

Resumen analítico

La Formación Docente en los Institutos de Formación Docente de Montevideo: perspectiva de los estudiantes

Myriam Laura Abero | Mag. en Didáctica de la Educación Básica.
Docente interina en Investigación Educativa y Pedagogía en el CFE. Docente investigadora.

Este resumen ofrece al lector una temática de interés, centra su foco de atención en las palabras de estudiantes magisteriales y de profesorado de Montevideo acerca de la formación que los Institutos de Formación Docente les ofrecen.

Título: “La Formación Docente en los Institutos Normales de Montevideo e Instituto de Profesores Artigas: perspectiva de los estudiantes”.

Autoras:

Mag. M. Laura Abero

Mag. Lilián Berardi

Mag. Selva García Montejo.

Unidad patrocinante: Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES), del Consejo de Formación en Educación. El resumen de la investigación que se presenta se realizó en el marco de un llamado del IPES a docentes investigadores. Si bien la investigación no fue publicada, se encuentra a disposición en la Biblioteca de dicho instituto.

Palabras clave: Institución educativa, profesionalización docente, trabajo docente, vocación.



Resumen del proyecto

La temática se enmarca en dos de las líneas de trabajo sugeridas por la institución responsable del llamado: “*Sujetos y aprendizaje en las instituciones educativas*” y “*Profesionalización docente: prácticas de formación y su incidencia en el discurso y la labor en el aula*”.

El desarrollo de la investigación posibilita comprender situaciones vinculantes con la formación de los estudiantes –futuros docentes– a través de las percepciones que ellos han desarrollado a lo largo de sus trayectorias en los institutos de formación. La cobertura educativa actual, producto de la universalización, reúne en aulas escolares y liceales una población heterogénea, movida por intereses, intenciones y oportunidades diversas que maestros y profesores deben atender; por lo tanto resulta fundamental una formación sólida, versátil, que trascienda la especificidad del conocimiento.

La investigación se entiende de interés, ya que el análisis de sus resultados posibilita que la

oferta educativa de los centros dé cuenta de los requerimientos que demanda la creciente complejización social.

Por otra parte se subraya la pertinencia de la temática planteada, en el sentido de profundizar en el conocimiento de la formación de grado como conocimiento germinal imprescindible para el diseño de estudios de posgrado.

Tema y problema de investigación

Tema del trabajo: “**La Formación Docente en los Institutos Normales de Montevideo e Instituto de Profesores Artigas: perspectiva de los estudiantes**”.

Problema de investigación: “**Percepción de los alumnos de tercer año de los Institutos Normales e IPA-Plan 2008 acerca de la formación de grado que les brindan los centros para su trabajo docente**”.¹

Preguntas guía

Las preguntas de investigación son las que, junto al problema y a los objetivos específicos, conducen al desarrollo de la investigación, ya que aseguran un camino por donde transitar. Las interrogantes del trabajo fueron:

- ¿Cómo perciben los estudiantes de Magisterio y Profesorado la formación básica que les brindan los centros?
- ¿Cuáles son las fortalezas que reconocen en la formación curricular?
- ¿Qué destacan como déficit en esa formación?

Objetivos

El *objetivo general* fue aportar elementos que contribuyeran al conocimiento y al análisis acerca de la formación del estudiantado de Magisterio y Profesorado.

A su vez se pretende que el conocimiento generado permita tener componentes que permitan evaluar el Plan vigente desde la perspectiva de quienes lo cursan.

En cuanto a los *objetivos específicos* se estableció: 1) Indagar en las percepciones de los estudiantes de Magisterio y Profesorado de

¹ Se entiende que el trabajo docente es un espacio de múltiples negociaciones cotidianas, caracterizado por condiciones, por fuerzas y por alianzas cambiantes dentro del sistema escolar. Rockwell (1985) entiende que la tarea docente implica el logro de consensos en el grupo, en la institución, así como en la relación docente-alumno, campo en el que se realiza la negociación de normas, conocimientos, valores, historias personales, expectativas, sentimientos.

