mismos enseñando o aprendiendo y cómo pensamos a los otros enseñando o aprendiendo en el marco de una cierta organización escolar” (Nicastro y Greso, 2009, p. 60).


Por su parte, la construcción del *conocimiento profesional docente* remite a ese “complejo proceso y producto a través del cual el docente logra construir y apropiarse de un saber que le permite actuar, responder a los requerimientos de la práctica” (Sanjurjo, 2004, p.128). El mismo incluye: el conocimiento de la materia (la psicología como disciplina científica), el conocimiento pedagógico general, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento contextual. El desarrollo del conocimiento profesional de los profesores encuentra impulso en la práctica y supone la integración de saberes a partir de la reflexión.

En este marco cobra relevancia la *autoevaluación*, actividad que da cuenta, por un lado de la capacidad de objetivar las acciones realizadas focalizando en las posibilidades y limitaciones, al tiempo que evidencia la posición asumida por el docente en relación a la misma (Palou de Maté, 1998). La autoevaluación “posibilita desde la narrativa, la elaboración de significados que sirven de apertura a un proceso de reconstrucción y resignificación de la propia práctica”. (Compagnucci y Cardós, 2006).

La modalidad *pareja pedagógica* (Bekerman y Dankner, 2010) o *docencia compartida* (Huguet, 2011) remite al trabajo en colaboración en pos de promover cambios, innovaciones y mejoramiento de la enseñanza. En el marco de la formación docente se concibe dicha modalidad como acompañamiento que posibilita la confrontación con la propia práctica (Leguizamón, López y Medina, 2011) a partir de la mediación que supone organizar y llevar adelante la enseñanza “con otro”.

Metodología

La metodología corresponde al enfoque cualitativo en educación y se centra particularmente en la acción de los “practicantes”, profesores de psicología en formación, en el análisis y reflexión sobre su práctica.



Cobra centralidad en el estudio, el diseño narrativo, en tanto se apunta a recabar la experiencia con el propósito de llevar adelante su análisis. Dicho proceso forma parte del propio dispositivo de formación docente y por lo tanto hace a la misma intervención formativa.

En dicho contexto, entendemos que la escritura por parte del practicante a modo de evaluación sobre la propia experiencia como tal, posibilita la elaboración de significados que sirve de apertura a un proceso de reconstrucción, significación y resignificación de la propia práctica. (Compagnucci, Cardós y Scharagrodsky, 2005).

Proceso que apuntaría a promover la exploración respecto a lo que podría llegar a ser en el sentido de propiciar nuevas prácticas. Si bien el dispositivo de formación incluye diversas actividades que propician la reflexión sobre la propia práctica a partir de la escritura y a modo de autoevaluación, al finalizar el proceso de prácticas se solicita a los alumnos respondan una serie de ítems con el propósito de que puedan analizar y reflexionar sobre el proceso en su totalidad, integrando experiencia y conocimientos. Aquí presentaremos el análisis correspondiente a las respuestas de uno de esos ítems, a saber:

Si realizaste las “prácticas” en “dupla” o “pareja pedagógica” refiere a las ventajas y desventajas que consideras implica dicha modalidad.


Se analizaron las respuestas que elaboraron 54 alumnos que cursaron y aprobaron la materia en 2012 y que conforman el grupo de estudiantes que realizaron “las prácticas de la enseñanza” en pareja pedagógica.

Análisis de la información

El análisis de las respuestas al ítem mencionado nos sitúa en la enseñanza como actividad compartida y no sólo restringida al “dar clase”, es decir a la fase interactiva sino también contemplando las fases pre activa (planificación) y pos activa (autoevaluación) (Diker y Terigi 1997).

Al indagarse sobre la experiencia, en un momento posterior a la finalización del proceso y solicitar un trabajo individual de escritura en torno a ello, se propone al alumno que reflexione sobre su práctica, a la luz de la particularidad de haberse configurado y desarrollado “con otro”. Ello suscita que a partir de pensar sobre las ventajas y desventajas de la experiencia bajo dicha modalidad, se delimiten aspectos y dimensiones que hacen a la asunción y ejercicio del rol docente en cada una de las fases mencionadas.

En las respuestas analizadas se reiteran las referencias a: 1) La realización de una tarea compartida; 2) El intercambio, debate y discusión sobre diferentes puntos de vista, particularmente en la fase preactiva; 3) Posibilidad de afrontar ansiedades, miedos, inseguridades, etc.; 4) La división de tareas.



La realización de una tarea compartida alude a los aportes referidos a “pensar de a dos” como algo que enriquece la calidad de la tarea e incluso posibilita el surgimiento de algo nuevo y diferente. En palabras de los alumnos:

“Quizás la principal ventaja es la posibilidad de contar con otra mirada a la hora de reflexionar sobre los alumnos, la dinámica del grupo y las propias intervenciones. De los errores y del compañero también se aprende. Cuando hay grandes diferencias entre los integrantes esto puede crear un efecto tensión en la medida en que no se logren acuerdos, pero cuando esas diferencias son mediadas por acuerdos se convierten en positivas en tanto permiten ver que aquello que no haría, el otro lo hizo y funcionó muy bien. En este sentido la pareja pedagógica es un factor que permite relativizar la propia mirada enriqueciendo la práctica propia.”

