

- **Título**

Estudio cualitativo sobre las problemáticas y creencias de los profesores principiantes del Tercer Ciclo de EGB en contextos de pobreza en el primer cordón urbano de la provincia de Buenos Aires.

- **Autora**

Dra. Marcela Beatriz Zeballos

- **Instituciones**

Universidad Tecnológica Nacional. Regional General Pacheco. Universidad CAECE.

- **Procedencia**

San Antonio de Areco. Provincia de Buenos Aires.

- **Domicilio**

Acceso a Duggan s/n San Antonio de Areco

- **Dirección electrónica**

emeefe@ciudad.com.ar

- **Objetivos de investigación**

Objetivos generales:

- Comprender las problemáticas que deben enfrentar los profesores principiantes en contextos de pobreza.
- Comprender qué elementos substantivos de la trayectoria profesional son los más relevantes para el desarrollo profesional.
- Contribuir a nuevas aproximaciones y conocimientos sobre el tema estudiado.

Objetivos específicos :

- Relevar las problemáticas y las creencias de los profesores principiantes según la disciplina que imparten
- Describir el pensamiento de los directores con relación al desempeño de los profesores principiantes
- Relevar información básica sobre proyectos de acompañamiento a docentes principiantes.

- **Vinculación del estudio con el tema del XVII Encuentro (“Educación y pobreza”)**

El interés educativo por abordar la situación que experimentan los profesores principiantes en su primer año de trabajo es debido a nuestra preocupación por la falta de relación entre el tipo de formación y la realidad de la formación de la enseñanza. Como indica Marín (1982: 45), “Los primeros años del ejercicio profesional tienen un valor singular porque a lo largo de ellos se forjan y consolidan gran parte de los hábitos y actitudes del profesor”. Los puntos de vinculación del estudio con el tema del encuentro son los siguientes:

- a. la interpretación de las preocupaciones, necesidades y creencias de los profesores principiantes en contextos de pobreza.

- b. la comprensión de los significados que le otorgan los profesores principiantes a su profesión en estos contextos, qué consideran como fundamental para adaptarse y transformar el entorno en el que trabajan

- **Marco teórico**

Iniciamos la presente investigación enmarcándonos dentro del paradigma de la investigación interpretativa. El enfoque es holístico, estudia la realidad global a partir de los discursos; es inductivo, porque las categorías, patrones e interpretación se componen a partir de la información obtenida; es ideográfico, porque se orienta a comprender e interpretar la realidad.

La teoría es una reflexión en y desde la práctica (Sáez, 1998). Esta realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de las interacciones con los demás.

Desde el punto de vista ontológico, la realidad educativa es subjetiva, se forja como producto de la cognición del investigador y el sujeto estudiado tiene la capacidad para iniciar sus propias acciones, modificar su propio ambiente. (Tójar, 2001)

Desde el punto de vista epistemológico se hace referencia a las bases del conocimiento implicado en el proceso de investigación, su naturaleza, cómo se adquiere y cómo puede comunicarse. Consideramos que el conocimiento es producto de la actividad humana y, por lo tanto, el conocimiento no se descubre se construye.

El conocimiento que el profesor posee sobre la enseñanza está teniendo una gran importancia para propiciar este movimiento desregulador de la práctica docente al ser considerado como una propuesta de generación de conocimientos para la enseñanza (Escudero, 1992; Usher, 1996).

En la presente investigación concebimos al profesor como aquel que posee un conocimiento propio que le permite analizar situaciones, tomar decisiones, y actuar innovando su trabajo. El profesor, no sólo toma decisiones desde la perspectiva del

procesamiento de la información, sino que a través de su teoría personal, redefine su actuación y reconstruye el currículum para mejorar su práctica.