Montevideo-Plan 2008 acerca de su formación de grado. 2) Elaborar un sistema de categorías, a fin de definir las diferentes formas de percibir la formación a partir de la palabra de los estudiantes. 3) Establecer un análisis comparativo de la formación que brinda cada centro en las diferentes áreas del conocimiento.

Marco teórico

Uno de los conceptos centrales trabajados fue el de *Institución*. Para ello se recurrió a distintos teóricos. Davini (1995), Braslavsky y Birgin (1992), Butelman (1996): las funciones de *instituir* y *socializar*, la “capacidad de advenir un orden simbólico”, lo instituido y lo instituyente; Dubet (2007), Fernández (1998): la escuela como institución y como espacio de habituación. En el proceso de habituación y objetivación se originan los roles. El orden institucional se encuentra representado en esos roles. Cada rol opera como nexo institucional de comportamiento (Berger y Luckmann, 1997). Los rituales en la institución (Segalen, 2005). Las dimensiones institucionales según Frigerio, Poggi y Tiramonti (1996), el concepto de “isomorfismo institucional” para hacer referencia a la similitud entre la institución que los forma y las instituciones en las que los estudiantes ejercerían su labor como futuros docentes.

Las experiencias vividas en la institución son almacenadas, se sedimentan y se dan objetivaciones sucesivas. El depósito de conocimiento es construido a partir de la sedimentación de herencias culturales (Schutz, 1979), (Schutz y Luckmann, 1973).

La profesión docente, la profesionalidad y el profesionalismo (Núñez y Ramalho, 2008), (Ramalho, Núñez y Gauthier, 2003); el “nuevo profesionalismo” (Ávalos, 2007).

La relación teoría-práctica, profundizada en Diker y Terigi (1999) como tema espinoso, en la formación de grado y en el ejercicio docente. Por otra parte, González Sanmamed (1995) señala que en la formación de los futuros docentes debe generarse la capacidad de reflexionar sobre la práctica. Según Marcelo García (s/f) se aprende a ser profesor cuando se es consciente de lo que se hace y de por qué se hace, se fundamenta y reflexiona en el accionar y sobre ese accionar.



Respecto al trabajo docente y a la construcción de su identidad se fundamentó desde la visión de Veenman (1988), tomando el concepto de “transacciones biográficas” en el que el docente tiene su construcción en su historia como alumno y posteriormente en la institución formadora. Por otra parte, Esteve (1997) señala el escaso apoyo social y la complejidad álica que enfrenta el docente en su trabajo, producto de cambios sociales profundos.

Diseño metodológico

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo de las Ciencias Sociales. Se optó por este abordaje, ya que tiene como eje central la consideración de la realidad social como una construcción creativa por parte de los sujetos involucrados. Los estudiantes como grupo social generan símbolos, discursos, aspectos que conforman la perspectiva que tienen de la realidad institucional.

En este sentido es que Reichardt y Cook (1995) caracterizan el paradigma cualitativo como “interesado en comprender (*verstehen*) la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa”. La investigación



de tipo cualitativo orientada al proceso, no a los resultados. No obstante, se puede afirmar que es generadora de teoría (Glaser y Strauss, 1980).

De los diferentes enfoques de investigación cualitativa, la investigación que se desarrolló se enmarca en la modalidad interactiva y específicamente en la Teoría Fundamentada. En la Teoría Fundamentada, según Valles (1997) a partir de los aportes de Glaser (1963), Glaser y Strauss (1967) y Bulmer (1969), el investigador indaga en los datos a fin de descubrir “nuevas propiedades” que se correspondan con sus categorías teóricas. El Método de Comparación Constante (MCC) permite una contrastación permanente entre la empiria y las fuentes teóricas.

La población a estudiar –unidad de análisis– estuvo constituida por los alumnos que cursan el tercer año de su formación de grado en los respectivos institutos.

Sus modos de ver y pensar reflejan las percepciones cualitativamente distintas de los estudiantes. Se obtiene así un sistema de categorías que reflejan el universo limitado de concepciones distintas a partir del análisis del material empírico recogido.