“(…) me parece que dos cabezas pensando juntas en todo lo que implica el trabajo previo (…) posibilita la creación de algo irreductible a la creatividad de uno solo de los miembros del equipo.”

“Esta modalidad amplió las posibilidades de enriquecer las prácticas, tanto en las planificaciones como en lo que respecta a las clases.”

Entre las *desventajas* mencionadas por los alumnos encontramos la “contracara” de este aspecto positivamente valorado. Ello en tanto la concreción de la actividad compartida requiere contar con ciertos tiempos para el encuentro así como el disponerse a consensuar criterios y decisiones.

En cuanto al intercambio, debate y discusión sobre diferentes puntos de vista, la valoración positiva se vincula al logro de consenso y a la consecuente toma de decisiones conjunta:

“(…) destaco como importante la posibilidad que teníamos de ir socializando al salir de las clases, nuestras impresiones, vivencias, inseguridades, reflexionábamos mucho acerca de los diferentes estilos y particularidades de cada una de nosotras en el modo de enseñar (...)”

“(…) aprendimos lo que es trabajar verdaderamente en grupo, a reflexionar escuchando a la otra, y abrimos un poco más nuestras cabezas.”

“El trabajo en dupla tiene como ventaja facilitar la reflexión y la visibilidad de dificultades que el otro no puede ver.”

“(…) constituye todo un desafío (...) llegar a un acuerdo en cuanto a la planificación de actividades y negociar diferentes puntos de vista respecto de cuestiones que hacen a la enseñanza.”

La *desventaja* en relación a este aspecto se sitúa en la dificultad para acordar. Las actividades compartidas implican *compartir, confrontar y acordar*. Ello, como ya referimos, es una oportunidad valorada positivamente aunque potencialmente siempre está presente la posibilidad de no lograr el acuerdo. Algunas de las expresiones al respecto:

“Tal vez entre los aspectos negativos podría señalar lo difícil que se hace pensar con el “otro”, ya que si es uno el que tiene que decidir todo no tiene posibilidad de que se lo revaliden, en cambio al trabajar con otra persona hay que adecuarse a la posibilidad de que al otro no le parezca “tan bueno lo que uno había pensado”; en pocas palabras, es la difícil tarea de ponerse de acuerdo.”

“(…) la veo dificultosa cuando no existe tal acuerdo. Cuando los integrantes no comparten la misma forma de pensar, ni la misma relación con el conocimiento, ni los acuerdos indispensables frente a los temas a ser enseñados, ni siquiera una misma manera de hacer docencia, se torna un obstáculo difícil de superar (…)”

“Pero también hubo momentos más tajantes y de poca tolerancia. La evaluación volvió aquí a ser la protagonista del debate. Ya que teníamos distintos criterios y en mi caso, no estaba dispuesta a ceder”

Otra de las cuestiones que se destaca en las reflexiones es la posibilidad de afrontar ansiedades, miedos, inseguridades, etc. vivenciadas en las diversas instancias de la enseñanza y que remiten al gran apoyo que significa para los docentes en formación el trabajo en duplas en este momento de iniciación en la práctica. Aquí es donde podemos articular la noción de “acompañamiento” en vinculación a esta modalidad de trabajo en el contexto formativo:

“(…) se presentan muchas dudas, inquietudes, temores, ansiedades y el hecho de estar de a duplas hace que todas esas sensaciones disminuyan o se compartan entre dos, en las clases se siente firmemente la presencia del otro, al cual se puede recurrir, es un sostén útil a la hora del desarrollo de las clases.”


“(…) tuvo ventajas al enriquecer la experiencia de cada una y aplicarla tanto a la planificación como a la clase, por momentos daba la sensación de que cuando alguna hacía aguas en determinados desarrollos de la planificación la otra la sacaba a flote.”

“Lo más importante creo que fue que ambas nos sosteníamos mutuamente, y nos alentábamos antes de dar las clases. Si una se sentía nerviosa o intranquila con algo, la otra la alentaba, y viceversa. Nos complementamos muy bien, y creo que esto los chicos lo percibieron, y ayudó a que se genere un buen clima dentro del aula.”

“(…) mi pareja pedagógica ha resultado un sostén prácticamente indispensable. Sostén que me ha posibilitado desarrollarme con mayor autonomía en clases ulteriores, necesario para poder comenzar.”

La división de tareas es contemplada en esta labor compartida como un aspecto positivo. Ante la demanda que implica “hacer las prácticas” es vivenciada por algunos alumnos como una posibilidad de atenuar esfuerzos.

“(…) las prácticas se realizan en un periodo extenso, donde semana a semana cada uno pasa por diferentes situaciones y es positivo que esa energía esté dividida en dos personas.”