Desde la visión de la enseñanza como una actividad racional y estable, fundada en métodos científicos, se pasa a concebir esta como una actividad socialmente construida (Eisner, 1993). Para Hargreaves, (1996) los problemas de estatus profesional no se resuelven buscando un conocimiento fundamento, básico, regulado y controlado. Este conocimiento no encaja con la incertidumbre, la complejidad y el rápido cambio del mundo postmoderno, lo cual lleva a resaltar las características artísticas de la enseñanza, implicando una toma de decisiones profesionales en situaciones en donde no existe una respuesta correcta, sino una respuesta creativa. Por lo anteriormente expresado, nos preguntamos ¿rechazar los principios positivistas implica olvidar el valor de una práctica racional fundamentada en principios validados? Desde nuestro posicionamiento creemos que los profesores deberían combinar la reflexión junto con esquemas de trabajo racional que puedan comprender dichos procesos, que reflexionen sobre su puesta en práctica. Creemos que a partir de allí se podrá formar profesores más autónomos y que sean capaces de indagar sobre sus prácticas.

- **Estado del conocimiento**

El conocimiento que el profesor tiene acumulado sobre la enseñanza ha surgido actualmente como un tema de gran interés en la investigación sobre el pensamiento del profesor. Se han realizado diversos estudios sobre el tope de conocimiento que utiliza el profesor en las situaciones de clase, delimitándolo en conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico o didáctico del contenido y conocimiento curricular (Shulman, 1986). Desde esta perspectiva más global, la investigación sobre el conocimiento práctico del profesor analiza el conocimiento que el profesor tiene acerca de la enseñanza, descubriendo la complejidad del pensamiento en acción del profesor. El profesor, como cualquier otro profesional, no se limita a aplicar las teorías que recibe a través de distintas situaciones formativas, sino que construye sus propias teorías a través de su práctica.

Según Morine-Dershimer (1989), el conocimiento práctico se desarrolla a partir de un proceso reflexivo. Esta premisa ha llevado últimamente a que la

investigación sobre la formación del profesorado centre su interés en fomentar el desarrollo del profesor considerándolo un práctico reflexivo que salve el vacío existente entre la teoría y la práctica.

La formación en la reflexividad asume principios didácticos congruentes con la colaboración curricular entre colegas de un centro educativo. Se puede establecer una enseñanza reflexiva a nivel individual de clase asistiendo a los profesores para que adquieran y/o modifiquen sus actitudes hacia otras más abiertas con conductas colectivas de un equipo de profesores, surge a partir de la colaboración social y didáctica entre colegas de la institución escolar, (Alvine, 1990).

El desarrollo profesional de los docentes se debería hacer en contextos escolares que faciliten aprendizajes grupales activos y participativos en donde los profesores se sientan comprometidos con la tarea educativa que realizan. (Lieberman y Nuller, 1992). Se puede decir que la formación del profesor en la reflexividad exige una comunidad educativa que piensen y mediten en la identidad y resolución de problemas educativos pertenecientes a sus lugares de trabajos.

Desde la perspectiva de las investigaciones cognitivas, los estudios acerca de las teorías y las creencias del profesor se han limitado a identificar fundamentalmente el tipo de atribuciones causales que él realiza con relación al rendimiento de los estudiantes. Por lo general, éste se entiende como el éxito o fracaso del estudiante en la presentación de una prueba después de una intervención instruccional. Algunos analistas en este terreno han estudiado las interpretaciones de los docentes sobre las causas del rendimiento de los estudiantes (Cír Clark y Peterson, 1990), pero han descuidado casi por completo el problema relativo a la génesis y al sentido histórico e idiosincrásico de tales interpretaciones

Jordell (1995) estudió en Noruega el proceso de socialización del profesor principiante. A partir de su estudio propuso un modelo en el que relaciona cuatro niveles de influencia en la socialización de los profesores principiantes: dimensión personal, de clase, institucional y social. Un primer nivel de influencia (el personal) está representado por las prácticas previas (biografía), así como por la experiencia en la institución de formación del profesorado. Este nivel influye de forma interiorizada

(teorías implícitas) sobre los profesores principiantes (Schmidt y Knowles, 1995). En segundo lugar, destacan las influencias del nivel de clase. Las investigaciones señalan que los alumnos y los elementos estructurales que caracterizan a la enseñanza (multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad, publicidad, historia), socializan a los profesores en este nivel. De tal forma, los estudiantes, el ambiente de clase, la interacción en el aula, son elementos que influyen en la socialización de los profesores principiantes.

