

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

2006 - 2010

**“LA FORMACIÓN DOCENTE EN LOS INSTITUTOS DE LA PROVINCIA DE
CÓRDOBA. ADECUACIÓN A LAS NECESIDADES QUE PLANTEA EL
EJERCICIO PROFESIONAL EN LAS ESCUELAS DE NIVEL PRIMARIO.”**

Directora: Dra. Susana Carena

Co-director: Lic. Angel Robledo

Los tiempos actuales, caracterizados por profundas transformaciones en la sociedad, crean condiciones diferentes para las prácticas educativas y originan nuevas demandas a la tarea que llevan adelante los docentes, haciendo de su formación uno de los problemas claves que deben abordar los sistemas educativos. La preocupación por tal problemática se pone de manifiesto en el número de reuniones científicas y proyectos que en la región tienen a la formación docente en el centro de sus estudios. Los discursos de los especialistas que circulan en estos espacios académicos presentan un panorama nada alentador al respecto.

Dichas estudios destacan el bajo prestigio que el medio le otorga a la carrera y los resultados negativos obtenidos en las innovaciones llevadas a cabo en la última década. Se reconocen déficit de calidad y escasa articulación de las propuestas curriculares con la práctica docente y con la realidad de las escuelas; se considera a estas propuestas de formación, más que un trayecto formativo continuo, una suma de momentos articulados que caminan de modo paralelo en cuanto a enfoques y estrategias metodológicas, lo que hace válido el interrogante respecto del verdadero valor que tienen las ofertas de formación docente para la región (Vaillant 2006).

Los resultados obtenidos en investigaciones acerca de la formación docente señalan que los conocimientos y competencias alcanzados por los egresados no responden adecuadamente a los desafíos de la cada vez más compleja práctica profesional. La organización del sistema formador y los diseños curriculares, no parecen tener en cuenta la heterogeneidad y las

condiciones desfavorables que caracterizan a la mayor parte de la realidad educativa.

Por lo expresado anteriormente es que se inicia durante los años 2006-2007 un trabajo de investigación llevado a cabo por un equipo, dirigido por la Dra. Susana Carena Bruno, acompañada por: Lic. Miriam Abascal, Lic. Alicia Aquilante, Lic. Alicia Fanny del Valle Cara; Lic. Mirtha Graciela Flaherty, Lic. María de Pompeya García; Lic. Hebe Ester Gargiulo, Lic. María Angélica Susana Paladín, Lic. Claudia Inés Rangote, Lic. Angel Robledo, Lic. Leonor Isabel Rizzi, de CIFE de la Universidad Católica de Córdoba , y el mismo es subsidiado por la Agencia Córdoba Ciencia.

El título de la misma es: “La Formación Docente en los Institutos de la Provincia de Córdoba. Adecuación a las necesidades que plantea el ejercicio profesional en las escuelas de nivel primario “, y pretende brindar información acerca de la adecuación del trayecto de formación docente inicial con las necesidades que actualmente demandan los alumnos, las escuelas y la comunidad a los docentes en ejercicio.

El objetivo de la investigación fue analizar la adecuación de la formación docente inicial para el nivel primario que brindan los institutos de la provincia de Córdoba teniendo en cuenta las demandas que se plantean desde los alumnos de los IFD, las escuelas de destino , y la comunidad.

El proceso seguido durante el primer período de trabajo se puede resumir en las siguientes preguntas:

1. *¿Qué conocimientos y competencias son necesarios para el adecuado desempeño profesional docente?*
2. *¿Qué valoración realizan los directivos y los propios docentes de la formación recibida actualmente en los IFD?*
3. *¿Cuál es la propuesta pedagógica que hacen los institutos formadores para preparar a los futuros docentes en el desempeño profesional en las dimensiones pedagógico-didáctica, comunitaria, organizacional y social.*

Para responder a estos interrogantes se recurrió a las siguientes fuentes de información:

- 1) Los conocimientos y competencias que define el Documento del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación “Formación y

transferencia de saberes y prácticas docentes para la inclusión educativa y social”¹.

2) La opinión de integrantes de la comunidad cordobesa consultada a partir de un estudio exploratorio que, mediante una encuesta, exploró la opinión de la población adulta de la Provincia de Córdoba a través de una muestra constituida por 800 casos correspondientes a personas de 20 a 70 años de la capital y ciudades del interior de la provincia. La selección de los casos se realizó combinando diversos procedimientos de muestreo. El cuestionario interrogó respecto de las principales capacidades que un maestro de enseñanza primaria debe poseer según la opinión de la población que compone la sociedad cordobesa. Los datos obtenidos en el trabajo de campo, se procesaron por medio del programa SPSS ponderando los resultados de la muestra de acuerdo al último censo de población en lo referente a sexo, edad y nivel de instrucción para mejorar su representatividad.

3) La opinión de directivos de escuelas primarias por medio de un cuestionario dirigido a directores y vicedirectores de instituciones de nivel primario (EGB 1 y EGB 2) de la Provincia de Córdoba, de gestión pública privada, localizados en la ciudad Capital y ciudades del interior. El diseño del cuestionario permitió recabar información sobre: a) Los conocimientos y competencias que los directivos consideran se deben adquirir y desarrollar en el período de formación inicial de los docentes. b) El desempeño de los nuevos docentes (se consideraron aquellos que iniciaron su tarea frente al aula en los últimos tres años), evaluando *fortalezas* y *debilidades* de su formación. Las respuestas fueron agrupadas en categorías: Actitud hacia la docencia, conocimientos pedagógicos didácticos, conocimientos disciplinarios, relación docente alumno, relación docente institución. Se trabajó sobre 100 cuestionarios.