Se optó por la entrevista en profundidad semiestructurada. Entre las ventajas de este instrumento, Valles (1997) señala su estilo abierto que permite la obtención de una gran riqueza informativa, enmarcado en un proceso de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo, propicia un contexto íntimo entre entrevistador y entrevistado.

El procedimiento de la recolección de la información, es decir, de la selección de casos así como el número de entrevistas a realizar, fueron definidos durante el proceso, no se determinaron a priori, ya que en estudios cualitativos es el “efecto saturación”² el que indica el momento límite en el cual no emerge nueva información relevante.

Posteriormente se elaboró la pauta de entrevista, en función de categorías organizadas en distintos ejes y subejos. Se revisó la pauta de entrevista y se realizó el pretest. La etapa siguiente consistió en el trabajo de campo: realización de las entrevistas. Se procedió a su desgrabación y transcripción con el retorno al “campo”, con el objetivo de ampliar y profundizar la información.

Se cumplieron diferentes etapas³. En primera instancia se realizó la “fragmentación” de los datos cualitativos. Dicha fragmentación consistió en la elección de aquellas fracciones más significativas de cada una de las entrevistas, en función de categorías y subcategorías ya definidas. Seguidamente se llevó a cabo la comparación de los fragmentos seleccionados (MCC), a fin de establecer diferencias y similitudes entre el contenido de las palabras de los estudiantes. Un paso posterior fue la recodificación o codificación selectiva: elaboración de nuevas categorías a partir de un proceso de reducción de las categorías primarias. Paralelamente se realizó un análisis en profundidad, categoría por categoría, que posibilitó establecer relaciones entre las mismas o entre sus diferentes niveles: propiedades o subcategorías y sus distintas dimensiones (codificación axial). Se realizó un análisis teórico de las nuevas categorías, para sustentar los hallazgos.

² Para Strauss (1987), citado por Valles (1997:356), la saturación teórica ocurre «cuando el análisis adicional ya no contribuye al descubrimiento de nada nuevo acerca de una categoría».

³ Estas etapas o momentos son descritos por Valles (1997) en *Técnicas cualitativas de investigación social*, y McMillan y Schumacher (2005) en *Investigación educativa*.

Síntesis de los principales hallazgos

Los alumnos de Magisterio y Profesorado *caracterizan las instituciones en las cuales se forman como docentes*. Tienen sobre estas una “imagen-representación” que, para algunos, es escolarizante. Se aprecian encuentros y desencuentros. Parte del estudiantado considera que los centros funcionan como Instituciones de Formación Terciaria porque se profundizan contenidos y se concientiza para la formación como docente. Señalan que son ámbitos distintos a la Universidad, pues están dedicados a enseñar a enseñar. Rescatan la identidad de la Formación Docente, sus rasgos definitorios y su perfil propio.

Otro grupo no percibe a las Instituciones de Formación Docente como centros de nivel terciario, debido al trato que se recibe, sus formas de organización, aspectos que implican una continuidad de rutinas y rituales que no marcan rupturas con la vida escolar y liceal.

Las palabras de los estudiantes testimonian también sobre lo que se denomina “isomorfismo institucional”: distancia reducida entre las dinámicas curriculares e institucionales de los centros de formación de maestros y profesores, y las escuelas y liceos donde realizan sus prácticas docentes (Davini, 1995; Braslavsky y Birgin, 1992).

Respecto a la institución, en cuanto a **lo organizacional y lo administrativo** como subcategoría, tanto en los IINN como en el IPA se destacan similares problemáticas: desorganización, complejidad y errores en lo administrativo, demoras en la solución de problemas, desconocimiento de la normativa desde la administración. El control normativo es una temática significativa: los estudiantes señalan la dualidad entre autonomía y control.

Otra nota distintiva de las instituciones en las cuales estudian es la **complejidad del proceso de comunicación** (dimensión del subej o subcategoría **redes comunicacionales**). Los canales de información no operan fluidamente, aspecto que se visualiza en el inadecuado manejo de la información (respecto a inscripciones, fechas de exámenes, asignaturas correlativas, manejo de reglamentos, planes).

