

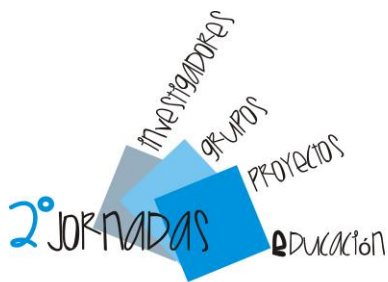


## ENSEÑANZAS QUE APASIONAN, CONMUEVEN Y MARCAN A LOS ALUMNOS DEL PROFESORADO

Mag. Silvia A. Branda  
GIEEC – Universidad Nacional de Mar del Plata  
[branda.silvia@gmail.com](mailto:branda.silvia@gmail.com)

### Resumen

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? Asimismo, hay educadores que dejan marcas profundas en sus alumnos; nos encontramos ante otro interrogante ¿cuáles son aquellas enseñanzas que han dejado su traza en la construcción del perfil profesional de los alumnos del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)? Suponemos que este tipo de enseñanzas debe existir en todas las disciplinas, es por ello que nos interesa conocer desde las voces de los estudiantes, qué huellas han dejado impregnadas los docentes en toda su biografía escolar. En esta investigación buscaremos indicios de enseñanzas que conmueven y perduran, que hacen que el alumno se retire de la clase pensando y sintiendo; indagaremos acerca de las huellas que deja aquella práctica docente aggiornada, compleja, reflexiva, que da cuenta del estado del arte, del carácter abierto y provisorio del conocimiento (Maggio, 2012), de la que



permite adquirir conciencia epistemológica de la disciplina. Realizaremos una investigación cualitativa con un enfoque interpretativo (Erickson, 1997). Para explorar las huellas docentes en toda su variedad y complejidad, adoptaremos una perspectiva narrativa.

**Palabras Clave:** buena enseñanza, biografía escolar, huellas docentes, formación de Profesores de Inglés.

## Introducción

En ocasiones los docentes nos preguntamos por qué actuamos de tal o cual manera en la clase o fuera de ella al momento de planificar y creemos que lo hacemos por las concepciones epistemológicas subyacentes a nuestra disciplina. Pero también hay otras cuestiones que nos hacen actuar de la manera en que lo hacemos y que van más allá de estas concepciones y tienen que ver con las marcas que han dejado las enseñanzas que hemos recibido en nuestra trayectoria escolar, desde el inicio hasta nuestra formación de grado. Nos proponemos entonces, buscar en la transposición didáctica<sup>1</sup> propuesta en el aula y en la biografía escolar de los estudiantes del Profesorado de Inglés, rastros de las marcas que han dejado sus docente para poder así interpretar las prácticas docentes a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los sujetos. En este avance de investigación presentaremos algunas líneas teóricas que conducirán a la buscar respuesta a la siguientes preguntas ¿Cuáles son las buenas enseñanzas<sup>2</sup> que han dejado su huella en la biografía de los alumnos residentes del Profesorado

---

<sup>1</sup> La transposición didáctica es el mecanismo mediante el cual el docente “toma” el conocimiento y lo transforma para presentárselo a sus alumnos. (Chevallard, Yves 1998)

<sup>2</sup> Entendemos por “buena enseñanza” aquella en la que el docente participa instrumentalmente en la educación de otro ser humano al preguntarse qué acciones docentes pueden justificarse, basándose en principios morales que son capaces de provocar acciones y cambios en los estudiantes Fenstermacher (1989). Desarrollaremos este concepto más profundamente en el marco teórico.



de Inglés de la UNMDP? ¿De qué manera los alumnos caracterizan estas enseñanzas? ¿Cómo se manifiestan en su práctica en el aula? ¿Cuál es la impronta que dejan en la biografía educativa de los practicantes?

