

Desarrollo profesional de los graduados del profesorado de inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata: impacto de las buenas prácticas

Silvia Adriana Branda¹

Resumen

Este artículo indaga acerca de la preparación actual del profesorado de inglés en la Facultad de Humanidades de la UNMDP tomando como punto de referencia las experiencias que impactaron en la construcción del perfil profesional de los graduados. Se busca que en este proceso sobre la reflexión para la acción salgan a la luz las buenas prácticas docentes y cómo éstas pueden moldear la formación profesional de los futuros educadores. Los resultados de este trabajo de investigación sitúan la profesionalización docente como elemento central en el marco de la transformación de la práctica a partir de las experiencias que cada uno haya vivido.

Palabras claves: Experiencias – Autorreflexión - Desempeño profesional - Buena enseñanza.

Summary

This paper inquires about teachers' development in the English Teachers' Training Course at the School of Humanities, Mar del Plata State University, Argentina. The starting point is the influence past experiences had in graduate students professional profile. Good teaching practices and their impact in teachers' performance are sought.

Key words: Experiences - Self reflection - Professional development - Good teaching practices

Fecha de Recepción: 15/09/2010
Primera Evaluación: 24/11/2010
Segunda Evaluación: 18/12/2010
Fecha de Aceptación: 18/12/2010

Introducción

Partiremos de la premisa de que el mundo de cada docente es un fenómeno complejo y diverso. Nos enfrentamos entonces a los siguientes interrogantes: ¿Podemos poner de relieve algún rasgo especial sobre las huellas que los docentes dejan en aquellos a quienes enseñan? ¿Qué influencia tienen los docentes sobre sus alumnos? ¿Qué aprendemos de nuestros docentes acerca de nosotros mismos, de los demás y de la vida en general? Este tipo de enseñanzas no se refieren al contenido de una asignatura; se refieren a algo que va más allá de lo que inmediatamente podemos reconocer. Philip Jackson (1992) las denomina *enseñanzas implícitas* ya que no están incluidas en la agenda explícita del docente. Según este autor, este tipo de enseñanzas toman características y rasgos de aquellos quienes nos enseñaron y recordamos mucho después de haberles dicho adiós. Las enseñanzas implícitas toman forma de cualidades que hacen que estos docentes queden en nuestros recuerdos y nos acompañen a lo largo de nuestras vidas, dejando efectos marcados a fuego. Muchos de nosotros no podemos reconocerlos en forma consciente ya que nacen en nuestro interior a modo de sensaciones y sentimientos que nos cuestan explicar. Estos efectos producen un impacto en quienes nos dedicamos a la docencia, ejerciendo una gran influencia en nuestro modo de actuar cotidiano.

Hay docentes que logran despertar e inspirar una actividad mental alerta

e intensa en aquellos con quienes se contactan. La pregunta que nos surge es ¿qué es lo que hace que esos docentes cuenten con esta característica en particular? También hay profesores que impactan en la formación de sus alumnos; nos encontramos ante otro gran interrogante. ¿Cómo impacta la enseñanza de estos profesores en la construcción del perfil profesional de sus alumnos? En esta ocasión nos concentraremos en las experiencias formativas de alto valor para el trabajo profesional de los Profesores de Inglés de la UNMDP (Universidad Nacional de Mar del Plata), para lo cual deberemos indagar acerca de *¿qué experiencias, a lo largo de sus carreras como alumnos del Profesorado de Inglés, resultaron potentes para su posterior desempeño profesional?* Para ello, realizamos una investigación en la que empleamos entrevistas focalizadas y en profundidad que den cuenta de las buenas prácticas docentes y cómo éstas moldean la formación profesional. En este artículo nos concentramos en las entrevistas focalizadas.

Diseño e implementación

El objetivo de esta investigación no es el de abordar conclusiones generales de un grupo determinado ni de generalizar datos. Por el contrario, buscamos que los informantes hablen de ellos mismos haciendo viva su subjetividad y así captar la complejidad de sus percepciones y experiencias individuales. Proponemos tomar la realidad de los entrevistados

en forma pura y exclusiva, sin ánimo de generalizar aunque en algún momento surjan datos compartidos. Se realizan, en primer lugar, diez entrevistas focalizadas, y luego 3 entrevistas en profundidad.

En ambos casos se busca que los entrevistados expresen sus perspectivas personales y básicamente en la entrevista focalizada intentamos comprender la posición de los participantes, conocer su terminología y captar la complejidad de sus percepciones y experiencias individuales. Buscamos así delimitar la muestra para luego proceder a realizar las entrevistas estandarizadas abiertas tratando de encontrar informantes que brinden datos con la mayor riqueza posible para este trabajo. En las entrevistas focalizadas solicitamos a diez graduados del Profesorado de Inglés de la UNMdP que han compuesto la muestra, la descripción, enumeración o bosquejo de los acontecimientos, experiencias, lugares o personas de sus vidas hayan impactado en su formación. Les pedimos que escriban en uno o dos párrafos las experiencias de alto valor que ellos consideraban importantes para su actual desempeño profesional. Para ello orientamos el relato con dos preguntas disparadoras:

- ¿Qué experiencias de alto valor para tu desarrollo profesional has tenido a lo largo de tu paso por la carrera?
- ¿Cómo impactaron esas experiencias en tu actual desempeño profesional?

Muestra

Iniciamos el trabajo con una muestra de 10 graduados quienes escriben en la entrevista focalizada. Posteriormente realizamos una nueva selección sobre la base de la potencialidad de los relatos brindados por los diez graduados, para delimitar la muestra a tres informantes con los que se llevan a cabo las entrevistas en profundidad. Estos participantes permiten la reconstrucción de categorías teóricas para identificar las experiencias de alto valor que han tenido y son luego entrevistados para relatar y ampliar dichas experiencias.

Análisis de datos y categorización

Para realizar el análisis de la información empírica obtenida empleamos un procedimiento cualitativo de análisis de los datos: el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). La identificación de cuestiones que se observan como recurrentes en los tres casos, así como los interrogantes planteados en la dimensión epistemológica y el encuadre teórico, permitieron elaborar un conjunto de categorías interpretativas para el análisis de la información empírica. Resulta sumamente importante destacar que estas categorías no fueron elaboradas a priori, no fueron construidas antes de realizar la recolección de los datos, sino que surgieron del continuo interjuego de la teoría y la empírica.

