

CONOCIMIENTOS QUE INTERVIENEN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Teresita DE RIVAS¹
Celina MARTIN²
M. Alejandra VENEGAS³

RESUMEN

Para analizar los conocimientos que los profesores ponen en juego en sus prácticas cotidianas se considera necesario plantear el debate acerca de la naturaleza de los mismos, pese a que las numerosas investigaciones recientes arrojan evidencia creciente sobre su complejidad y multideterminación.

A continuación se presenta una experiencia realizada con alumnos de profesorado universitario en la cual se analizan las conceptualizaciones que han ido construyendo a lo largo de su formación de grado acerca de los conocimientos que intervienen en la práctica docente.

El trabajo comienza con algunas precisiones conceptuales que orientaron el desarrollo de la experiencia. A continuación se describen las características y aspectos metodológicos de la misma para posteriormente, en el análisis propiamente dicho, considerar las características de la práctica docente y los conocimientos que pone en juego el profesor. Para finalizar se plantean algunas reflexiones que constituyen, a su vez, punto de partida para nuevos análisis.

Palabras claves: conocimientos - práctica docente - reflexión - construcción social - profesionalidad.

Kinds of knowledge that intervene in teaching practice

ABSTRACT

In order to analyse the different kinds of knowledge that teachers draw on to carry out their profession, it is necessary to expound and debate about the nature of such kinds of knowledge, despite the increasing evidence of their complexity and multi-determined nature that results from the various research studies.

The purpose of this paper is to present a study carried out with university teaching trainee students. The conceptual ideas that these students have built during their university studies about the different kinds of knowledge that intervene in the teaching practice are analysed in this study.

This study begins with certain concepts that guided the development of the above mentioned experience. Next, the characteristics and methodological aspects underlying the study are described. Then, the characteristics of the teaching practice as well as the different kinds of knowledge to which the teacher resorts are analysed. Finally, some reflections are outlined, which will serve as points of discussion for future analyses.

Key words: knowledge - teaching practice - reflection - social construction - professionalism.

Introducción

Para dar lugar al análisis de los conocimientos que los profesores ponen en juego en sus prácticas cotidianas, creemos necesario plantear el debate acerca de la naturaleza de los mismos, pese a que las numerosas investigaciones recientes arrojan evidencia creciente sobre su complejidad y multideterminación.

A continuación presentamos una experiencia realizada con alumnos de profesorado universitario, en la cual analizamos las conceptualizaciones que han ido construyendo a lo largo de su formación de grado, acerca de los conocimientos que intervienen en la práctica docente.

Iniciamos el trabajo con algunas precisiones conceptuales que orientaron el desarrollo de la experiencia. A continuación describimos las características y aspectos metodológicos de la



Bajo Giuliani I

Néstor SALAMERO

¹ Profesora de Filosofía y Pedagogía. Lic. en Ciencias de la Educación UNRC. Especialista en Metodología de la Investigación en Educación (1991) Instituto Di Tella. Profesora Asociada efectiva de "Práctica de la enseñanza". FCH. UNRC. Docente de cursos de Posgrado.

Universidad Nacional de Río Cuarto. Agencia Postal 3, (5800) Río Cuarto. Córdoba. Argentina. Tel-Fax: 0358-4676285.

E-mail: trivas@hum.unrc.edu.ar

² Profesora en Psicopedagogía y Psicopedagoga UNRC. Posgrado Especialista en Didáctica, UBA. Coautora y ejecutora de Proyectos Pedagógicos innovadores Secretaría Académica.

E-mail: cmartini@arnet.com.ar

³ Psicopedagoga. Especialista en Docencia Universitaria (1999) UNRC. Docente del Área de Orientación del Aprendizaje, UNRC, y del Postítulo en Educación. Morteros (2000).

Tel-Fax: 0358-4676285. E-mail: psblog@arnet.com.ar.



B. di Nápoli

32
2000

misma, para introducimos posteriormente en el análisis propiamente dicho, considerando las características de la práctica docente y los conocimientos que pone en juego el profesor. Para finalizar, planteamos algunas reflexiones que se constituyen a su vez en punto de partida para nuevos análisis.