Un tercer nivel es el institucional. En él se han de considerar influencias tales como las de los propios colegas, los directores y los padres. También se incluyen aquí las del currículo y de la administración. Un último nivel, más lejano y oculto, lo representa la estructura económica, social y política.

Schempp, Sparkes y Templin (1993) llegan a similares conclusiones mediante una investigación etnográfica realizada con profesores principiantes. Estos autores encuentran que los factores que influyen en la socialización de los profesores principiantes se concretan en tres niveles. El primero es el biográfico, que se refiere a las experiencias personales previas de los profesores en su etapa de estudiantes: el recuerdo de profesores, la experiencia durante las prácticas de enseñanza. El segundo tiene que ver con las expectativas o demandas que la escuela y los alumnos tienen con respecto al profesor principiante. El último nivel se refiere a la cultura de la escuela e incluye los aspectos relacionados con el poder, las relaciones entre el profesorado y la micropolítica.

La identificación de los problemas que caracterizan a los profesores principiantes ha sido también una línea de exploración que ha ofrecido un importante número de investigaciones para conocer cuáles son las carencias y dificultades identificadas por los profesores principiantes. La revisión llevada a cabo por Simon Veenman (1984), en la que pone de manifiesto el acuerdo que hay, en la mayoría de los resultados de las investigaciones, sobre los problemas de disciplina, motivación, tratamiento de las diferencias individuales, empleo de materiales de enseñanza, así como sobre los principales asuntos con los que se encuentran los profesores principiantes. Resultados similares a los de Veenman se observó en una investigación en la que se analizan los problemas y preocupaciones de una muestra de 107 profesores principiantes. Utilizando cuestionarios y entrevistas se llegó a la conclusión de que los

problemas de los profesores principiantes se referían a presión del tiempo, número de alumnos, cuestiones de disciplina, falta de información sobre la escuela, los estudiantes, el ambiente de clase, la interacción en el aula, son elementos que influyen en la socialización de los profesores principiantes.

Un tercer nivel es el institucional. En él se han de considerar influencias tales como las de los propios colegas, los directores y los padres. También se incluyen aquí las del currículo y de la administración. Un último nivel, más lejano y oculto, lo representa la estructura económica, social y política.

Un estudio llevado a cabo por Vonk (1983), demostraba también que los problemas que afectaban a los profesores principiantes se centraban sobre todo en la disciplina, el contenido a enseñar, la organización de las actividades de los alumnos, la participación y motivación de éstos, de los padres y los compañeros. Por otra parte, Esteve, Franco y Vera (1995) llevaron a cabo una investigación aplicando un cuestionario a 325 profesores con menos de cinco años de experiencia docente. Estos autores encontraron que los principales problemas identificados por los profesores se referían a las condiciones de trabajo: carencia o defectos del material disponible, calidad de los locales, excesivo número de alumnos por aula, tareas de preparación del trabajo escolar, y horario.

Las investigaciones nos hablan, en primer lugar, de las dificultades encontradas por los profesores principiantes para aprender las normas informales de proceder en la universidad. En este sentido, Mager y Myers (1982) informan que el tiempo es el principal problema de los profesores: tiempo para realizar un elevado número de tareas de clase, de investigación, administrativas, etc. El segundo asunto es tratar con los compañeros, situarse, colocarse en la institución, aprender la cultura de ésta, sus valores, su historia no escrita. Tales resultados coinciden con los aportados por Turner y Boice (1989), quienes estudiaron a 100 profesores principiantes de universidad mediante la realización de una entrevista cada semestre. De ellos, 10 fueron observados semanalmente, se les entrevistó cada dos semanas, y redactaron un diario. Los profesores informaron de un sentimiento de prisa en su trabajo y de una carga docente elevada: 9 horas de clase semanales, de 16 a 20 horas semanales de preparación de clases, docencia en tres cursos diferentes, y, además, investigar.