## Desarrollo

En la actual agenda de investigación educativa, existen muchos trabajos sobre la observación a docentes en acción o sobre la realización de entrevistas donde se les pregunta acerca de su estilo de trabajo, métodos o técnicas que implementan en el aula y que rupturizan la matriz clásica de forma y contenido. Si bien estos estudios son de gran valor, también lo son aquellos que pueden aportar datos que no son inmediatamente visibles. Entre éstos podemos encontrar los que tienen que ver con los recuerdos que cada uno de nosotros conserva de sus propios docentes. Al analizar esta información estaríamos en presencia no solamente de nuestros recuerdos sino también de nuestras propias experiencias que, al tratar de entenderlas, nos sorprenderían ya que tal vez nos preguntaríamos qué otras cosas hemos heredado de la misma fuente y que aun no hemos descubierto.

Partiremos de la premisa de que el mundo de cada docente es un fenómeno complejo y diverso formado por un entramado de experiencias vividas que pueden manifestarse de diferentes maneras. Estaremos entonces enfrentándonos 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? Estamos indagando acerca de algo que va más allá de lo que inmediatamente podemos reconocer. Philip Jackson (1999) las denomina *enseñanzas implícitas* ya que no están incluidas en la agenda explícita del docente y que, según este autor, toman características y rasgos de aquellos quienes nos enseñaron y recordamos mucho después de haberles dicho adiós. Las enseñanzas implícitas se manifiestan como cualidades que hacen que estos educadores 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 también en quienes nos dedicamos a la docencia, ejerciendo una gran influencia en nuestro modo de actuar cotidiano.

Probablemente, la mayor parte de nosotros apenas si recuerda algunos nombres de docentes que tuvimos a lo largo de nuestra trayectoria escolar a menos que indagemos en forma consciente acerca de cómo impactaron en nuestra formación. Algunos podríamos recordar a uno o dos docentes excepcionales, aquellos que marcaron un cambio real en nuestras vidas, y en algunos casos, hasta podríamos recordar las palabras exactas que provocaron estos cambios. Pero acaso ¿recordamos estas experiencias en forma frecuente? Tal vez no. Si bien somos portadores de las marcas que nos dejaron aquellos docentes, cuando procuramos identificarlas cuáles son o ponerlas de manifiesto para que otros las vean, no muchos somos capaces de hacerlo.

Andrea Alliaud (2010) indica que distintas investigaciones realizadas en nuestro país - con docentes que presentaban una incorporación reciente al campo profesional - demostraron que, para la mayoría de los maestros, la escuela fue reconocida como el ámbito que más influencia había tenido para su desempeño, en contraste con los que habían aprendido en las instancias formales de preparación profesional. Esta autora en el marco de su investigación<sup>3</sup> afirma que la biografía escolar es la llave para entender la socialización profesional que se produce en los lugares de trabajo. Asimismo se refiere a un fuerte impacto que la vivencia escolar previa tiene en los docentes que han interiorizado modelos de enseñanza que sus profesores impregnaron en ellos.

---

<sup>3</sup> Alliaud, A. (2010) “La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. Buenos Aires: Manantial



Alliaud (2010) agrega que el aprendizaje anterior a la etapa de preparación profesional, si bien carece de lenguaje técnico, transcurre durante muchos años y horas en los que se está en continuo contacto con la escuela y los docentes. De esta manera, la vida escolar genera una importante fuente de experiencia personal. Para esta autora, los rasgos más tradicionales se adquieren en esta fase disminuyendo las posibilidades de influencia de la formación profesional en el desarrollo docente.

En este sentido, Jackson (2002) afirma que la experiencia escolar vivida en la escuela como alumnos da por resultado lo que denomina “sentido escolar”, una idea bastante clara de lo que implica la tarea docente en cuanto a conocimientos y aptitudes. Esa experiencia prolongada e ininterrumpida “es suficiente para formarse y sustentar creencia firme y perdurables sobre los docentes y su trabajo” (Jackson 2002:19)

Tal como plantea Gary Fenstermacher (1989), la enseñanza es una práctica que no puede reducirse a las habilidades técnicas de los profesores sino que hay que definirla desde las intenciones educativas y los propósitos morales que la comprenden. En este sentido Mónica Calvet y Liliana Pastor (2008) en el marco de su investigación<sup>4</sup>, agregan que ciertas prácticas docentes nos pueden cobrar nuevos sentidos cuando se las interpreta desde la biografía de los alumnos. En este escenario de las prácticas, lo moral, como categoría de análisis, adquiere un nuevo valor porque no sólo ilustra situaciones concretas de la vida en la escuela media, sino que develan supervivencia en la vida de quienes participaron en ellas. Sin embargo las autoras no desean afirmar que las prácticas docentes deban interpretarse únicamente desde las huellas que plasman en los aprendizajes estudiantiles, pero sí pretenden resaltar que estas huellas abren un camino de reconstrucciones novedosas en relación con aquellas interpretaciones que emergen de datos *in situ*.