Para analizar los conocimientos que se ponen en juego en la práctica docente partimos de la conceptualización de esta última como una práctica social (Angulo, 1994; Carr, 1993), compleja, apoyada en perspectivas diversas que se

leccionan puntos de vista, aspectos parciales que en cada momento histórico tienen que ver con usos, tradiciones, conocimientos, habilidades, y valores dominantes en un sistema educativo determinado, condicionada por la estructura social e institucional de la que forma parte, y por opciones de valor de carácter ético y moral. Se desarrolla en escenarios singulares, apoyada en comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos y "esquemas prácticos", en los que subyacen teorías parciales, supuestos y creencias (Gimeno Sacristán, 1988). En ella, el profesor es un profesional activo que toma constantemente decisiones en determinadas situaciones históricas, que reflejan sus concepciones epistemológicas entendidas como ideas globales, preferencias personales, ligadas a otras perspectivas de la educación en general, y referidas a conocimientos disciplinares, pedagógicos, metodológicos y cotidianos o de sentido común, que constituyen la valoración que el mismo hará acerca del saber, el conocer, y la cultura (Gimeno Sacristán, 1988). El profesor a través de sus concepciones epistemológicas en la práctica docente se constituye en un agente mediador entre la cultura exterior, el conocimiento escolar y los alumnos.

Caracterización de la experiencia

La experiencia se llevó a cabo con la totalidad de los alumnos de cuarto año de la asignatura "Práctica de la Enseñanza", de los Profesorados de Filosofía, Psicopedagogía y Educación Especial para Deficientes Mentales, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, durante el primer cuatrimestre.

Se trabajó el tema Práctica Docente y Conocimiento, correspondiente al núcleo temático Formación y Práctica Docente del programa de la asignatura. Las actividades previstas se realizaron en dos momentos: al iniciar el tema, para indagar los conocimientos previos de los alumnos en relación con el mismo, y al finalizar su desarrollo, para analizar las modificaciones y/o resignificaciones conceptuales construidas.

En ambos momentos la estrategia metodológica utilizada fue la misma. Se solicitó a los alumnos que en grupos -de 3 a 4 integrantes- elaboraran una representación gráfica -collage- acerca de los conocimientos que intervienen en la práctica docente, acompañada de una descrip-

ción y justificación de las relaciones establecidas en el mismo.

A continuación cada grupo presentó su producción. Posteriormente, la totalidad de los grupos con la orientación de los docentes realizaron un análisis comparativo —por semejanzas y diferencias— elaborando conclusiones provisionales, tomando como categorías de análisis: práctica docente y su relación con los conocimientos que en ella intervienen.

La diferencia entre el primer y segundo momento radica en que en este último los alumnos contaban con bibliografía específica del tema, discusiones grupales y actividades teórico-prácticas realizadas durante el desarrollo de las clases.

En este trabajo presentamos las producciones correspondientes al segundo momento de trabajo con los alumnos, ya que consideramos que las mismas son abarcativas de las producciones iniciales.

Características de la Práctica Docente

Atendiendo a las representaciones gráficas (collage), sus descripciones y análisis oral, se advierte que los alumnos entienden a la práctica docente como un quehacer cotidiano dentro de la institución escolar, centrado en la interacción del docente con los alumnos, a través de la cual se generan procesos de enseñanza y de aprendizaje, enmarcados en condicionamientos tanto socioculturales y económicos, como personales.

"... Se realiza en una institución donde hay ciertas reglas (...) este proceso consiste en la interacción entre docente y alumnos, pero no puede dejarse de lado al ámbito sociocultural en el que se da...". "... es el desempeño que tendrá el docente dentro de la institución escolar, más específicamente en el aula, frente a un grupo de alumnos (...) todo el proceso estará mediatizado por el contexto socio-cultural - económico del que forma parte el aula, la institución..."

"El docente en su práctica deberá planificar, proyectar, elaborando el proyecto áulico en donde considerará diferentes variables subjetivas (ética, moral) y objetivas (cultural, social, económica)..."

Las variables mencionadas por los alumnos son, según Tamarit (1997) condicio-

na-mientos objetivos y condicionamientos subjetivos. Los condicionantes objetivos se refieren a la estructura organizativa y administrativa de la institución y a la burocracia que la controla, enmarcada en un contexto socio-político-histórico determinado. En palabras de Gimeno Sacristán (1988:198): "... el profesor no decide su acción en el vacío sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento".