“(…) para que sea una experiencia fructífera es importante que la dupla funcione bien, que ambos trabajen, participen en las tareas a realizar, ya que sino todas las ventajas se vuelven desventajas debido a que es solo uno el que trabaja (…)”

Finalmente apreciamos que en el marco de la reflexión sobre la labor en pareja pedagógica los practicantes refieren a ideas vinculadas a la docencia en el marco de la formación y como actividad laboral profesional:

“(…) considero como ventaja de esta modalidad el encarar de a dos el encuentro con la experiencia docente y lo que ello implica, compartir esta nueva situación junto a un compañero donde el acompañamiento, la posibilidad de pensar con el otro diferentes situaciones de aprendizaje, permite incursionar “juntos” el futuro campo laboral.”

“Creo que esta modalidad brinda una mirada de trabajo en equipo, considerando que el docente debe contemplar no sólo el trabajo con los alumnos, sino con otros actores institucionales que participan, de un modo u otro, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.”

“(…) aunque hay una realidad, un profesor dicta siempre sus clases solo.”

Reflexiones finales

El análisis realizado en base a lo expresado por los propios practicantes sobre la experiencia en la modalidad “pareja pedagógica” nos permitió delimitar aspectos que la caracterizan, a saber: a) supone una tarea compartida, b) requiere el intercambio, debate y discusión sobre diferentes puntos de vista; c) posibilita afrontar ansiedades, miedos, inseguridades, etc; d) implica la división de tareas.

A su vez, el “decir” de los propios practicantes nos situó ante tensiones. Algunas, inherentes al trabajo “en equipo”, por ejemplo respecto a lo productivo y lo difícil de pensar con el otro; a una actividad que supone ‘aprender de y con el otro’ y otras vinculadas a las concepciones que se sostienen con respecto a la labor docente, en el espacio de formación y en el campo laboral/profesional.

La labor compartida en la modalidad pareja pedagógica es visualizada como una opción favorecedora de la práctica docente en el contexto de formación y en el rol de practicante. Sin embargo, la docencia, en tanto actividad profesional sigue concibiéndose, por la mayor parte de los sujetos cuyas reflexiones fueron analizadas, como una tarea individual y aislada.

La experiencia referida, la sistematización, análisis e interpretación de la información recabada en torno a la misma, nos aporta al tiempo que nos interroga sobre nuestra propuesta de formación y el dispositivo que para ello configuramos. La inclusión en el mismo de una modalidad de docencia compartida nos enfrenta, por un lado al valor que esta innovación pedagógica cobra en la formación de los profesores en psicología en tanto constituye una ruptura con prácticas habituales y conocimientos

hegemónicos, al tiempo que nos ubica ante cierta tensión entre lo que se presenta como una “ficción” (la experiencia del practicante en el marco de la propuesta) frente a una realidad (la inserción laboral en el ámbito educativo).

Nota

(1) Programa de Incentivos a los docentes de la UNLP: “La formación de profesores en Psicología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP” (H/213 1998-2000); “La transposición del conocimiento psicológico: el saber, sus mediaciones y los actores” (H/293 2000-2003); “La enseñanza y el aprendizaje de la psicología: estudio de la práctica docente en profesores y principiantes” (H/ 383 2004-2007).

Bibliografía

Bekerman D. y Dankner L (2010). La pareja pedagógica en el Ámbito Univesitario, un aporte a la Didáctica Colaborativa. *Revista Formación Universitaria*. Vol. 3(6), 3-8 (2010).

Compagnucci E. y Cardós P. (2005). La formación del profesor en Psicología: hacia una práctica reflexiva. XII Jornadas de Investigación. Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Agosto de 2005.

Compagnucci E. y Cardós P. (2006). “Dispositivos de formación para la enseñanza en psicología”. *Revista Praxis Educativa, Año X, N° 10*: 29-32.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.


Ferry, G. (1997) “*Pedagogía de la Formación*”. Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos N°6. Buenos Aires.

Huguet, T. (2011). El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. En Martín, E. y Onrubia, J. (Coords.) *Orientación Educativa. Procesos de Innovación y mejora de la Enseñanza*. Madrid: Grao.

Leguizamón, G., López, M. y Medina, M. (2011). Nuevas configuraciones en el trayecto de las prácticas de la enseñanza en la formación de profesores. VI Jornadas Nacionales de Profesorado. Mar del Plata, mayo 2011.

Mediana Moya, J.L. (2006) *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires, Ed. Lumen, Magisterio del Río de la Plata.

Nicastro S. y Greco M. B. (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Ed. Homo Sapiens. Rosario, Argentina.



Palou de Maté, M. (1998) "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación". En: Camilloni A.; Celman S.; Litwin E.; Palou de Maté M. "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Paidós. Buenos Aires.

Sanjurjo, L. (2004). "La construcción del conocimiento profesional docente". En *La Formación docente. Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral: 121-129.*

Souto, M. (1999) "Grupos y dispositivos de formación". Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos N° 10. Buenos Aires.