El propósito del análisis de datos es darle sentido y significado a la

información. Se trata de un proceso cíclico integrado en todas las fases de la investigación. Es una actividad simultánea en la investigación cualitativa y comienza a partir de la primera lectura del primer documento. En esta investigación hubo 6 fases de análisis de datos. En cada uno de ellos, los datos pasaron por un proceso de transformación, a saber:

1. Análisis permanente durante la recolección de datos
2. Organización de los datos
3. Lectura e interacción con los datos
4. Reducción de los datos
5. Codificación descriptiva conducente a la presentación de los datos
6. Codificación temática conducente a las conclusiones y recomendaciones sobre los datos.

Análisis de las entrevistas focalizadas

Realizamos la lectura de todas las narraciones y luego procedimos a su codificación. En esta etapa utilizamos el método de análisis de contenido a modo de categorizar y disponer los aspectos subyacentes implícitos en el mensaje. Para ello leímos los diez relatos, producto de las entrevistas focalizadas, codificamos y seleccionamos las que ofrecían categorías relacionadas con el tema a investigar. De esta manera elegimos las tres entrevistas con mayor riqueza y profundidad en sus relatos.

Analizaremos ahora las entrevistas focalizadas seleccionadas. A partir de este momento nos referiremos a ellas como Protocolo 1 (P1), Protocolo 2 (P2) y Protocolo 3 (P3). En este análisis seleccionamos distintos fragmentos de cada uno de los protocolos y los ubicamos en distintas categorías, a saber:

CATEGORÍAS	P1	P2	P3
a. Responsabilidad		x	
b. Individualismo vs. Individualidad	x	x	x
c. Conocimiento generador vs. Educación bancaria		x	x
d. Buen docente	x	x	
e. Perfeccionamiento continuo	x		
f. Trabajo en equipo	x		
g. Pericia técnica	x		x
h. Educación liberadora			x
i. Emancipación – autogobierno			x
j. Intelectual transformativo			x
k. Buena enseñanza			x
l. Autorreflexión	x		x

A continuación, analizaremos las categorías que se desprendieron de las entrevistas focalizadas. Para ello citaremos las palabras textuales de los informantes y luego haremos la reflexión correspondiente. En primer lugar analizaremos las categorías en común para las tres entrevistas (b, c, d, g, l) luego pasaremos a las individuales.

P1- b

Los trabajos en equipo realizados en las distintas cátedras han sido de alto valor. Discutir, compartir opiniones, y disentir con compañeros acerca de un tema me han servido a crecer en muchos aspectos y sobre todo a ver una misma idea desde perspectivas diferente. Creo que esto es fundamental para el docente. (...) Creo que trabajando en equipo, consultando a nuestros pares, discutiendo ideas o puntos de vista sobre temas que nos conciernen en el contexto educativo es fundamental para crecer profesionalmente y no estancarnos(...).

P3 - b

En cuanto a los compañeros, varias veces me deprimía la marcada individualidad que existe en la carrera. aunque siempre hay personas solidarias y justas, en muchas oportunidades las actitudes egoístas prevalecían. Por ejemplo, cuando debíamos turnarnos para usar las cabinas del laboratorio (primero un grupo y después el otro) cuantas veces por no empujar a nadie me

quedaba en el segundo grupo aunque me correspondía ir al primero. Tenía que esperar en la escalera del lab. estando con una hermosísima panza de embarazada. Esta es una pequeña anécdota para ilustrar la falta de compañerismo que a menudo solía percibir.

P2- b y d

Otras experiencias positivas fueron la dedicación, la voluntad genuina de ofrecer o facilitar el material necesario para la realización de un trabajo – como en el área de las literaturas, donde los docentes resultaron ser muy amables y prestaban el material necesario y nos guiaban a encaminar nuestros trabajos. Recuerdo incluso una ocasión en la que la docente permitió que la llamara a la casa por que yo estaba enferma y no había podido entregar mi hipótesis y me iba a atrasar. Aunque esto puede parecer carente de importancia creo que en estos detalles es a donde se observan los grandes profesores.

Existe una clara oposición entre los conceptos *individualismo* e *individualidad*. De acuerdo con Fullan y Hargreaves (1998), el primero supone la anarquía y la atomización social mientras que el segundo refleja la independencia y la realización personal. El individualismo conduce a la relajación de la unidad social (la preocupación tradicional de algunos sociólogos como Durkheim), así como la extinción de la individualidad nos conduciría al abandono de la opinión

pública. De esta dialéctica la colaboración y la colegialidad se convierten en imágenes poderosas de la aspiración preferida mientras que el aislamiento y el individualismo, en imágenes igualmente poderosas de la aversión profesional. En la actualidad, el individualismo, el aislamiento y el secretismo han constituido una forma particular de lo que se conoce como *la cultura de la enseñanza*. Se han convertido en preocupación y objetivo del movimiento de reforma educativa y su erradicación tiene la máxima prioridad. Por lo tanto, si se quiere entender lo que hace el docente y por qué lo hace, hay que comprender la comunidad educativa y la cultura de trabajo en la que éste participa.

Las culturas de la enseñanza contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo. A menudo, los docentes están físicamente solos en sus aulas, sin la presencia de sus pares. Psicológicamente nunca lo están; lo que hacen en términos de estilos y estrategias en el aula está sometido a la poderosa influencia de las perspectivas y orientaciones de sus pares. A este respecto, la cultura de los docentes y las relaciones entre ellos están entre los aspectos más destacados de su vida y trabajo, desde el punto de vista educativo. Constituyen un contexto vital para el desarrollo del docente y para su forma de enseñar. Lo que sucede en el interior del aula, no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella.