En cuanto a las **rutinas institucionales** (subcategoría), los entrevistados mencionan el pasaje de lista como una situación de fuerte presión y control, que coarta su libertad. Los estudiantes magisteriales refieren a rutinas escolarizantes.

En cuanto a la categoría **Currículo de Formación Docente**, los alumnos fueron indagados sobre las **Ciencias de la Educación, la Formación Disciplinar y la Didáctica-Práctica Docente**. Se analizaron las **luces y sombras**.

Ciencias de la Educación: potencialidades

Un primer grupo de estudiantes sostiene que el currículo de las Ciencias de la Educación les otorga un lente holístico a través del cual entender la realidad educativa. Las palabras de los alumnos de IPA e IINN jerarquizan las Ciencias de la Educación como habilitadoras de un análisis multidimensional de los fenómenos educativos: desde lo social, lo político, lo cultural, lo histórico. Refuerzan la idea de la contribución de estas ciencias a la hora de contextualizar sus prácticas de aula.

Un segundo grupo, también integrado por estudiantes de ambas formaciones, cuando hace referencia al campo de las Ciencias de la Educación prioriza el fuerte componente teórico de estas disciplinas, hecho que ve como fundamental para la formación de un docente.

Un tercer grupo –solo formado por estudiantes de Profesorado– sostiene la relevancia del campo disciplinar en estudio como conformador de la identidad de la Formación Docente, a diferencia de la Universidad.

Ciencias de la Educación: carencias

Otros entrevistados visualizan **debilidades o carencias** en las Ciencias de la Educación. Entre estas se nombran: extensión de los programas y complejidad de los contenidos curriculares, dificultades en la relación teoría-práctica y ausencia de Didáctica General en primer año magisterial.



Formación disciplinar: potencialidades

Del discurso de los estudiantes emergen dos perspectivas complementarias.

Un primer grupo –integrado por estudiantes de Profesorado y de Magisterio– considera que las disciplinas constituyen el centro de su desarrollo profesional. En el caso de Profesorado se destaca el alto nivel teórico de las disciplinas.

Un segundo grupo resalta como aspectos positivos, la relación teoría-práctica, la fortaleza en lo conceptual, la promoción del desarrollo de procedimientos y metodologías así como de recursos didácticos imprescindibles para facilitar la tarea docente.

Formación disciplinar: aspectos negativos

También surgen diferentes planos de queja o preocupación: problemas en los contenidos, desfase entre teoría y práctica, y estructura curricular disciplinar.

Difieren las apreciaciones entre los alumnos de ambas carreras. Alumnos de Magisterio cuestionan el alto nivel de exigencia y el planteo teórico no adecuado a los programas escolares, y la desactualización de algunas propuestas. Los que muestran mayor preocupación respecto a la práctica docente son los estudiantes de Profesorado.

La **estructura curricular disciplinar** también emerge como foco de atención. Los estudiantes interpelan la conformación de los programas en las disciplinas y las modalidades de algunos cursos.

En síntesis, en ambas carreras (Magisterio y Profesorado) los entrevistados observan: sobrecarga de contenidos, en algunos casos mala selección de los mismos, a lo que se agrega falta de adecuación o actualización teórica de la propuesta, desfase entre teoría y práctica, así como una mirada crítica a la estructura curricular de las disciplinas.

Didáctica-Práctica Docente: aspectos positivos

Desde ambas formaciones se reconocen aspectos positivos en diferentes dimensiones: importancia del trabajo colaborativo, coordinación teoría-práctica, modalidad reflexiva de trabajo. El trabajo colaborativo y la modalidad reflexiva de trabajo son aspectos que abordan teóricos como Stenhouse (1998), Carr y Kemmis (1988), Elliott (1994) y Hargreaves (1996).

Didáctica-Práctica Docente: aspectos negativos

Se evidencia una mirada crítica sobre diferentes aspectos: falta de relación teoría-práctica, instancias excesivas de taller (para estudiantes magisteriales) que quitan tiempos reales de aula en la práctica, sobrevaloración de los recursos didácticos materiales como imprescindibles para la enseñanza. La falta de relación teoría-práctica es explicitada en trabajos de Diker y Terigi (1997).