Una de las investigaciones más amplias y documentadas fue la llevada a cabo por Fink (1984-1985), con 100 profesores (88 varones y 12 mujeres) de una facultad de Geografía en Estados Unidos en su primer año de enseñanza. Los datos recopilados a través del cuestionario se refirieron a cada profesor principiante, sus estudiantes, tres colegas, y el propio investigador. Un hallazgo destacable de esta investigación fue el papel relevante que los profesores principiantes asignaron a los compañeros.

En países con un sistema educativo más descentralizado se pueden encontrar diferencias en función de las escuelas o de los distritos escolares. Es el caso de Holanda, en el que existe un amplio conjunto de actividades completamente voluntarias que algunas escuelas proporcionan a sus profesores principiantes. Estas actividades incluyen desde la asignación de un mentor, seminarios y reuniones, a observaciones de clases y supervisión (Wubbels y otros, 1987).

En la revisión de programas de iniciación para profesores principiantes, realizada por Furtwengler (1995) en Estados Unidos, se muestra que entre 1984 y 1992 fueron 34 los estados que implantaron programas de estas características. La mayoría de esos programas tiene una duración de un año, y generalmente adoptan una variedad de estrategias formativas dirigidas a mantener a los profesores principiantes en la enseñanza. Dichas estrategias incluyen, en primer lugar, los Grupos de Apoyo para profesores principiantes, integrados por profesores con experiencia que asesoran a los principiantes. Como parte de estos equipos está la figura del mentor, que observa las clases de los principiantes proporcionándoles retroacción y asesoramiento. Por último, se incluyen también cursos de formación para los profesores principiantes y los mentores.

Los programas de iniciación han de entenderse, en opinión de Huling-Austin (1995) “como extensiones lógicas del programa de formación inicial, y como piezas de entrada en un programa más amplio de carrera docente. Los programas de iniciación reconocen que los profesores principiantes hacen poco que han terminado su período de formación, y que aún necesitan supervisión y apoyo similar al que recibieron en su fase de estudiante. Los programas de iniciación se configuran, por tanto, como el eslabón imprescindible que ha de unir la formación inicial con el desarrollo profesional a lo largo de la carrera docente.

Los programas de iniciación, al igual que cualquier otra actividad de formación del profesorado, incluyen, según Carter y Richardson (1989), tres componentes fundamentales: un concepto de enseñanza y de formación, una selección del conocimiento que se considera adecuado y necesario que el profesor principiante posea y, por último, una idea acerca de cómo se adquiere ese conocimiento, es decir, las estrategias formativas que facilitan su adquisición.

- **Aspecto metodológico**

En este trabajo hemos decidido un diseño interpretativo el cual se fue construyendo sobre el propio desarrollo de la indagación. Podemos hablar de diseños emergentes ya que su elaboración se realizó a partir de los datos que se fueron conociendo, elaborando y confirmando cualitativamente. El proceso de indagación comenzó de la siguiente manera:

- Seleccionando los informantes para recolectar la información.
- Recopilando las fuentes bibliográficas sobre la selección de informantes claves.
- Recopilando información bibliográfica y documental sobre objeto de investigación y analizándola cualitativamente.

Con respecto a los instrumentos de recolección de datos decidimos aplicar Inventarios de Creencias de (Jordell 1995) y el Inventario Problemas de Enseñanza del profesor (Tabachnic y Zeichener 1984), para conocer las problemáticas de los profesores principiantes en sus lugares de trabajo.

En segundo lugar decidimos diseñar entrevistas en profundidad a profesores y directores ambos del Tercer Ciclo de Educación General Básica.

Por las características del estudio y desde nuestra perspectiva metodológica de complementariedad de instrumentos de recolección de datos, decidimos combinar las técnicas de encuestas y entrevistas sobre una muestra intencional de profesores principiantes, desde una perspectiva naturalista que se basa en el análisis de las opiniones, creencias y valoraciones de los profesores principiantes con relación a

distintos factores. Por otra parte decidimos optar por la técnica de triangulación de datos.