Los condicionantes subjetivos hacen referencia a la dimensión ética de la práctica social, al carácter ético de las acciones y decisiones coherentes con los fines educativos. Se establece así una relación entre norma moral y práctica docente, de tal manera que cada acción educativa dentro de un marco institucional determinado permite seleccionar principios prácticos a través de los cuales la moral se plasma en acción, regulando toda la práctica docente. A su vez, ambos autores caracterizan a esta práctica como social, histórica, y contextualizada: "... es una práctica social, contextualizada en un tiempo y en un espacio..."; "... es una práctica histórica, dinámica, incierta, impredecible, compleja..."



"El plato fuerte" Dini Calderón

Si bien diversos autores (Gimeno Sacristán, 1988; Angulo Rasco, 1994; Contreras, 1990; Edelstein y Coria, 1995; Diker y Terigi, 1997) se refieren a estas características, tomamos para el análisis de este caso los planteos desarrollados por Langford (en Carr, 1993), quien afirma que la práctica de la enseñanza como práctica

social implica partir de un concepto de individuo, para comprender cómo las personas se implican en las prácticas sociales, y cómo una práctica social refleja el carácter de sus practicantes, ya que las prácticas sociales no tienen cuerpo y sólo pueden ser identificadas a través de las acciones de los individuos que las practican. La relación entre una práctica social y las personas es interna, dependiendo cada una de la otra para ser como es. Asimismo, explica que la práctica social tiene una dimensión temporal al permitir cambios internos preservando su identidad a lo largo del tiempo, lo que le otorga el carácter de ser histórica y contextualizada.

La práctica docente como práctica contextualizada, comprende acciones multidimensionales que cobran significado en relación con múltiples contextos con características propias. Estas acciones dentro de esos márgenes contextuales dejan planteada la responsabilidad de los docentes y su capacidad para definir situaciones. Se plantea así como un proceso continuo de toma de decisiones, en un espacio social de comunicación pleno de incertidumbre, inestabilidad, singularidad, difícil de predecir en cuanto es un acontecimiento práctico, fluido, con múltiples factores que la condicionan, que llevan al docente a actuar con inmediatez en espacios propios de reflexión sobre la situación presentada.

Además de las mencionadas, los alumnos también aluden a las siguientes características: compleja, incierta e imprevisible. Características éstas que exigen que cada decisión que toma el docente sea particular, difícil de generalizar, convirtiendo a cada ámbito práctico en un problema de acción nuevo.

"La práctica docente es una práctica social, compleja, incierta, imprevisible, dinámica, contextualizada y condicionada por factores objetivos como lo político, económico, cultural, pero también por factores subjetivos como la formación previa, la experiencia, las expectativas y la motivación, entre otras..."

Haciendo referencia al componente de incertidumbre de la práctica social se atienden a las características planteadas por Doyle (1986, citado por Gimeno Sacristán, 1988 en Alliaud y otros, 1992): pluridimensionalidad en cuanto a las tareas que desempeña el docente en forma sucesiva: tareas de enseñanza, administrativas, programación, etc. En cada una de las cuales

se dan cruces de aspectos de manera sucesiva o simultánea; simultaneidad, que se producen, acontecimientos distintos en un mismo tiempo, que obligan a procesos de atención selectiva; impredecibilidad, en tanto que los variados factores que la condicionan no pueden predecirse con anticipación en su totalidad; a esto se agrega la inmediatez, por el dinamismo y diversidad con que se producen los acontecimientos, lo que obliga al docente a actuar de igual manera. Con relación a esto Jackson (1991: 154) expresa:

"...la inmediatez de los acontecimientos del aula es algo que nunca podrá olvidar cualquiera que haya estado a cargo de una clase llena de estudiantes. Existe una exigencia del aquí y el ahora".

A su vez, para referirse a la complejidad, Gimeno Sacristán (1988) manifiesta que en ella se expresan múltiples determinantes de orden político, social, y económico, sin dejar de considerar las ideas, valores y usos pedagógicos que la configuran.

La práctica es visualizada además como una acción reflexiva que abarca distintos momentos:

"El docente durante su práctica realiza una acción reflexiva permanente, la cual se puede dividir en tres momentos diferentes: preactivo (...una acción reflexiva sobre sus alumnos, el qué y el cómo enseñar y cuando hacerlo) interactivo (...reflexión en la acción, diálogo con la situación problemática) postactivo (...hace una reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, es decir sobre nuestro propio conocer, nuestros procesos, estrategias...)"