En los protocolos 1 y 3 vemos cómo el tema de *individualismo e individualidad*

marcó a los entrevistados desde perspectivas totalmente opuestas. En el P1, existe una clara tendencia a trabajar en forma opuesta al individualismo como lo definen Fullan y Hargreaves. La experiencia como alumno del Profesorado de Inglés trazó un camino muy importante en la carrera docente de este entrevistado quien afirma que el trabajo en grupo con sus compañeros ha fomentado el deseo de “discutir y compartir opiniones para poder ver una misma idea desde perspectivas” diferentes haciendo hincapié en el trabajo en equipo para poder consultar con sus pares y discutir ideas relacionadas con el contexto educativo, fomentando así la individualidad docente. Por otro lado, en el P3 podemos observar cómo el *individualismo* marcó al entrevistado dejando un recuerdo muy claro y poco placentero en su memoria. Cuando nos narra cómo cada alumno trataba de hacerse un lugar en el Laboratorio de Idiomas, sin importar quién quedaba afuera y cuánto tiempo tenía que esperar el otro para tener acceso a la clase, independientemente del estado en el que el otro se encontrara.

Por otro lado, en el P2 podemos observar una combinación de *ausencia de individualismo* portada por un *buen docente*. Esta combinación se da en forma natural si entendemos que un *buen docente es aquel que evita el individualismo y promueve la individualidad*.

Las nuevas tendencias en el campo de la formación docente se inclinan a considerar al docente como un

profesional reflexivo quien debe pararse en un plano tridimensional que refleje cómo se ve a sí mismo, cómo percibe las situaciones en las que se encuentra y cómo interaccionan ambos tipos de percepción. Emilio Tenti Fanfani (1995: 23) afirma que en la actualidad "(...) la función clásica de la escuela como *transmisora de conocimiento* evoluciona a una forma más compleja que facilita el pensamiento crítico-reflexivo e independiente". En este marco, el docente también está en una búsqueda interna de nuevos procedimientos y roles, de esta manera debe cumplir con requerimientos externos mientras *reconstruye* su rol profesional. Siguiendo la idea de Tenti Fanfani, podemos afirmar que un buen docente es aquel que alimenta su profesionalidad mediante el pensamiento crítico-reflexivo e independiente, es decir y volviendo a las ideas de Fullan y Hargreaves, aquel que alimenta su individualidad y rechaza el individualismo.

De acuerdo con la experiencia vivida por este entrevistado, la *voluntad genuina* de este docente de ofrecer o facilitar material, el hecho de permitir que el alumno se contacte con él fuera del ámbito educativo cotidiano para ayudarlo a construir su hipótesis, hablan de un docente que no se limita a la función clásica de *transmitir conocimiento*, que se abre a sus alumnos para cumplir con su rol de *facilitador*, que evita el aislamiento y promueve la apertura. Volvemos entonces a nuestra afirmación inicial: la combinación del *buen docente* y la *ausencia de individualismo* se da en forma natural si entendemos

que un *buen docente es aquel que evita el individualismo y promueve la individualidad*.

Son muchas las características que definen al buen docente y lo narrado por el siguiente informante nos da la pauta de una de ellas.

P1- d

(...) una experiencia que tomé para no repetir con mis alumnos. Me hizo dar cuenta que muchas veces los docentes olvidamos ponernos en los zapatos de los estudiantes (...). Desde el día que comencé a trabajar como profesora trato de cuidar mucho la manera en que me dirijo a mis estudiantes... trato de ayudarlos a aprender y a darse cuenta que cometer errores es bueno porque nos permiten aprender mucho más. Cuido mucho el no herir sus sentimientos y sobre todo el hacerlos sentir como inútiles...

El efecto que el docente ejerce sobre sus alumnos es producto de su accionar cotidiano y se puede manifestar de distintas maneras de acuerdo a cómo éste actúa. La configuración de las personas se forma a través de las experiencias que éstas han vivido en su cultura, durante su crecimiento y en las relaciones con su entorno. Paralela a la dimensión cultural de los sentimientos está la idea de la comprensión, y el modo en que las personas llegan o no a fomentarla entre sus colegas y alumnos. Esta comprensión emocional suele suceder de

manera instantánea (Hargreaves 2001) y a veces inconsciente, las personas recurren a sus experiencias pasadas y leen las respuestas efectivas de aquellos que les rodean. Los docentes, por ejemplo, inspeccionan continuamente a sus alumnos tratando de valorar sus acciones y compromisos. Los recuerdos de cada uno de nosotros sin duda darán testimonio de que la buena enseñanza no implica una única manera de actuar, sino muchas. En este caso, el entrevistado sigue sus recuerdos capitalizándolos para no repetir experiencias que tal vez a él mismo no le resultaron gratas.

P2- c

Muchos docentes de la facultad – en especial en las áreas de las literaturas y las materias pedagógicas entre otras – dejaban que sus alumnos probaran distintos métodos y exploraran o experimentaran sin imponerles el camino o la forma de proceder, y sin tomar la pregunta o la necesidad de investigar mas allá de lo dado como una amenaza o un desafío para su propio conocimiento.

P3 - c

Un profesor maravilloso de Historia de la Lengua que nos hacía reír mucho en la clase (¡qué bueno que los alumnos puedan reírse!) y al introducir su materia nos dijo “no pretendo transmitirles una gran cantidad de conocimientos, simplemente abrirles la ventana por donde puedan mirar, buscar y descubrir”.

David Perkins (1992) establece tres

aspectos estrechamente ligados con la esencia del aprendizaje que son difíciles de refutar:

✓ Retención de conocimiento: nos referimos al hecho de recordar el conocimiento no sólo para el examen de mañana sino de retener lo aprendido para tenerlo a mano en instancias futuras.

✓ Comprensión del conocimiento: este es un elemento fundamental para la retención del mismo. Si bien no es posible comprenderlo todo, se debe tratar de que el alumno llegue a comprender la mayor cantidad de información posible presentada en el aula.

✓ Uso activo del conocimiento: se refiere a aplicar los conocimientos estudiados a situaciones reales.

Asimismo mencionamos que, según este autor, hay una expresión que engloba a todas: *conocimiento generador*, es decir, conocimiento que no sólo se acumula sino que actúa enriqueciendo la vida de las personas ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él.