En este estudio optamos por la triangulación por los siguientes motivos:

- Al contrastar los resultados posiblemente divergentes obliga al replanteamiento o razonamiento depurado.
- Al ofrecer distintos puntos de vista que ninguno pueda ofrecer por separado.
- Al permitir la contrastación de datos surgen nuevas informaciones que han quedado ocultas.

La metodología empleada ha sido un diseño humanístico- interpretativo. Se ha trabajado con profesores que recién se inician en la docencia con no más de tres años de antigüedad y de diferentes disciplinas y con directores ambos del Tercer Ciclo de la Educación General Básica, pertenecientes a escuelas estatales ubicadas en contextos de pobreza.

El tipo de muestreo seleccionado para nuestra investigación fue el muestreo intencional, en donde los sujetos de la muestra no fueron elegidos siguiendo las leyes del azar, sino de alguna forma intencional.

La población estuvo formada por instituciones de gestión estatal que imparten enseñanza en el Tercer Ciclo de Educación General Básica situados en los siguientes barrios: Williams Morris correspondiente al partido de Hurlingham, escuelas estatales ubicadas en los barrios de El Talar, General Pacheco, Don Torcuato correspondiente al partido de Tigre, el barrio Libertad correspondiente al partido de Merlo y una escuela del barrio de Loma Hermosa, perteneciente al partido de General San Martín.

- **Conocimientos generados**

Los nuevos profesores se insertan en las comunidades educativas con creencias muy arraigadas fruto de su paso por las instituciones de formación inicial. Estas creencias se fundamentan en una perspectiva pedagógica y didáctica, es decir

eminentemente técnica. El problema no es éste, sino que la práctica educativa real no se nutre sólo de este aspecto, ya que entran en juego diversas variables muy importantes como las políticas, las organizacionales y las contextuales, sobre todo en aquellas donde los profesores principiantes se insertan.

Esta realidad provoca un golpe de toma de conciencia cuando se enfrentan las diferentes lógicas a la hora de la intervención docente: la que traen los recién egresados de los profesados y la que se encuentran a la hora de la actividad; logrando, y esta es la significancia esencial, un sustancial desequilibrio de las creencias, fruto de las problemáticas halladas en la práctica cotidiana.

Indudablemente ese golpe que provoca el encuentro con la realidad es muy duro ¿Es responsabilidad de los centros de formación, preparar a los futuros docentes en todos los posibles contextos en donde se insertarán?

Ahora bien, ¿qué papel le cabe a los centros de formación docente en este espacio de aprendizaje que se les escapa? Probablemente estas instituciones deberán realizar una tarea de análisis prospectivo para intentar definir aquellos escenarios en los que seguramente sus egresados se desempeñarán, provocando mentalidades flexibles de modo que estén despiertas y atentas a esa inmediata formación.

En definitiva, los institutos de formación tendrían que generar los dispositivos necesarios para lograr amortiguar ese duro encuentro con la realidad aunque esta será, en definitiva, y como se dijo anteriormente, la generadora de sus nuevas creencias.

Otro aspecto que se destaca en esta investigación, es el agotamiento de los marcos conceptuales que poseen los profesores y las profesoras principiantes y los directivos. Los instrumentos conceptuales con los que se acercan los docentes, y el personal directivo es limitado para interpretar lo que pasa con las familias, con la función de la escuela y con las características del contexto. Y es aquí en donde los Institutos de Formación Docente y los centros escolares tienen su función, la de revisar conjuntamente con los profesores los paradigmas desde los cuales analizan la realidad.

Otro factor que se observa en dicha investigación es la relación de las creencias de los profesores principiantes y su inserción laboral. Los profesores y las profesoras principiantes encuentran que su manera de: gestionar la clase, de planificar, de relacionarse con los padres, de abordar la enseñanza, de afrontar la diversidad, muchas veces se distancia de lo aprendido en la formación inicial. Tal vez sería necesario el acompañamiento de los directores y las directoras que faciliten hacer explícitas las creencias de los profesores principiantes y comprender por qué enseñan del modo que lo hacen, ¿cuántos docentes y directores explicitan sus creencias? ¿Cuál es el proyecto de acompañamiento que se incluye en los proyectos educativos de manera de institucionalizar la reflexión sobre las problemáticas áulicas?