En la práctica, siguiendo a Jackson (1991), el docente realiza su trabajo en tres momentos: preactivo, anterior a la propia práctica, interactivo y postactivo, después que la enseñanza ha ocurrido.

El momento preactivo implica la tarea de modelación que realiza el docente a través del diseño curricular. Abarca procesos reflexivos acerca de las concepciones sobre alumno, contenido, participación, y conocimiento, entre otros, enmarcados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta acción reflexiva lo lleva a seleccionar determinados elementos que darán forma a una propuesta curricular como hipótesis a experimentar en la práctica.

El momento interactivo de la práctica es un pensar sobre el hacer mientras se actúa, e implica un proceso de reflexión en la acción que se genera para dar respuesta a situaciones problemáticas. La reflexión en la acción es considerada como un proceso de diálogo interactivo con la situación problemática de manera particular, reflexionando sobre los conocimientos que estaban implícitos en su acción, a los que critica, reestructura e incorpora a acciones futuras.

"Supone una reflexión sobre la forma en que habitualmente entendemos la acción que realizamos que en esta ocasión emerge para poder analizarla en relación a la situación en la que nos encontramos y reconducirla adecuadamente" (Contreras, 1997: 77).

El momento postactivo, implica un proceso de reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción pasada como una actividad metacognitiva que realiza el docente, y que da cuenta de los procesos que se diseñaron y realizaron en el aula. Permite la posibilidad de reflexionar sobre la propia capacidad cognoscitiva, como así

también sobre los propios procesos de enseñar para mejorar, dentro de la situación problemática en su interacción particular con ella, las propias capacidades y limitaciones para acciones futuras.

La acción reflexiva permite interpretar y superar las rutinas, ejercer un control más racional sobre las situaciones del aula, y así ir mejorando la práctica cotidiana. Esta reflexión unida a la acción se hace compleja en los diferentes momentos de la tarea docente, contribuyendo a un diálogo abierto con la realidad práctica y a una transformación de la situación inmediata. (Benegas, 1998).

Coincidiendo con Torres Santomé (en Jackson, 1991), es a través de estos actos reflexivos en los distintos momentos de la práctica, que se posibilita explicitar y poner en claro las suposiciones, predisposiciones y valoraciones implícitas que subyacen en toda acción práctica.

Los alumnos consideran que los docentes ponen en juego diversas estrategias metodológicas para favorecer el aprendizaje:

"... para llevar a cabo la tarea el docente utilizará distintos medios y estrategias metodológicas encaminadas a facilitar los aprendizajes en los alumnos (...) deben considerarse los contenidos y el grupo de alumnos para la elección de las estrategias, así como los conocimientos previos del docente y del alumno..."

"... para llevar a cabo su práctica docente se vale de teorías y de estrategias metodológicas adquiridas durante la formación..."



...y el viento... Adriana G. Muñoz

Las estrategias seleccionadas por el docente implican una compleja reconstrucción teórico-práctica, con el propósito de favorecer el aprendizaje de sus alumnos. La articulación de estrategias entre sí, dalugar a la "construcción metodológica", que según Edelstein y Coria (1995) implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza, en la cual se articulan la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación por parte de

los sujetos, y las situaciones y contextos que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.

Conocimientos del Profesor

Analizando las producciones de los alumnos se advierte que el profesor al tomar decisiones en la complejidad de su práctica, pone en juego distintos conocimientos que va construyendo a lo largo del proceso de formación docente considerando las interpretaciones de las situaciones en las que se ve envuelto.

"...el conocimiento del docente es de tipo académico (de grado y postgrado) y cotidiano (...), son componentes esenciales: la formación docente (postgrado, actualización, cursos), las experiencias (personales y de colegas), conocimientos teóricos (ad-

quiridos en formación, teorías de base)..."
"... además de intervenir el conocimiento cotidiano o de sentido común lo hacen conocimientos sobre el contenido de la disciplina, la historia de esa disciplina, los conocimientos acerca de los alumnos (filosóficos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos)..."

Al enseñar, cada profesor recurre a un bagaje de conocimientos, los cuales, según distintos autores, son clasificados de diversas maneras. Existiría consenso en discriminarlos como mínimo en saber sustantivo, referido a la disciplina específica, y saber pedagógico, relativo a las mediaciones necesarias para que el conocimiento científico se convierta en conocimiento enseñado y aprendido, denominado saber académico.