Otro elemento que Perkins relaciona con el conocimiento y la comprensión es el de *transferencia*. Es tarea del docente la de tender puentes para la comprensión del contenido su retención. Esto implica ayudar a los alumnos a relacionar lo que están estudiando con otras asignaturas o con la vida fuera del aula. Se trata de ayudar al alumno a hacer conexiones más amplias en contextos diferentes. Por

lo tanto, el docente pondría el acento en la flexibilidad y en la posibilidad de las múltiples aplicaciones del conocimiento y de esta manera guiaría la *transferencia*.

Tal como lo analizamos, el conocimiento generador sería un elemento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que crea el puente para que el alumno se pueda desenvolver autónomamente y con más soltura tanto en el ámbito educativo formal como en la vida cotidiana. Promover el conocimiento generador sería entonces una tarea educativa fundamental en la que el docente debe tomar un rol activo-participativo. Freire nos habla de “educación bancaria” refiriéndose al acto de depositar conocimiento en el otro. De acuerdo con este autor, la educación bancaria no permite la acción o la indagación fomentando así la “domesticación de los educando”, adaptándolos a la realidad sin permitirles la posibilidad de planteamientos transformadores.

Es evidente que las experiencias narradas por los entrevistados marcan una clara tendencia hacia el conocimiento generador, y no hacia la educación bancaria. Recordemos que en el P2 el entrevistado menciona que algunos docentes “dejaban que sus alumnos probaran distintos métodos y exploraran o experimentaran sin imponerles el camino o la forma de proceder (...) como un desafío para su propio conocimiento”, mientras que en el P3 se menciona que el docente no pretendía transmitirles una gran cantidad de conocimientos, sino, simplemente, abrirles la ventana por donde puedan mirar, buscar y descubrir.

P1- g

(...)en las áreas pedagógicas recibimos un caudal enorme de información que nos permite tener fundamentos claros para saber porque elegimos esto o aquello dentro de la clase. Que haya un “rationale” detrás de lo que hacemos en las clases, eso es muy importante, y como dije antes, se nota muchísimo en el momento de preparar, y llevar adelante una clase.

P3 - g

Yo cursé muchos años. Comencé en 1992, terminé las cursadas en 1998, pero luego en el 2003 volví a cursar Lengua IV para poder rendir el final. Algo que me sorprendió fue ver cómo evolucionaron algunos docentes durante esos años. Sus clases eran totalmente distintas. Advertí que es muy bueno cuando un docente está dispuesto a seguir creciendo, a aprender de sus propios errores, cuando se está abierto al cambio. Es algo que también sabemos en teoría, pero por suerte, pude apreciarlo en la realidad, especialmente con un docente de Lengua, al comparar su trabajo durante mi primera cursada y su desempeño luego de la segunda cursada.

El concepto de *pericia técnica* parece ajustarse a estos dos relatos. Ropo (1991) indica que la pericia en la enseñanza se basa en estructuras de conocimiento bien desarrolladas que permiten una conducta eficiente de los docentes en situaciones

interactivas y que esta conducta puede estar relacionada con las habilidades técnicas que un individuo posee y puede aplicar en situaciones prácticas, como en situaciones de enseñanza reales.

En el P1, podemos observar la importancia que el entrevistado le da al caudal *de información recibida durante el curso de las asignaturas del área de Formación docente y cómo este bagaje le permite fundamentar sus decisiones al momento de preparar o dictar una clase construyendo de esta manera su pericia técnica.*

Por otro lado, en el P3, el entrevistado trae a la luz una experiencia muy enriquecedora para él ya que le permitió observar cómo un docente había logrado construir su pericia técnica a través de los años. Es importante destacar en este punto nuevamente las palabras de Ropo quien afirma que la pericia se desarrolla con la experiencia, pero la experiencia sólo puede contribuir a la pericia si los profesionales son capaces de aprender de ella. En este relato, el docente parece haber desarrollado su pericia con la experiencia como así también haber capitalizado esta última.

P1- L

(...) en las áreas pedagógicas recibimos un caudal enorme de información que nos permite tener fundamentos claros para saber porque elegimos esto o aquello dentro de la clase. Que haya un “rationale” detrás de lo que hacemos en las clases, eso es muy importante, y como dije antes, se nota muchísimo en el momento

de preparar, y llevar adelante una clase. Sumado a eso, el tema de la reflexión es muy importante. Esto lo trabajamos mucho durante las cursadas sobre todo en las áreas pedagógicas y es muy importante. Saber autoevaluarnos y reflexionar acerca de las cosas que podríamos haber hecho de otra manera en la clase.

P3 -L

Advertí que es muy bueno cuando un docente está dispuesto a seguir creciendo, a aprender de sus propios errores, cuando se está abierto al cambio. Es algo que también sabemos en teoría, pero por suerte, pude apreciarlo en la realidad, especialmente con un docente de Lengua, al comparar su trabajo durante mi primera cursada y su desempeño luego de la segunda cursada.

El docente construye su profesionalidad. Esto implica no sólo apropiarse del conocimiento científico y tecnológico, sino tener la capacidad de ubicarse frente a su propia práctica reflexionando acerca de los supuestos que dan sentido a su tarea en relación con para qué, qué, y cómo enseña; cómo aprenden sus alumnos y cómo promueve la relación con el conocimiento. La profesionalización implica que el docente, además de dominar la disciplina, tome conciencia del propio accionar que enmarca su práctica cotidiana y pueda así detenerse a reflexionar sobre qué hace, cómo y

para qué, generándose de esta manera, un profesional reflexivo².

Desde la concepción del docente como profesional reflexivo, la realidad educativa a la que éste se enfrenta está lejos de poder describirse como algo simple y bien definido para cuya solución existen conocimientos prefijados que simplemente debe aplicar. Por el contrario, se define la realidad escolar como una serie de situaciones complejas, abiertas, inciertas y cargadas de valores, que no admiten, por lo tanto, una respuesta automática de aplicación de una estrategia dada. Dentro de ese universo cambiante, el docente se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, y en buena medida, particulares, condicionados por las características específicas de la situación.

En el pensamiento práctico las decisiones técnicas se subordinan al análisis que se realiza sobre la situación. Es decir, primero es preciso definir cuál es el problema y después llevar a cabo la actuación que se considere más adecuada. La definición de la situación, en un entorno complejo e incierto, exige un tipo de pensamiento práctico no preelaborado que surge de la reflexión. En este sentido, la importancia otorgada a la reflexión y a la práctica en el desarrollo profesional constituyen aportes lo suficientemente sustantivos como para dedicarles un análisis propio.