- **Conclusiones a las que se arriba**

a. Dimensión creencias y problemáticas de los profesores principiantes

Los primeros años en la carrera docente, los profesores principiantes viven un período caracterizado por tensiones, frustraciones y llenos de complicaciones, debido a la dificultad de conciliar su visión de la enseñanza con la realidad de la escuela en donde se desempeña.

Los factores que sostienen las prácticas profesionales dependen del sistema de creencias, el contexto y la cultura de las escuelas y las expectativas sobre el desempeño en su tarea. Hemos interpretado que los profesores principiantes entran con una gran confianza en su habilidad para enseñar y en el dominio de los contenidos, y una falta de conocimiento acerca de la complejidad de la enseñanza y del contexto en donde se desempeñan. El gran énfasis en los aspectos afectivos es particularmente responsable del pensamiento irrealista de los profesores principiantes. Es por todo ello que las creencias de los profesores principiantes, comienzan a cambiar debido a que se enfrentan con realidades muy distintas a la construida en su formación.

b. Dimensión relación de los profesores con el contexto

Respecto a la relaciones del profesor principiante con el contexto de la escuela deberían constituir elementos clave a la hora de diseñar procesos formadores. Sin

embargo, se observa en los profesores principiantes un alejamiento de la realidad educativa y de la tarea para la que se forma, por lo que se interpreta la ausencia de esquemas de decisión en los docentes frente a las necesidades que requiere el contexto. que determina su actuación.

c. Dimensión Pedagógica-Didáctica

Respecto a la valoración sobre la formación didáctica y pedagógica recibida, existen grandes discrepancias con la realidad educativa, creando una gran desorientación y escasas herramientas para la intervención. La enseñanza requiere de un saber experto de los contenidos escolares, pero requiere además un espacio formativo específico para el trabajo en conjunto de estas cuestiones en torno a la tarea de diseñar, poner práctica, ajustar y evaluar estrategias de intervención para la enseñanza, adecuada a una situación determinada. Observaciones de este tipo podrían llevarnos a concluir que estamos frente a un problema de calidad de la formación inicial: los docentes no encuentran en su formación los elementos necesarios para enfrentar sus primeros desempeños laborales

- **Dificultades planteadas en el proceso de investigación**

Diversas fueron las dificultades en la localización y acceso a las instituciones escolares. Los problemas de localización se derivan de la falta de mapas escolares que reflejan la distribución de los profesores principiantes. El acceso a la escuela encuentra ciertos obstáculos derivados de las diferentes culturas profesionales de los investigadores y los inspectores de la rama.

- **Probables aportes de la investigación a la toma de decisiones**

En cuanto a la formación de los profesores en ejercicio, se nos abren nuevas perspectivas de estudio, así por ejemplo, podríamos diseñar alguna propuesta tales como:

- El diseño de un Programa de Acompañamiento a los profesores principiantes desde los Institutos Superiores de Formación Docente o desde las escuelas. Los Programas de Acompañamiento responden a la necesidad de facilitar asesoramiento y formación a los docentes que se encuentran en su primer año de enseñanza. Los

programas de iniciación se configuran, por tanto, como eslabón que han de unir la formación inicial con el desarrollo profesional.

- Con relación a las creencias y representaciones implícitas sería interesante investigar ¿cuáles son los cambios o representaciones que requiere la formación docente para poner en descubierto y lograr la reflexión y explicación de las concepciones de los docentes que podrían obstaculizar el éxito escolar de los alumnos que provienen de sectores pobres?

- Promover la necesidad de concebir a la escuela como unidad de cambio y desarrollo profesional de los profesores, entendiendo a la escuela como lugar en donde surgen y se pueden resolver los problemas de la enseñanza. En primer lugar nos referimos a la necesidad del liderazgo por parte del equipo directivo como eje del sistema.

- Es necesario que el Estado incorpore a su cartera política la diversidad y la equidad como paradigma educativo. Esta responsabilidad además está en manos del quehacer educativo, pero la eficacia de éste depende del enfoque del Estado, y de los recursos que se le asignen. Aunque es importante garantizar una escuela para todos, es urgente garantizar que lo que se haga dentro de esas escuelas realmente responda a la atención de la diversidad.