Respecto a la categoría *Opinión de los estudiantes sobre los formadores* emergen diferentes **subcategorías conceptuales**: formación académica, relación docente-alumno, cómo enseñan los docentes y compromiso con la formación de los estudiantes.

Ciencias de la Educación

Con respecto a la **formación académica de los docentes de Ciencias de la Educación** (subeje), el estudiantado reconoce: conocimiento de las temáticas a abordar, dominio del cuerpo disciplinar, capacidad integradora (inter y transdisciplinar), formación en docencia. No se constataron señalamientos negativos en este sentido.

En lo que refiere a la subcategoría **relación docente-alumno**, la apertura de los docentes es vista como una de las notas distintivas en el campo de las Ciencias de la Educación.

Acerca de **cómo enseñan los docentes** (otra subcategoría construida a partir de las palabras de los estudiantes), existen opiniones diferentes entre los alumnos. Las **apreciaciones positivas** aluden a la adecuada transposición didáctica, al uso de distintas estrategias, a la relación teoría-práctica. Otras valoraciones marcan las **debilidades** en lo que respecta al estilo de trabajo de algunos docentes: estilo tradicional caracterizado por la modalidad expositiva, memorística, el dictado de clases, la escasa o nula participación de los alumnos.



En cuanto al subejeto **compromiso docente con la formación de los estudiantes** implica aludir a aspectos como: asistencia, puntualidad, cumplimiento del programa, responsabilidad institucional.

Asignaturas disciplinares

En lo que refiere a la **formación académica de los docentes de las Asignaturas Disciplinarias** del Instituto de Profesores Artigas y de los Institutos Normales de Montevideo, los estudiantes destacan **aspectos altamente positivos**: formación, alto nivel académico, dominio teórico de la asignatura, estatus a nivel nacional.

Cuando se analiza la subcategoría **cómo enseñan los docentes**, se constata el énfasis puesto por el estudiantado, situación que puede interpretarse por la importancia que este adjudica a la enseñanza en los Institutos de Formación Docente. Diversas temáticas emergen de las palabras de los alumnos: planificación y organización de la clase, transposición didáctica y contextualización de los contenidos, evaluación.

Aspectos positivos de la planificación y organización (dimensión), **que señalan los entrevistados**: orientación sobre los contenidos por parte de los docentes, focalización en lo didáctico.

Aspectos que aparecen mirados críticamente por estudiantes de Magisterio y Profesorado: ausencia de hilo conductor, bibliografía poco adecuada, exceso de teoría en detrimento de la práctica en algunas asignaturas, falta de aplicación, dificultades para organizar las clases.

En relación con la **transposición didáctica y la contextualización de los contenidos** (dimensión) también emergen **opiniones disímiles**. Un grupo de alumnos reconoce aspectos didácticos en los modos de enseñar. Otorga relevancia a lo que Chevallard (1997) explicita como buena enseñanza. Otro grupo evalúa en forma negativa la enseñanza de las disciplinas, o sea, la forma de dar clases por parte de los docentes. En palabras de Chevallard, la no transposición del saber sabio al saber enseñado.

En cuanto a la **evaluación** como **otra dimensión** de análisis que configura la categoría “cómo enseñan los docentes”, se observan **señalamientos positivos y negativos** por parte de los estudiantes. Hay ideas encontradas con respecto a las propuestas de evaluación.

Finalmente, cuando se refiere a la subcategoría **compromiso con la formación de los estudiantes** se tienen en cuenta palabras de estos que apuntan a temáticas como la puntualidad, la asiduidad, el cumplimiento del programa y la realización de coordinaciones con otros docentes, la motivación, además del entusiasmo, el fomento de la creatividad, el incentivo a la participación. Respecto a estos indicadores se encuentran posiciones disímiles.

Didáctica

Cuando se indaga acerca de los **docentes de Didáctica**, los estudiantes aluden a diferentes aspectos que, como en los apartados anteriores, fueron **subcategorizados** en: formación académica, relación docente-alumno, cómo enseñan los docentes y compromiso con la formación de los estudiantes.