Para Schön (1987), lo que caracteriza al docente como profesional es el pensamiento práctico que éste activa cuando se enfrenta a los problemas

complejos de la práctica. Esta categoría de pensamiento se construye a partir de tres componentes distintos: el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción (estos tres componentes serán desarrollados en profundidad en el marco teórico de este trabajo). Estos tres tipos de procesos son los que configuran el pensamiento práctico que permite a los profesores actuar como profesionales reflexivos y estratégicos, no como meros ejecutores de técnicas preestablecidas. Es importante también destacar que la reflexión no es un proceso estrictamente individual, sino, muy por el contrario, de una clara naturaleza social en un doble sentido: por un lado, porque el pensamiento del profesor, tanto en sus conocimientos explícitos como en sus creencias, se ha originado en un contexto social y es fruto de una cultura común; por otro, porque la reflexión se lleva a cabo en un contraste que toma como referente no sólo el pensamiento del profesor sino las opiniones, interpretaciones y conocimientos de aquellos que lo rodean, fundamentalmente de sus pares.

Desde esta perspectiva, la formación tanto inicial como permanente del profesorado debería estar estructurada de modo tal que permitiera a los docentes esta reflexión conjunta sobre su práctica en la que cobrarían sentido y podrían ser asumidos realmente los conocimientos científicos de las diversas disciplinas educativas.

Por último, un aspecto que no debe dejarse de lado es el marco que orienta al accionar docente. Los modos de

pensar, las formas de comprender la vida, los valores implícitos son diferentes en cada persona. Cada uno responde a una cosmovisión en la que inciden su pertenencia social y su particular historia de vida. Por lo tanto, la actitud del docente frente a los obstáculos puede hacerlo recurrir a distintas formas de accionar. Algunos justificarán la situación basados en agentes externos sin intentar encontrar una solución; otros, tratarán de dilucidar los conflictos transformándolos de dilemas en problemas, de manera tal que permitan buscar nuevas formas de resolverlos.

En estos dos protocolos vemos cómo los dos entrevistados se refieren a la autorreflexión desde distintos ángulos. Uno desde la cátedra en sí señalando cómo desde el área de Formación Docente se promueve la autorreflexión alentando a los alumnos a analizar lo que podrían haber hecho de otra manera en la clase o autoevaluándose. El otro desde el ejemplo del docente cuando el alumno nota cómo el docente va cambiando mejorando su desempeño a lo largo del tiempo.

P1- e

(...)una docente nos dijo: “empezamos a estudiar realmente cuando terminamos la facultad.” Hasta el día de hoy recuerdo esa frase (...) a solo un par de años de haberme graduado esas frases se han convertido en una especie de “motto” para mi. Es cierto y muy importante. Terminar la carrera y empezar a estudiar, especializarnos y capacitarnos para

seguir creciendo como docentes, como profesionales en el área en que nos desempeñamos. Esas palabras tuvieron un impacto muy positivo ya que el mismo día en que terminé mi última materia ya estaba pensando en qué hacer luego.

De la proyección del perfil del docente como profesional se desprende la necesidad de su *formación permanente*, es decir, su *perfeccionamiento continuo*. Esto supone un reto ya que se lo debe preparar para atender a una sociedad que permanentemente sufre modificaciones, lo cual exige una constante renovación de la tarea docente. La formación y actualización continua no puede separarse de las innovaciones didácticas y de la metodología educativa que las ciencias, la teoría y la tecnología nos aporta. Desde este ángulo, la universidad debe asumir la función de formación inicial del docente y adquiere una gran responsabilidad en la formación permanente del docente. Es aquí donde entra en juego el rol de los profesores formadores quienes deben construir el andamiaje desde el inicio de la formación de los futuros profesionales para que al llegar a su graduación, puedan tener la plataforma necesaria para continuar independientemente con esta tarea formación continua.

En el párrafo anterior mencionamos que la universidad debe asumir la función de formación inicial y permanente del docente. Resaltamos también la importancia del rol de los profesores, quienes deben construir el andamiaje

desde el inicio de la formación de los futuros profesionales. De acuerdo con lo narrado por el entrevistado, hubo un evento muy importante que marcó su carrera ya que el primer día de clases un docente resaltó la importancia de la formación permanente argumentando que empezamos a aprender cuando terminamos la universidad. Estas palabras lo acompañaron desde ese momento hasta ahora, promoviendo su necesidad de aprender y crecer, impactando así en la construcción de su perfil profesional.

Como mencionamos en párrafos anteriores la construcción de la profesionalidad docente mediante su *formación permanente* implica no sólo apropiarse del conocimiento científico y tecnológico, sino tener la capacidad de ubicarse frente a su propia práctica reflexionando acerca de los supuestos que dan sentido a su tarea. La profesionalización implica que el docente, además de dominar la disciplina, tome conciencia del propio accionar que enmarca su práctica cotidiana y pueda así detenerse a reflexionar sobre qué hace, cómo y para qué, generándose, de esta manera, un profesional reflexivo. El perfeccionamiento continuo involucraría tanto aspectos relacionados con la disciplina en sí, como también con lo que tiene que ver directamente con la reflexión constante de su accionar docente.

P2-a

(...) la responsabilidad, la cual en mi

caso particular es muy importante. Recuerdo cuando ciertos docentes nos exigían la responsabilidad y obligación en la entrega de trabajos, que luego ellos no corregían a tiempo – aunque hoy entienda mejor que nunca que no siempre se puede tener todo corregido a tiempo. Una vez una docente no llegó a corregir unos exámenes y cuando llegó a la clase se disculpó y nos dijo que estarían listos al día siguiente a una determinada hora y así fue. Por raro que pueda parecer esa experiencia me marcó mucho ya que fue la primera vez que un docente de la universidad hacía algo así.

El sentido responsable de ejercicio de la docencia y todas las tareas que de ella se desprendan junto con el respeto por la tarea educadora son cuestiones que van delineadas por la motivación intrínseca del docente por educar responsablemente y forman parte de su *cultura*.