---

<sup>4</sup> ¿Qué enseña la escuela media? Un estudio de sus huellas en la voz de sus egresados. Dirigido por la Mg. María del Carmen Palou de Maté. Asesora: Dra. Edith Litwin (2006-2009)

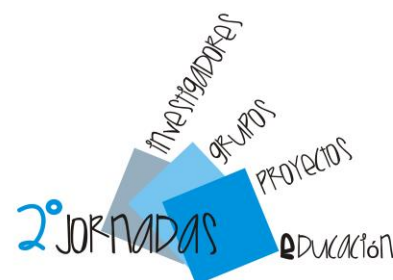


De acuerdo a lo expuesto, las historias vividas en la escuela constituyen, para quienes se dedican a enseñar, una fuente de experiencia que tendrá una fuerte impronta que se reflejará en el desempeño profesional, sobre todo en los docentes noveles. Ante la incertidumbre y la ansiedad estos jóvenes docentes se basan en experiencias previas como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza (Hargreaves, 1996). En tal sentido nos concentraremos en aquellas enseñanzas que dejan una fuerte impronta en los alumnos quienes luego, consciente o inconscientemente las toman al momento de realizar sus prácticas pre-profesionales, recreándolas y aplicándolas en la transposición didáctica (Chevallard, 1998). A modo de trazar un camino en búsqueda de respuestas, deberemos definir conceptos que nos van a acompañar en esta investigación; así, comenzaremos en esta etapa, a vislumbrar algunos de ellos.

### **Biografía escolar**

El período escolar transitado, con sus prácticas sociales y culturales, asume una relevancia tal que se lo reconoce como una de las instancias clave en los procesos de desarrollo profesional docente. Podríamos hacer referencia a una serie de etapas en el proceso de convertirse en profesor. Por ejemplo, la biografía escolar previa entendida como el conjunto de experiencias sostenidas en el aula y otros espacios del ámbito escolar. Luego, la trayectoria como estudiante de la carrera docente. Finalmente, una tercera instancia en la que la socialización profesional se configura durante las prácticas docentes, a partir del ingreso del docente a la escuela. Aiello, B; Iriarte, L y V. Sassi (2011) sostienen que la biografía escolar se construye gradualmente y en colaboración con los sucesos socioeducativos protagonizados en calidad de alumno y luego se manifiesta en la adopción e implementación de algunas formas de transposición didáctica en los docentes.

Los sujetos se construyen social e históricamente, no sólo en relación a la historia de las formaciones discursivas, sino especialmente vinculados a las personales. Así, las experiencias cotidianas protagonizadas a lo largo de su vida y las condiciones particulares en las que han





recorrido sus experiencias individuales dan forma a la construcción y atribución de sentidos a los distintos hechos en los que se involucran. Aiello, Iriarte y Sassi (2011) las denominan construcciones progresivas personales, no estáticas, que se originan, evolucionan y se moldean a partir de las experiencias sociales y culturales. En estas situaciones, el paso por la escuela se revela como uno de los hechos en la vida del sujeto de mayor continuidad y permanencia, cuyo impacto habrá de reconocerse y aflorar en múltiples instancias futuras de pensamiento en acción. Es decir, las diversas experiencias vividas en el ámbito escolar no son asépticas, sino que imprimen huellas sutiles, frecuentemente implícitas, que se manifiestan como ideas, valoraciones, creencias en la que los sujetos se insertan, condicionando su accionar ¿Por qué detenernos entonces en la biografía escolar? Porque creemos que las personas se constituyen desde las experiencias vividas cotidianamente a lo largo de sus vidas, entre ellas el paso por la escuela.