Los alumnos distinguen especialmente dos formas de conocimiento: conocimiento científico y conocimiento cotidiano.

"... El conocimiento científico tiene que estar objetivado, consensuado, es decir ya no se habla más de la "verdad", hay verdades consensuadas por una comunidad..., pero a su vez están implícitas las creencias, los investigadores tienen objetividad en sus métodos pero son humanos, porque no es casual que un científico estudie determinadas cosas (...). El conocimiento es científico pero no es ingenuo, neutro, ni sin ideología, está toda la carga valorativa de los científicos que son parte de esas comunidades epistémicas..."

El conocimiento científico se caracteriza por ser explícito, formal, preciso, con una lógica coherente y consistente, explicativo y comprensivo de aspectos de la realidad, que permiten de alguna manera ordenarla y preverla. Es una construcción social de una determinada comunidad científica, inacabado y provisorio, en permanente reelaboración.

Respecto al conocimiento cotidiano o de sentido común manifiestan:

"... es la capacidad de las personas de adaptarse a su medio y a las normas que rigen dentro del mismo, mediante su comportamiento (...) es un proceso constante que se da en el transcurso de la vida, es independiente a cada persona"

"... es subjetivo, pero no estrictamente individual, es colectivo, se transmite de gene-

ración en generación, pero se aplica particularmente"

El sentido común es una forma de conocimiento especulativo relativamente organizado, no como principio de la experiencia inmediata, sino como reflexión deliberada de ésta, que permite enfrentar los problemas cotidianos de una manera simple, con cierta eficacia. Es construido históricamente, se caracteriza por ser natural, práctico, transparente, asistemático y accesible (Geertz, 1994). Es un conocimiento útil que permite resolver problemas prácticos cuyo criterio de validación es su eficacia para interpretar su entorno y actuar en consecuencia. Cumple una importante función adaptativa en el mesocosmos en el que nos movemos, es decir, sirve como base para la interpretación de situaciones, la toma de decisiones y la acción. (Rodrigo, 1995).

Este conocimiento de sentido común, más allá de ser una construcción personal, es también un conocimiento compartido por diversos sujetos, que une a miembros de diversos grupos que realizan actividades similares dentro de la sociedad. En este sentido Gimeno Sacristán (1997) afirma que los profesores comparten cierto conocimiento de sentido común sobre las prácticas docentes, que actuando como aglutinante, contribuye a la comprensión de lo que hacen cotidianamente.

Con sus expresiones, los alumnos reafirman el valor del conocimiento de sentido común, como aquel que dando significado a las acciones, proporciona una primera orientación de las mismas, acompañando su intencionalidad. Reconocen que este tipo de conocimiento, sin llegar a tener las características propias del conocimiento científico, cumple funciones importantes en las acciones cotidianas de los sujetos, se constituye en parte de los mismos y de la realidad social que se intenta explicar.

Los alumnos explicitan que en la práctica docente, conocimiento científico y conocimiento cotidiano o de sentido común, intervienen de manera interrelacionada.

"... la interrelación entre ambos se da en el quehacer cotidiano, en la práctica misma, en el pensar y actuar del docente..."

"... en realidad nos damos cuenta que se dan relacionados, no hay un límite muy tajante entre lo que es conocimiento científico y conocimiento cotidiano o de sentido común, hoy

se habla de que no hay una ruptura, un corte, se mezclan ..."

Puede hablarse de cierto pasaje e integración, de alguna continuidad ascendente entre el sentido común y el conocimiento científico, y viceversa. En las argumentaciones cultas se combinan elementos de sentido común, y componentes de conocimiento más elaborado. El conocimiento científico como construcción histórica es una prolongación muy perfeccionada del sentido común, en proceso constante de revisión (Gimeno Sacristán, 1997).

Reflexiones finales

Al ser esta una experiencia realizada con alumnos practicantes de cuarto año de Profesores, las conceptualizaciones que elaboraron acerca del tema propuesto presentan connotaciones particulares de la situación en la cual se encuentran. Analizando sus producciones, se advirtieron diferencias con relación al nivel de logro, de acuerdo a los conceptos trabajados. Los alumnos del Profesorado de Filosofía desarrollaron con mayor nivel de complejidad las ideas relativas a conocimiento, mientras que los de los Profesorados de Psicopedagogía y Educación Especial para Deficientes Mentales lo hicieron con relación a la idea de práctica docente. La socialización de las producciones permitió confrontar, ampliar, profundizar, y resignificar las conceptualizaciones construidas por cada grupo, generando nuevas perspectivas de análisis sobre la temática.