- **Bibliografía consultada**

- Achilli (1996): *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens
- Aguerro, I (1989): *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Troquel.
- Bolam, R (1989). *Evaluación de profesores para su formación profesional: Técnicas y valores en Inglaterra y Gales*. En A. Villa (coord.), *perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A (1997). *La investigación biográfica narrativa en educación: Guía biográfica*. Granada: Force.

- Borko, H (1989). *Cognition and improvisation: differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. American Educational Research Journal*, 26,473-498
- Braslavsky, C (1996): La gestión curricular en las transformaciones y reformas educativas latinoamericanas contemporáneas, ponencia presentada en el II Seminario Internacional: Educación escolar en el marco de las nuevas políticas educacionales, PUC, San Pablo.
- Cambours de Donini, A (1998). *¿Nuevo siglo, nueva escuela?* Buenos Aires: Santillana
- CIDE (1992), *Las desigualdades en la educación en España*, MEC, Madrid.
- Cook, T y Richardt, ch. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente. Un programa de investigación en Revista del IICE*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, Año IV, N° 7.
- Delors, J (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO
- De la Orden, A (1982). *Investigación en educación*. En A de la Orden. *Investigación educativa* (pp.133-137). Madrid: Anaya.
- Devalle de Rendo, A (1987). *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización*. Proyecto D.A.R. Buenos aires: Aique.
- Elbaz, F (1988). *Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- Elliott, J (1993). *La investigación - acción en educación*. Madrid: Morata.

- Erickson, F (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. en Wittrok, M. C. Investigación de la enseñanza II. Barcelona: Paidós.
- Escudero, J (1988). El pensamiento del profesor y la innovación educativa. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Evertson, C (1989). La observación como indagación y método. En Wittrock, M. Investigación de la enseñanza II. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R (1994). Las nuevas desigualdades educativas en VV.AA. Nuevas perspectivas en educación. Buenos Aires: Paidós.
- Flecha, R (1994). Las nuevas desigualdades educativas, en Nuevas Perspectivas Críticas en Educación. Madrid: Paidós.
- Fernández, G. y Elortegui, E (1996). Qué piensan los profesores de cómo se debe enseñar. En enseñanza de las Ciencias, vol.14, Nº 3, pp. 331-342.
- Fraenkel, J. R (1996). *How to design and evaluate Research in education. Nueva York: McGraw- Hiv*
- Fullan, M (2002). Los nuevos significados del cambio en educación. España: Octaedro
- Gallego, M (1991). Investigación sobre el pensamiento del profesor. Aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores. En revista Española de Pedagogía, año XLIX, 189, mayo-agosto.
- Gibbs, G, gold, Jand Jenkins, A (1987). Fending ford yourself: Becoming a teacher of geography in higher education.
- Giddens, A (1991). Sociología. Madrid: Alianza

- Gimeno Sacristán, J, y Perez Gomez (1993). *Comprender y transformar la enseñanza* Madrid Morata.
- Hargreaves, A (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Madrid: Morata
- Huberman, M (1989). Un nuevo modelo para el desarrollo profesional. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 4.
- Imbernón, F (1996). Innovación y formación en y para los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 68-72.
- Indec (1990). *La pobreza urbana en Argentina*, Buenos Aires.
- Joyce, B (1990). *Modelos de enseñanza*. Madrid, Anaya.
- Kagan, D, (1991). *Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the goldilocks principle*. *Review of Educational Research*, 419-469.
- Keller, F. (1985). *Reflexiones sobre el género y ciencia, valencia*, ediciones Alfons el Magnánim, 1991. Traducción de Ana Sánchez de la edición de Yale university Press.
- Kuhn, T, S (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE
- Lacey, P. (1996). *Training for collaboration*. *En British Journal of In-service Education*, 1, 67-80.
- Lerner, g (1986). *La creación del patriarcado*, Barcelona, Crítica. Traducción de Mónica tussel de la edición Oxford university Press, 1986.
- Liberman, N (1990). *Students Perceptions of Tentativeness in Science. Development, Use, and Sources of Chances*. En: Science.