### **Enseñanzas que dejan huellas**

Cuando hablamos de *enseñanzas que dejan huellas*, nos estamos refiriendo a aquella práctica docente aggiornada, compleja, reflexiva, que genera aprendizajes valiosos y perdurables. Esta enseñanza da cuenta del estado del arte, del carácter abierto y provisorio del conocimiento. Es aquella que permite adquirir conciencia epistemológica de la disciplina dando cuenta que, las asignaturas no son solo un conjunto de hechos, datos y conceptos ya que tienen un entramado subyacente que les da sentido. La enseñanza que deja huellas ofrece diversas miradas “el significado de cualquier hecho o proposición es relativo a la perspectiva o marco de referencia en términos del cual se construye (...) Entender algo de una manera no evita entenderlo de otras maneras” (Bruner, 2002:33). Una enseñanza actual, original, que promueve el pensamiento y ayuda a pensar en perspectiva deja trazas que perduran, huellas que marcan para siempre.

Este tipo de enseñanza se relaciona íntimamente con la “enseñanza poderosa” (Maggio, Mariana, 2012) que está formulada en tiempo presente, acto de creación por parte del docente.



De acuerdo con esta autora la enseñanza poderosa apasiona, conmueve y perdura. Maggio afirma que emocionarse y conmoverse refleja que el docente está involucrado, que no le da lo mismo dar la clase o no darla. El docente espera que al alumno le suceda lo mismo, es decir, que se vaya de su clase *pensando* y *sintiendo*. Al definir este tipo de enseñanza, la autora también toma en cuenta la planificación de la clase refiriéndose a ella como el conjunto acciones a llevar a cabo tomando en cuenta qué presentaciones, actividades, referencias teóricas, interrogantes críticos, materiales, tipos de análisis, perspectivas a utilizar y cuál es el momento más oportuno. La enseñanza que deja huellas también se relaciona con la *buenha enseñanza*, categoría que ha sido extensamente definida por el grupo GIEEC de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

### **La buena enseñanza**

El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) está radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La producción de este equipo tiene sus comienzos en el año 2003 a partir de una perspectiva narrativa. En una primera etapa se centró en aspectos ligados a la buena enseñanza y sus prácticas para luego abordar consideraciones que recuperan la centralidad de la vida de los profesores memorables y su desarrollo profesional y personal. En los últimos años, ha construido categorías que se desprenden de los relatos de profesores quienes narran sus experiencias docentes. La *buenha enseñanza* ha sido una de estas categorías.

Los primeros aportes teóricos en torno al concepto de buena enseñanza fueron tomados de Fenstermacher (1989) quien identifica la buena enseñanza en función de cuatro elementos fundamentales. La actividad de educar, la razonabilidad, el rendimiento de los estudiantes, y la relación ontológica que existe entre enseñar y aprender. En trabajos posteriores, Gary Fenstermacher y Virginia Richardson (2005) redefinen la buena enseñanza al afiliar el concepto de “enseñanza de calidad”. Este último comprende por un lado, el aspecto de tarea: buena enseñanza guiada por principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos en cuanto a





la selección de contenidos y métodos apropiados, sensibles al aprendiz. Por otro lado, la enseñanza exitosa: que depende del aprendizaje por cuanto se define en función de los logros de los estudiantes al aprender los contenidos a un nivel de pericia razonable (Fenstermacher y Richardson, 2005). En este sentido, preguntarnos ¿qué es buena enseñanza? en el sentido moral, equivale a preguntar “¿qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones y cambios en los estudiantes?” (Fenstermacher 1979:149).

Otra perspectiva que el grupo GIIEC toma al categorizar la buena enseñanza es la de Edith Litwin (1997), quien mediante el concepto de *configuraciones didácticas*<sup>5</sup> sienta las bases de una nueva agenda para la enseñanza superior en la que se destacan “una cultura de las prácticas de la enseñanza que privilegia el pensar en el aula” (Litwin 1997:85), la enseñanza para la reflexión, el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación en la clase reflexiva y la dimensión moral de la enseñanza (Litwin, 1997). La buena enseñanza como práctica reflexiva es un concepto que, por otra parte, nos remonta a Jackson (1997) quien ha destacado el compromiso de la buena enseñanza con el pensamiento y la comprensión. Su texto “La vida en las aulas” abre el mundo privado del aula al ámbito público y otorga al docente un lugar y una voz para expresar sus pensamientos en el marco de una dimensión crítica de la educación como proceso de