Al referirse a la práctica docente se centraron en el contexto del aula, y en ella en las estrategias metodológicas que el profesor selecciona para facilitar el aprendizaje de los alumnos, sin desconocer los contextos socioculturales e institucionales que también la condicionan.

Implícitamente, distinguieron diversos ámbitos de formación docente a través de los cuales los profesores construyen sus conocimientos, destacando tanto los científicos - entendidos como disciplinares y pedagógicos - como los cotidianos o de sentido común, ambos en permanente interacción. Del conocimiento científico como construcción social, inacabada y provisoria, enfatizan la lógica coherente y el poder de explicación y comprensión de la realidad. Del conocimiento cotidiano o de sentido común como construcción personal y social, destacan la utilidad para resolver problemas prácticos y la

eficacia para interpretar las situaciones y tomar decisiones en consecuencia. Desde esta postura reivindican el papel del profesor como constructor de conocimientos, intentando desdibujar las fronteras nítidas entre conocimiento científico y conocimiento cotidiano o de sentido común, proponiendo una visión matizada de semejanzas, diferencias y continuidades en esta interacción.

Con esta mirada se rompe, en palabras de Gimeno Sacristán (1997), la barrera infranqueable entre conocimiento de la ciencia y conocimiento de los sujetos; lo que de ningún modo significa que el sentido común pase a tener la estructura de la ciencia ni que toda la ciencia penetre en el sentido común. Basta con reconocer que entre ambos tipos de conocimiento existe la posibilidad de un diálogo que no anula a ninguno de los dos, ya que ambos poseen un sentido propio y una funcionalidad peculiar.

Siguiendo los planteos del mismo autor, se advierte que no se niega el valor de la ciencia, sino que se señalan sus límites en la explicación de las acciones humanas y en su capacidad de guiarlas, admitiendo que puede existir una continuidad entre conocimiento científico y conocimiento de sentido común. Esta interacción entre ambos tipos de conocimiento genera consecuencias claras para la práctica docente:

- la primera de ellas es que siendo una práctica en la que se implican distintos agentes, la comunicación entre ambos tipos de conocimiento se da en todos ellos de manera diferente, lo cual genera múltiples interacciones.
- la segunda consecuencia es que la teoría no se deriva ni se valida en la práctica en cuanto a racionalidad superior, sino que interactúa con ella a través de los agentes implicados, generando la construcción de nuevas realidades.

Para finalizar, coincidiendo con Diker y Terigi (1997), podemos afirmar que el análisis de los conocimientos que intervienen en la práctica docente parece ser un cometido necesario y a su vez difícil. Necesario, porque intenta develar los supuestos que sustentan la práctica con el propósito de enriquecerla y reorientarla. Difícil, porque se trata de conocimientos de distinto tipo y con diferente grado de conciencia en la reflexión que sobre su propia acción pueden realizar los profesores.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLIAUD, A y otros. (Comp.) (1992). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Bs. As., Miño y Dávila.
- ANGULO RASCO, F. y N. BLANCO. (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga, Aljibe.
- BENEGAS, M. A. (1998). "Práctica Docente: su relación con la profesionalidad y autonomía". *Tesis de Especialidad en Docencia Universitaria*. Río Cuarto, U.N.R.C.
- CARR, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla, Díada.
- CONTRERAS, J. (1990, a). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Morata.
- CONTRERAS, J. (1997, b). *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- DÍKER, G y F. TERIGI. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Bs. As., Paidós.
- EDELSTEIN, G y A. CORIA. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Bs. As., Kapelusz.
- GEERTZ, C. (1994). *Conocimiento local*. Barcelona, Paidós.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988, a). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1997, b). *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata.
- JACKSON, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- RODRIGO, M. (1995). "El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?", en *Novedades Educativas*, Bs. As. N° 76: 33-35.
- TAMARIT, J. (1997). *Escuela crítica y formación docente*. Bs. As., Miño y Dávila.

Fecha de recepción: 12-08-2002
Fecha primera evaluación: 30-09-2002
Fecha segunda evaluación: 19-11-2002