Pérez Gómez (1998) define la *cultura docente* como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que un grupo social considera valioso en su contexto profesional, respecto a modos de sentir, actuar, pensar y relacionarse, ocupando niveles diferentes de creencias, ética, normas del contexto social y también sentimientos y preferencias. Es obvio que en el modelo sociocultural actual la cultura docente va a ser un actor importante para considerar cualquier cambio o innovación ya que involucra tanto su racionalidad como también la voluntad de modificar las condiciones de una cultura heredada.

Los procesos de reflexión en la formación docente – tanto de los mismos profesionales de la educación como de los estudiantes como futuros educadores - se ven favorecidos o interferidos por la cultura docente y es éste el elemento inmediato que determina la calidad de los procesos educativos. Paralelamente, este proceso se ve afectado por factores externos propios de cada institución educativa, pero ni la escuela ni la cultura docente solas deberían determinar el comportamiento individual de cada profesor que surge en realidad de un compromiso entre sus valores, intereses e ideología, sumados a la presión de la estructura escolar a la que pertenece.

La responsabilidad entraría en el nivel de los modos de actuar de cada individuo, y como dice este informante, no solamente exigiendo responsabilidad en los alumnos sino que dando el ejemplo y cumpliendo responsablemente su labor diaria. Es importante destacar cómo el evento narrado marca al entrevistado quien destaca no solamente el hecho de que el docente no pudo corregir a tiempo y acordó hacerlo para otro momento, sino que también se disculpó por no haber podido cumplir con lo anticipado. A este hecho se le suma que se trataba de un docente universitario, y que fue la primera vez que el entrevistado tenía una experiencia así en este contexto.

P3- h

Me encantó cursar Introducción a la Filosofía porque me enriqueció como persona. Considero que en un estudiante universitario de un profesorado humanístico debe existir cierta cultura general. Me pareció muy interesante poder cursar con estudiantes de otras carreras.

Existen corrientes pedagógicas cuyo objetivo principal es el de promover la emancipación y liberación del educando para así lograr que todos puedan de alguna manera influir sobre su propio mundo. Dentro de estas corrientes se sitúa la de Paulo Freire quien planteó una alternativa pedagógica a la educación tradicional. Desde su concepción, educar va más allá del acto de transmitir conocimientos para situar al educando en el mundo mediante un método dialogante y participativo. Educar implica preparar al estudiante para aumentar su capacidad de comprender al mundo y actuar sobre él. Este tipo de educación requiere algo más que el dominio de la disciplina.

El entrevistado menciona que el haber tenido la oportunidad de cursar la asignatura Introducción a la Filosofía lo ayudó a enriquecerse como persona; de esta manera logró ir más allá de la disciplina específica para poder comprender el mundo desde otro ángulo a la vez que compartía discusiones con estudiantes de otras carreras. Por otro lado, esta experiencia parece que pudo abrirle un espectro más amplio de su realidad ya que afirma que las carreras humanísticas deben brindar cierta “cultura general”. Este relato puede asociarse con el tipo de educación *liberadora* que apunta a *abrir la mente* de los alumnos para que puedan tener influencia sobre su propio contexto.

P3 - i

Las prácticas de enseñanza fueron para mí una experiencia muy difícil y dolorosa. Por supuesto, aprendí

mucho pero no puedo recordarlas con alegría u orgullo. Antes de comenzar con la segunda parte (nivel Polimodal) le dije a mi tutora que quería dejar la cursada porque no me sentía preparada en ese momento. Por muchos motivos sentía que no podía dar lo mejor, que no podía ni pensar ni ser creativa ni superar mis dificultades, ni nada. Mi tutora y mi compañera me convencieron para que no abandonara a mitad de camino, pero yo nunca quedé conforme con lo que rendí en esa materia. Sin embargo, no puedo decir que no haya aprendido desde el dolor, la bronca y la frustración. Creo que especialmente crecí como persona.

Educar, en la concepción de Freire, implica más que proporcionar al educando conocimiento específico; es situarlo en el mundo, es *educar* desde adentro hacia fuera, tomando al alumno como el protagonista principal de este proceso y al docente como el colaborador. En este tipo de educación, el diálogo juega un papel fundamental, ya que va unido a las circunstancias existenciales de quienes dialogan, es decir, a la realidad; la palabra cobra significado, deja de ser verbalismo hueco para transformarse en palabras verdaderas que indagan sobre el mundo.

La experiencia narrada en el P3 parece haber marcado mucho al entrevistado quien dice haber aprendido desde la “bronca y la frustración” y agrega en su relato que este hecho lo hizo crecer como persona. Una de las metas de la educación

parece dirigirse a la gradual liberación de cada alumno de su dependencia de toda autoridad pedagógica, a la autonomía personal en la adquisición de conocimientos y destrezas. Los esfuerzos realizados por los alumnos para lograr este objetivo representan el camino hacia el *autogobierno*.

Dos submetas del autogobierno son: *aprender a aprender* y *elegir qué aprender*. En este caso, tanto la tutora como la compañera del entrevistado logran persuadir al estudiante para que no abandone sus prácticas a mitad de camino. A pesar de que no queda conforme con su desempeño y rendimiento, logra *aprender a aprender* desde la frustración y la bronca. Esta experiencia se capitalizaría luego en un crecimiento personal que lo conduciría a la liberación e independencia de la autoridad pedagógica, a su emancipación.

P3- j , k

Muchas profesoras de pedagogía han sido muy importantes, ya que siempre esta área ha sido fundamental para mí. Quizás me hubiera gustado aprender más sobre teorías del aprendizaje entre otros temas pero creo que lo más importante es que varias de mis profesoras me enseñaron a ver la conexión entre la poca teoría que sé y la realidad y la práctica. Esto ha sido muy importante para mí.

H. A. Giroux (1998) indica que los profesionales de la educación deberían responder a un perfil de intelectuales críticamente comprometidos; por ello, los docentes como intelectuales

transformativos deberían dirigir su acción no solamente a la capacitación académica de los educandos sino que a enseñar con fines de transformación. De esta manera, los docentes lograrían ser facilitadores de aprendizaje, animadores que asisten y ayudan a los alumnos, no meramente transmisores de conocimiento. El docente como intelectual transformativo tiende puentes para que el alumno pueda conectar teoría con práctica sin dejar de tener en cuenta la realidad de cada contexto.