- Malinowski, B (1995). Los argonautas del pacífico occidental. Barcelona: Península.
- Marcelo García (1991) Profesorado para el cambio educativo. Barcelona:PPU
- Marcelo, G.C (2002). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. Una revisión personal. En: Preafán G. A; y Adúriz-Bravo A. (edits). Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debates y perspectivas internacionales. Bogotá: UPN. Colociencias.
- Martínez, M (1993): La educación moral: una necesidad en las sociedades pluralistas y democráticas, Revista Iberoamericana de Educación N°, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos.
- Martínez, J (1990). Investigación cualitativa etnográfica en educación. Caracas: Universidad.
- Merriam, S (1995). Learning in adulthood, New York, Jossey-Bass.
- Morine-Deshimerg, G (1984). *Complexity and imagery in Teacher thought alternative analyses of stimulate recall. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A, New Orleans.*
- Morin, E (1992). El método. El conocimiento científico. Madrid: Cátedra.
- Neufeld, M y Thisted, J. (1999). De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: Eudeba.
- Neufeld, M (1996). Los niños de los migrantes y la escuela en Argentina: diversidad cultural en un marco del neoliberalismo conservador. Congreso Internacional de Educación Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.

- Ortega, F (1987). Sociología de la educación en España: una revisión teórica, en Larena, C (ed): Educación y Sociología en España. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A (1992). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia, en Gimeno Sacristán, J; Pérez Gómez, A: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A (1989): El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en la escuela, en Gimeno, J y Pérez Gómez, A (1992): Comprender y transformar la enseñanza, Madrid: Morata.
- Pérez, G, S (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol.I.Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó
- Peterson, P, Clark, C and Dickson, W (1990) Educational Psychology as a Foundation in teacher Education: Reforming and Old Notion. En S. Tozer, T. Anderson, New York.
- Popkewitz, T (1988). Paradigma e ideología e investigación educativa. Madrid: Mondadori.
- Reid, I (1994). The *reform: Change or transformation of initial teacher training*. En I. Reid, H Constable y R Griffiths (Eds), Theacher education reform. London: Paul Champman Publisihing Ltd, 3-11.
- Sánchez Moreno, M.R. (1990). La figura del profesor mentor y el proceso de asesoramiento centrado en el contexto escolar. En López y Áñez y Bermejo, B (Coords): El centro educativo Nuevas perspectivas organizativas. GID Sevilla 177-187.

- Santaella, C (1998). Formación para la profesión docente. Madrid: Force
- Schempp, P. (1995). *Learning on the job: An analysis of the acquisition of a teacher Knowledge*. New York.
- Shon, D (1983) *The reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass
- Shulman, L (1986). Ponencia presentada en el Simposium sobre didáctica específica en la formación de profesores.
- Smith, B (1987). *Teaching*. En M. Dunking, *the Internacional Encyclopedia of Teaching and teacher Education*.
- Tedesco, J, C (1995). El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Anaya.
- Taylor, S y Bogdan, R (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.
- Thisted, J (1997). La producción social de la desigualdad del sufrimiento. Consideraciones a partir de una investigación sobre los usos de la diversidad. La Plata Argentina.
- Tójar, J, C (2001). Planificar la investigación educativa: Una propuesta integrada. Buenos Aires: Fundec.
- Veemaan,S (1994). *The impact of inservice training on teacher behaviour*. *Theachin and Teacher Education*.
- Villar Angulo, L M (1992). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. Granda: GID y FORCE.

- Villar Angulo, L.M. (1986) Formación del profesorado. Reflexiones para una reforma. Valencia: Promolibro.
- Vonk, J, H y Schras, G (1987). *From beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teacher during their first four years of service*. European Journal of Teacher Education, 95-110.
- Vonk, J y Schras, G (1987). *From beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first four years service*. European Journal of Teacher Education
- Wildman, t et al. (1989). *Teaching and learning to teach: the two roles of Beginning*