---

<sup>5</sup> La investigación que sirvió de base para “Las configuraciones didácticas” de Litwin fue un estudio que se llevó a cabo en la Universidad de Buenos Aires orientado hacia “la identificación de clases cuyas estructuras didácticas favorecieran la construcción del pensamiento por parte de los alumnos” (Litwin 1997: 13). Esta investigación partió de cuestionarios a estudiantes que indagaban acerca de sus mejores profesores. Posteriormente se realizaron observaciones de clase y se llegó a caracterizar ocho configuraciones didácticas diferentes, entendidas como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (Litwin 1997:13). Estas investigaciones fueron consolidando un modelo de aproximación a las prácticas de la enseñanza con una nueva mirada sobre el currículo y lo que sucede en la clase.



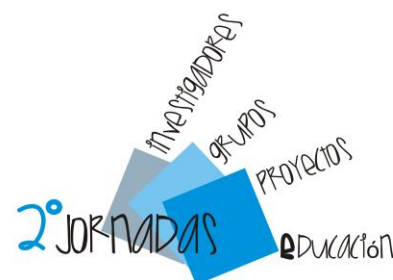
socialización. De esta manera llegamos al concepto que GIEEC ha denominado “huellas de la buena enseñanza”, el cual se refiere a esas marcas profundas en la biografía escolar que dejan los mentores y que subsisten en la actualidad en los profesores universitarios (Porta y Sarasa, 2014).

### **Transposición didáctica**

Gran parte del conocimiento humano se gesta en la comunidad científica, este es el saber, conocimiento o contenido que el profesor maneja para enseñárselo a sus estudiantes. Ahora bien ¿de qué manera el profesor acerca a sus alumnos este contenido?, ¿qué hace para que este conocimiento científico sea claro y adecuado para el nivel de sus alumnos? De acuerdo con Chevallard “el trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado la transposición didáctica” (Chevallard 1998:45). Consiste, por lo tanto, en el mecanismo mediante el cual el maestro o profesor *toma* el conocimiento y lo transforma para presentárselo a sus alumnos. El docente debe entender varios aspectos de ese saber, considerado por algunos como *saber sabio*, pero no puede presentárselo a sus alumnos sin antes someterlo a un proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1998). Nos estamos refiriendo a las tres grandes preguntas que los docentes nos planteamos al momento de enseñar: ¿qué?, ¿para qué? y ¿cómo voy a enseñar determinado contenido?

Si bien hemos realizado hasta ahora un breve recorrido por el estado actual del tema y por conceptos y líneas teóricas que guiarán esta investigación, nos resta ahora buscar respuesta a los interrogantes iniciales - ¿cuáles son las buenas enseñanzas que han dejado su huella en la biografía de los alumnos residentes del Profesorado de Inglés de la UNMdP? ¿De qué manera pueden los alumnos reconocer estas enseñanzas? ¿Cómo se manifiestan en su práctica en el aula? y ¿Cuál es la impronta que dejan en la biografía educativa de los practicantes? Por eso, sólo queda centrarnos ahora en realizar la investigación propiamente dicha y así lograr los objetivos planteados.

### **Enfoque metodológico**



Realizaremos una investigación de corte cualitativo con un enfoque interpretativo (Erickson, 1997) entendido como un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes de los propios sujetos, lo cual necesita la configuración de una lectura de significados jugando entre lo general y lo particular (Taylor y Bogdan, 1992) es decir, entre los detalles inmediatos y la teoría revelada. Adoptaremos una perspectiva narrativa que no es más que una forma de construir la realidad. El instrumento central para esta construcción es la entrevista que nos permite transformarla en (auto) biográfica (Bolívar Boitia, 2002). Buscaremos construir categorías específicas que surjan a partir de la recogida de información brindada por los entrevistados para conceptualizar sus propias experiencias formativas.