Para educar a otro de esta manera hay que poseer un estilo de enseñanza liberador y transformador puesto que le servirá al alumno tanto en su camino para convertirse en un estudiante autónomo y capaz de producir cambios en él mismo como también para adaptarse al medio.

Por otro lado, ya hemos señalado que las nuevas tendencias en el campo de la formación docente se inclinan a considerar a un *buen docente* a aquel profesional reflexivo que analiza cómo se ve a sí mismo, cómo percibe las situaciones en las que se encuentra y cómo interaccionan ambos tipos de percepción. Desde esta concepción, el docente sería un facilitador del aprendizaje, un animador que asiste y ayuda a los alumnos y no meramente un *transmisor* de conocimientos.

Estos enfoques en el campo de la formación docente tienden a considerar al educador como un profesional reflexivo y transformador, preocupado por el tema de su formación, que construye su propio estilo mediante la búsqueda de un nivel de reflexión crítica y que agrega criterios

morales y éticos al discurso sobre la acción práctica.

El relato del entrevistado resalta la importancia que tuvieron los profesores del área de formación docente, en cuanto le ayudaron a realizar conexiones entre teoría práctica. Los profesores del área de Formación Docente del Profesorado de Inglés lograrán, de esta manera, ser facilitadores de aprendizaje ya que asisten y ayudan a los alumnos a no ser meramente transmisores de conocimiento. Este tipo de tarea por parte de la cátedra estaría pavimentando el camino para que el alumno del Profesorado de Inglés buscara ser un buen docente.

P1- F

Los trabajos en equipo realizados en las distintas cátedras han sido de alto valor. Discutir, compartir opiniones, y disentir con compañeros acerca de un tema me han servido a crecer en muchos aspectos y sobre todo a ver una misma idea desde perspectivas diferentes. Creo que esto es fundamental para el docente.

(...)Creo que trabajando en equipo, consultando a nuestros pares, discutiendo ideas o puntos de vista sobre temas que nos conciernen en el contexto educativo es fundamental para crecer profesionalmente y no estancarnos creyendo que porque fuimos a la universidad somos las mejores “teachers” del planeta. Hoy en día, creo que es fundamental rescatar esto del “trabajo en equipo”

que nos permite un mayor crecimiento personal y profesional así como también, nos da la posibilidad de poder, desde nuestro pequeñito lugar, contribuir a mejorar el sistema educativo.

El trabajo basado en la colaboración se justificaría por numerosos motivos. Algunos son bien evidentes y de sentido común y, como manifiesta Serafí Antúnez, “la acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual o que la simple adición de acciones individuales” (1999: 89-110); la colaboración mediante el trabajo en equipo permite analizar en común problemas que son comunes, con mayores y mejores criterios; proporcionar a nuestros estudiantes la educación de calidad que merecen exige que entre los profesionales de la educación existan ciertos planteamientos comunes y también criterios y principios de actuación suficientemente coherentes. Esos requisitos no son posibles sin la adecuada coordinación que proporciona la colaboración mediante el trabajo en equipo.

Al hablar de trabajo en equipo, nos referimos a la acción de obrar conjuntamente con otro u otros con el propósito de alcanzar un mismo fin. S. Antúnez (1999: 89-110) enumera como características y requisitos principales de este tipo de trabajo, los siguientes: 1) es voluntario; 2) está establecido en términos de colegialidad, entre iguales; no existe predominio por parte de ninguno de los agentes, en igualdad de condiciones independientemente

de rangos jerárquicos o situaciones administrativas; 3) se basa en la lealtad y en la confianza recíprocas; 4) implica, por tanto, un determinado planteamiento ideológico (ausencia de jerarquías, equidad, igualdad entre participantes, voluntad de transformación y mejora); 5) supone, a diferencia de la simple cooperación, realizar en común, participativamente, el diseño de lo que se pretende alcanzar o desarrollar; acordar la metodología de trabajo y discutir y evaluar en común el proceso y los resultados.

Entonces, el trabajo en equipo de los docentes supone que cooperen entre sí, acepten un compromiso y resuelvan sus desacuerdos en discusiones abiertas. Estamos hablando de una acción colaborativa en la que la discusión no es el objetivo sino el medio y en la que “las personas que desempeñan tareas directivas o de coordinación de grupos y equipos no abdicen de su autoridad ni responsabilidad ni renuncian al control formativo del trabajo del profesor” (Antúnez, S 1999: 89-110). En esta oportunidad, el entrevistado señala claramente algunas de las características de trabajo en equipo que mencionamos y reflexiona acerca de cómo este tipo de trabajo repercutió en su formación, cuando nos dice: “Discutir, compartir opiniones, y disentir con compañeros acerca de un tema me han servido a crecer en muchos aspectos y sobre todo a ver una misma idea desde perspectivas diferentes”. Por otro lado, el entrevistado reconoce que el trabajo colaborativo tiene mucha importancia en la tarea de los

educadores al señalar que “trabajando en equipo, consultando a nuestros pares, discutiendo ideas o puntos de vista sobre temas que nos conciernen en el contexto educativo es fundamental para crecer profesionalmente y no estancarnos”.

Conclusión

Los entrevistados poseen recuerdos positivos de los distintos docentes que tuvieron durante su formación y dan cuenta del impacto que estos recuerdos han tenido en su desarrollo profesional. Cada uno de los relatos narra las distintas experiencias que han moldeado la construcción del perfil profesional de los informantes marcándolos de esta manera en su desempeño docente actual y futuro.

La información analizada en los apartados precedentes da cuenta de

vivencias y experiencias individuales de cada uno de los entrevistados que, en algunos casos, se individualiza, se reduce a la experiencia personal del informante, mientras que en otros se cruzan y logran coincidencias importantes en el campo de la educación, sobre todo en lo que tiene que ver con la buena práctica docente. Si bien esta investigación no busca generalizar, no podemos obviar que la riqueza individual de cada narración se nutre al cruzarse con los otros relatos. Las tres narraciones seleccionadas, producto de las entrevistas focalizadas, poseen mayor cantidad y calidad de información brindada que aquellas que no hemos seleccionado para continuar con la investigación. Consideramos entonces que debido a la riqueza de las narraciones de estas tres entrevistas, debíamos continuar esta investigación con estos tres informantes.