En cada una de estas **subcategorías** quedan evidenciados los desencuentros de las apreciaciones de los estudiantes. Los alumnos califican –en lo académico– como **aspectos positivos**: el conocimiento del programa por parte de los docentes, la adecuada preparación académica de estos y el nivel de excelencia que tienen. En cuanto a los **aspectos negativos**, otros alumnos señalan: la falta de formación específica de los docentes de Profesorado y la ausencia de actualización teórica de los docentes de Magisterio, situación que incide en la comprensión de los contextos educativos actuales.

En cuanto a la **relación docente-alumno**, los **aspectos positivos** señalados por los estudiantes son: autonomía de acción en el aula, buen vínculo con los docentes y sensibilidad de estos para comprender las diferencias.

Desde una **mirada crítica**, algunos alumnos aluden a la falta de respuestas de los docentes a sus demandas, y otros a respuestas no personalizadas a los requerimientos estudiantiles y, en ocasiones, a destiempo.

La subcategoría **cómo enseñan los docentes** se reorganiza, al igual que en los apartados anteriores, en tres **dimensiones** en función de las diferentes temáticas que sobre la docencia emergen desde las voces estudiantiles. Estas son: **planificación y organización de la clase, transposición didáctica y contextualización de los contenidos, evaluación**. En las tres **dimensiones** aparecen **opiniones divergentes**.



En cuanto al **compromiso con la formación de los estudiantes**, se destaca el tema de la **responsabilidad institucional** considerada según diferentes parámetros: **asistencia a clase y dictado de clases, puntualidad, cumplimiento del programa, tiempo que se dedica al alumnado, conocimiento de las realidades institucionales**.

Desde una **mirada crítica**, alumnos de Magisterio refieren al múltiple rol de los directores de práctica –que los aleja de la especificidad para la cual están convocados desde la institución de Formación Docente–; y estudiantes de Profesorado advierten sobre el alejamiento de algunos docentes de la realidad institucional donde se realiza la práctica.

Acerca del **docente adscriptor** se rescatan diferentes apreciaciones. Los alumnos, tanto de Magisterio como de Profesorado, especifican **aspectos diferentes y a veces antitéticos: por una parte**, actitud positiva, colaboradora, responsable, abierta; **por otra**, desgano, desinterés, desactualización, falta de vínculo entre los conocimientos didácticos y el curso real que observan en sus prácticas. Evidencian la centralidad que le otorgan al docente adscriptor.

En referencia a la categoría **Profesionalización Docente**, esta es analizada desde **tres tópicos: la proyección como docente, el tipo de profesional que forman los centros, las representaciones sociales de adultos y jóvenes acerca de la docencia y el ser docente**.

En cuanto a **la proyección como docente** se distinguen **tres dimensiones: profesionalidad, profesionalismo y nuevo profesionalismo** (Ávalos, 2006).

La mayoría de los alumnos se agrupa en la **dimensión “nuevo profesionalismo”**. En esta concepción **importa tanto la formación como el contexto institucional, la realización de actividades con todo el colectivo docente así como con otros agentes involucrados en las redes sociales que actúan en los entornos de los centros**.

En relación con el tópico **el tipo de profesional que forman los centros**, las palabras de algunos estudiantes muestran **una distancia importante entre su proyección como docentes y lo que señalan acerca de la formación que reciben en los Institutos de Formación Docente**. Se pueden distinguir tres grandes visiones sobre su formación: tradicional, “intermedia” y crítica.

Respecto a **las representaciones sociales de adultos y jóvenes acerca de la docencia y el ser docente**, los entrevistados aluden a temáticas diversas con las que se asocia la profesión docente: **carrera fácil, bajos salarios, desprestigio social, escaso tiempo de trabajo, desvalorización intelectual y académica, feminización**.

En cuanto a la categoría **Motivos de elección de la carrera**, uno de los aspectos significativos refiere a la **Vocación**, analizada desde tres dimensiones cualitativas: **vocación como llamado interior, inclinación hacia una profesión o gusto por la enseñanza y la disciplina, vocación social**.