### Consideraciones finales

Si estamos verdaderamente dedicados a aprender lo máximo que podamos sobre la enseñanza, deberíamos abrir nuestro espíritu a la idea de estudiar a los docentes dondequiera que los encontremos. A esto Jackson (1999:43) agrega:

Si en los años venideros no somos capaces de reflexionar más profundamente que hoy acerca de algunas de las complejidades que habitan el corazón mismo de la enseñanza, si no somos capaces de apreciar más plenamente el papel que pueden desempeñar y desempeñan los docentes en nuestra vida, estamos condenados a tener aquellas escuelas y aquellos docentes cuyas potencialidades formativas nunca llegan a realizarse.

¿Cuál es la diferencia entre tener una conciencia más clara del modo que nos marcaron los docentes en nuestras vidas y no tenerla? ¿Qué obtenemos al seguir esta línea de pensamiento? Quizás una respuesta a estos dos interrogantes sea que, por lo general, encontramos interesante reflexionar sobre nuestro pasado y descubrir en él consecuencias para nuestro presente y futuro. Esto parecería estar en consonancia con la bien conocida máxima socrática *conócete a ti mismo*. Tal vez obtengamos una visión más clara de por qué reaccionamos ante el mundo de la forma en que lo hacemos o del hecho de que poseemos ciertas características en nuestra conducta las cuales no podemos explicar cómo o cuándo se instalaron en nosotros.



## Referencias

- Aiello, B; Iriarte, L y V. Sassi (2011) *La narración de la biografía escolar como recurso formativo*. En VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas: Teoría, formación e intervención en Pedagogía. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad, Nacional de La Plata. La Plata, 8, 9 y 10 de agosto de 2011 <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar> ISSN 18539602
- Alliaud, A. (2010) “La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación”. En Winerman , C. y M. Divirgilio (Comps.) *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial
- Archambault, D. (1964) *John Dewey on Education* New York: Random House
- Arfuch, L. (2002) *El espacio biográfico*, Buenos Aires: FCE
- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. 2ª Ed. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- . (1997) *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Branda, S; Porta, L (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Universidad de Granada, España Vol. 16 nro 3 (sept – diciembre 2012) <http://www.ugr.es/~recfpro/rev> ISSN 1138-414X (edición papel). ISSN 1989-639X (edición electrónica). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev163COL2.pdf>
- Branda, S; Porta, L; Martínez, M.C (2012). ¿CÓMO ENSEÑAN LOS BUENOS DOCENTES? Fundamentos y valores. En *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. <http://www.ugr.es/~jett/> . Año IV, Vol IV, Enero de 2013. ISSN 1982-9572.



- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- . (2002) *La fábrica de historias*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
- Calvet, M y L. Pastor (2008) “Huellas de las prácticas docentes de la escuela media”. En *Revista Pilquen*, Sección Psicopedagogía ,Año X • N° 5
- Chevallard, Yves (1998) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique
- Clandinin, D. J. (2006) “Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience,” *Research Studies in Music Education* **27**: 44-54.
- Colás Bravo, P y Buendía Eisman, L (1994) *Investigación Educativa* 2da ed. Ed. Alvar, Sevilla
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Erickson, F. (1997) “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. D. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. D. y V. Richardson (2005). “On making dererminations of quality in teaching”, *Teachers College Record*, Vol. 107, N° 1: 188-213.
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad* Madrid: Morata.
- Hernández Sampieri, R. y otros (2002) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jackson, P. (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. (1999) *Enseñanzas implícitas* Buenos Aires: Anorrortu.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.



Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Pérez Gómez, A y J. Gimeno Sacristán (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata

Porta, L. (2013) “Sobre la pasión y los profesores apasionados: manifestaciones de misterios y sentidos de lo ancho y ajeno del conocimiento”. *VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: “Narrativa(s), práctica(s) e investigación(es)* Facultad de Humanidades. UNMDP.

Porta, L y C. Sarasa (2014) “Resignificar la buena enseñanza desde la voz de docentes memorables en educación superior confrontada con Ortega y Gasset y otros académicos”. En *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. VOL. 18, N°1 (enero-abril 2014) <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181COL6.pdf>

Pozo Muncio, J. I.(1998) *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

Sierra Bravo, R.(1992) *Técnicas de investigación social*. Paraninfo, España.

Taylor, S.J.; y R. Bogdan. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós

Valles, M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