Notas

1. Profesora de Inglés y Magíster en Docencia Universitaria. Se desempeña como docente regular e investigadora en el Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales. Guanahani 7128 Mar del Plata (7600) sbranda@mdp.edu.ar
2. Entre quienes inician sus investigaciones acerca del Docente Reflexivo podemos mencionar a Schön, D (1983); Smyth, J. (1991) y William, M y Burden, R (1997), entre otros.

Bibliografía:

- ADAMS, H. *The Education of Henry Adams*. Boston: Houghton Mifflin Co. 1918. Pág. 300.
- ARCHAMBAULT, D. (1964). *John Dewey on Education* New York: Random House.
- ATKINSON, T. y CLAXTON, G. (2002). *El Profesor Intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- AUGUSTOWSKY, G. (2004). *Las Paredes del Aula*. Buenos Aires: Amorrutu Ed.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de Investigación educativa* Barcelona: Ediciones Ceac, S.A.
- BOLÍVAR, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Force. Universidad de Granada.
- BOLÍVAR, A. (1999). "Enfoque narrativo versus explicativo del desarrollo moral." En E.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BRUNER, J. (1985). "Narrative and paradigmatic modes of thought." En Eisner, E. "Learning and teaching the ways of knowing" Chicago: Universidad de Chicago.
- (1997). *La Educación Puerta de la Cultura*. Madrid: Visor Dis.
- BURBULES, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- COMTE, A. (1844). *Discours sur l'esprit positif*. En *Discurso sobre el espíritu positivo*, Madrid, Alianza Editorial, 1988).
- COLÁS BRAVO, P. y BUENDÍA EISMAN, L. (1998). *Investigación Educativa* 2da ed. Ed. Alvar, Sevilla.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en la educación*: Morata, Madrid.
- FENSTERMACHER, G. (1979). "Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza." En Wittrock, M. (1989). *La Investigación de la Enseñanza* Tomo I, Barcelona, Piados.
- FREIRE, P. *La Educación como práctica de liberación* México 2002: Siglo XXI, 50ª Ed.
- GIROUX, H. y ARNOWITZ, S. (1992). *Maestros. Formación práctica y transformación*

escolar. Artículo N° 2 del libro de: Giroux, H. y Aronowitz, S. (1978): *Education under siege*. Routledge & Kegan Paul. Londres, pp 23-45. Traducción: Alejandra Vasallo. Buenos Aires, Miño y Dávila, SRL.

GLASER, B. y STRUSS, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago: Aldine Publishing Company.

GOETZ, J.P. y M.D.LE COMPTE (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

GUDMUNSDOTTIR, S. (1990). *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos* en McEwan Hunter y Egan Kieran (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu

HARGREAVES y otros (2001). *Aprender a Cambiar*. Barcelona: Octaedro

HARGREAVES, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata, Madrid
Capítulo VIII: *Individualismo e individualidad (el conocimiento de la cultura del profesor)*, Capítulo XI: *La reestructuración (más allá de la colaboración)*

JACKSON, P. (1992). *Enseñanzas Implícitas*. Teachers College Press, Columbia University

----- (2002). *John Dewey y la Tarea del Filósofo*. Teachers College Press, Columbia University

KERLINGER, F. N. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. Méjico, Nueva editorial Interamericana.

LITWIN, E. (1999). *Las configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

MACLEOD, G. & MCINTYRE, D. (1997). "Towards a model for microteaching." En D McIntyre, G. MacLeod & R. Griffiths (eds.), *Investigations of Microteaching*. Londres: Croom Helm

MALAREN, P. y GIROUX, H. (1998). *La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición en Pedagogía, Identidad Y Poder*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

MCEWAN HUNTER y EGAN KIERAN (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu

MERCER, N. (1997). *Las construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós

NEWMAN, F. y WEHLAGE, G. (1996). *Authentic achievement: Restructuring school for intellectual quality*. San Francisco: Jossey Bass.

PENDLEBURY, S. (1995). *Razón y relato en la buena práctica docente* en McEwan Hunter y Egan Kieran (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu

PEREZ GOMEZ, A. (1998). *La cultura Escolar en la Sociedad_Neoliberal* Madrid, Morata.

PERKINS, D. (1995). *La Escuela Inteligente*. Barcelona: Gedisa.

PINEAU, P. (2005). *Relatos de Escuela*. Buenos Aires: Paidós.

- POLKINGHORNE, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23.
- POPKEWITZ, T. (1984). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- QUIVY, R. & CAMPEHOUDT, L. V. (1988). *Manuel de Recherche en Sciences Sociales*. París: Dunod.
- RICOEUR, P. (1984-88). *Tiempo y narración: Vol. I; Configuración del tiempo; Vol. II, Configuración del tiempo en el relato de ficción; Vol. III, El tiempo narrado* (1995). México: Siglo XXI
- ROPO ERRO (1991). "Diferencias en la enseñanza de docentes de inglés: expertos y principiantes" en Carretero, Mario (comp.) *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- SAUTU, R.; BONIOLO, P.; DALLE, P. y ELBERT, R. (2005). *Manual de Metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- SERAFÍANTÚNEZ. Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica i Organització Educativa *El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad necesidad y problema. I papel de los directivos escolares* en *Educar* 24, 1999 89-110.
- SHULMAN L. (1986). *Those who understand knowledge growth in teaching*. *Educational Research* 15 (2) 4-14.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, España: Piados.
- TENTI FANFANI, E. (1995). *Una carrera con obstáculos: la profesionalización del docente*, en: *Revista del IIICE*, año IV nro 7, 1995.
- WAINERMANN, C. y SAUTU, R. (2002). *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires: Lumiere.
- WALLACE (eds.), *Microteaching Papers*. Edimburgo: Scottish Centre for Education Overseas, Moray House College.
- WALLACE, MICHAEL J. (1991). *Training Foreign Language Teachers - A reflective approach*. Glasgow: CUP.