Respecto a la **vocación –como llamado interior o misión–** la mitad de los estudiantes magisteriales la ha señalado como motivo de elección de la carrera docente.

En cuanto a la **inclinación hacia una profesión o gusto por la enseñanza y la disciplina**, algunos estudiantes de Profesorado expresaron con claridad el significativo peso en la decisión por la carrera, que reconocen en prácticas e instancias de aula vividas como alumnos liceales.

Una tercera dimensión de análisis de la vocación es el alcance social de la docencia, o sea, la vocación social como motivación. En sus discursos, algunos estudiantes aluden a la importancia del compromiso con la sociedad, del establecimiento de vínculos que trascienden los ámbitos escolares, de la educación como herramienta de mejoramiento social. 

Referencias bibliográficas

- ÁVALOS, Beatrice (2006): "El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua" en E. Tenti Fanfani (comp.): *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas (1997): *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona: Ed. Paidós.
- BRASLAVSKY, Cecilia; BIRGIN, Alejandra (comps.) (1992): *Formación de profesores. Impacto pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- CASTORIADIS, Cornelius (2005): *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- CHEVALLARD, Yves (1997): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- DAVINI, María Cristina (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Colección Cuestiones de Educación.
- DIKER, Gabriela; TERIGI, Flavia (1997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- DUBET, François (2007): "El declive y las mutaciones de la institución" en *Revista de Antropología Social*, N° 16. En línea: <http://www.redalyc.org/pdf/838/83811585003.pdf>
- ELLIOTT, John (1994): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ed. Morata.
- ESTEVE, José Manuel (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel Educación.
- FERNÁNDEZ, Lidia M. (1998): *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la gestión autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- FRIGERIO, Graciela; POGGI, Margarita; TIRAMONTI, Guillermina (1996): *Las instituciones educativas: Cara y Ceca*. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- GONZÁLEZ SANMAMED, Mercedes (1999): "La formación del profesorado novel" en V. S. Ferreres; F. Imbernón Muñoz (coords.): *Formación y actualización para la función pedagógica*, pp. 201-224. Madrid: Ed. Síntesis.
- HARGREAVES, Andy (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Ed. Morata.
- LARROSA MARTÍNEZ, Faustino (2010): "Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas" en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 13, N° 4, pp. 43-51. En línea: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992517.pdf
- MARCELO GARCÍA, Carlos (s/f): "Evaluación y modelos para la formación continua de los formadores". Universidad de Sevilla. En línea: http://medicina.usac.edu.gt/fase4/docu-apoyo-faseiv/evaluacion_y_modelos_para_la_formacion_de_formadores.pdf
- McMILLAN, James H.; SCHUMACHER, Sally (2005): *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación/Addison Wesley.
- NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite (2008): "La profesionalización de la docencia: una mirada a partir de la representación de las maestras de enseñanza básica" (trad. por autoras) en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 46/9 (Setiembre). OEI. En línea: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2504Beltran.pdf>
- RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont (2003): *Formar o profesor. Profesionalizar o ensino. Perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Ed. Sulinas.
- REICHARDT, Charles S.; COOK, Thomas D. (1995): "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos" (Cap. Primero) en T. D. Cook; Ch. S. Reichardt: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ed. Morata.
- ROCKWELL, Elsie (1985): *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*. México: Secretaría de Educación Pública / Ediciones El Caballito.
- SCHUTZ, Alfred (1979): *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- SCHUTZ, Alfred; LUCKMANN, Thomas (1973): *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- SEGALÉN, Martine (2005): *Ritos y rituales contemporáneos*. Madrid: Alianza Editorial.
- STENHOUSE, Lawrence (1998): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ed. Morata.
- VALLES, Miguel S. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Ed. Síntesis. En línea: <http://asodea.files.wordpress.com/2009/09/miguel-valles-tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social.pdf>
- VEENMAN, Simon (1988): "El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial" en A. Villa (coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*, pp. 39-68. Madrid: Narcea Ediciones.