4) Para los egresados de los institutos de formación docente, se diseñó una encuesta a partir de las competencias profesionales señaladas por el documento anteriormente mencionado que las organiza en las siguientes dimensiones: conocimientos disciplinarios, conocimientos sobre alumnos y su

¹ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Secretaría de Educación. Área de Formación docente. *Formación y transferencia de saberes y prácticas docentes para la inclusión educativa y social. Competencias profesionales en la formación de docentes.* Encuentro Nacional de Educación Superior no-universitaria. Agosto de 2002.

realidad, conocimientos pedagógicos, competencias para planificar la tarea áulica, conocimientos de la Institución educativa y competencias para el desempeño institucional, competencias para la intervención en el aula. La población en estudio la constituyeron egresados de la carrera de profesorado para EGB1 y 2 de Institutos de Formación Docente de gestión estatal y privada de la Provincia de Córdoba de las cohortes de los años 2000 a 2005 que se encuentran actualmente en ejercicio de su profesión.

5) Los contenidos de las planificaciones didácticas de institutos de formación docente se estudiaron por medio de un análisis comparativo entre el contenido de las planificaciones áulicas de todo el plan de estudio y los conocimientos y competencias prescriptos por la Política Educativa para el trayecto formativo inicial. El estudio focaliza el análisis en las planificaciones de los docentes formadores, entendiendo que las mismas constituyen una bisagra entre los lineamientos políticos prescriptos y los contenidos que realmente se enseñan en las aulas. Consiste en la observación y análisis de contenido de 154 planificaciones didácticas de los espacios curriculares del Profesorado en EGB 1 y 2. Este análisis se efectuó en los 22 espacios curriculares del Plan de Estudio (vigente en la provincia de Córdoba durante el año 2005) de cada instituto de la muestra.

Síntesis de la información obtenida

Conclusiones

A lo largo del desarrollo de la investigación se ha ido arribando paulatinamente a conclusiones parciales que permiten sostener algunas afirmaciones respecto a la cuestión central que ha sido el interés de este estudio.

El primer indicador crítico se encontró analizando e interpretando las respuestas que la comunidad cordobesa dio al cuestionario. Se espera fundamentalmente que quien se desempeñe como maestro en este nivel sea una figura ejemplar que personalmente posea valores y sepa transmitirlos; que se encuentre preparado para evaluar, es decir para emitir juicios de valor respecto a las conductas y los aprendizajes de los alumnos; que pueda

conducir la disciplina escolar y las normas que orienten el orden en el aula; que se ocupe de corregir las tareas de sus alumnos, es decir que lleve a cabo el seguimiento de sus procesos de aprendizaje, de la tarea diaria y de los progresos que manifiestan; que cuente con las competencias necesarias para llevar adelante las tareas específicamente académicas, es decir enseñar los conocimientos que la escuela tiene que enseñar y orientar el aprendizaje de sus alumnos ; que posea los conocimientos disciplinarios que debe enseñar y que pueda dar respuesta a las necesidades de los alumnos según sus circunstancias particulares o según las regiones o características del medio en el que la escuela está inserta.

El segundo indicador crítico aparece cuando se analiza la percepción de los egresados y de los directivos respecto a esta cuestión. Los egresados perciben en términos generales que su formación es adecuada respecto de las demandas de su práctica profesional, sin embargo, son capaces de percibir falencias relevantes en aspectos tales como: conocimiento de las disciplinas, estrategias de intervención didáctica y evaluativas, y estrategias de intervención para niños con necesidades educativas especiales. La mayoría sostiene haber recibido una formación que le permite planificar competentemente pero, paradójicamente, esta formación resulta insuficiente para trasponer lo planificado a la tarea cotidiana.

Los egresados en una alta proporción, señalan la dificultad en el abordaje de estrategias para la integración de niños con necesidades educativas especiales. Sin dudas, el resultado es un indicador de una demanda emergente a la que el trayecto inicial de formación no se ha adecuado suficientemente. Preocupa además que el 28% de los encuestados admite poseer una preparación insuficiente para seleccionar y evaluar material bibliográfico para si mismos y para sus alumnos. Esta dificultad tal vez encuentre su raíz más profunda en la poca solidez de los conocimientos disciplinarios y fundamentos teóricos que sustenta la concepción y la práctica educativa de los nuevos egresados.

En los aspectos comunitarios los maestros se ven más preocupados por lo que hace a la relación con los padres, que por el manejo de las relaciones interpersonales en el aula. Sin embargo, esta es una de las principales demandas que hace la sociedad a los docentes. La encuesta aporta

importantes datos respecto de la falta de capacidades para solucionar problemas de convivencia y disciplina en el aula.

También los egresados reconocen en su formación debilidad para el desempeño institucional. El bloque que reunía competencias vinculadas al conocimiento y a las competencias para desempeñarse en la institución educativa fueron los que reunieron en promedio mayor cantidad de marcas que indicaban una formación inadecuada. Estos resultados son elocuentes si se considera que estas áreas de formación están directamente relacionadas con el debilitamiento de la institución escolar y las dificultades para enfrentar las complejidades institucionales que presenta actualmente la escuela.

A la luz de los resultados aquí obtenidos y a excepción de las competencias relativas al conocimiento del alumno y las necesarias para planificar la tarea áulica, los egresados perciben áreas de vaciamiento en todas las categorías consideradas. Una de las constataciones más preocupantes que revela esta investigación sobre la actual formación docente para el nivel primario es la carencia de fundamentos teóricos centrales.

El tercer indicador crítico se pone en evidencia en los contenidos de las planificaciones docentes y ante la ausencia de proyectos educativos institucionales. Al cruzar los datos de lo que se propone enseñar en las planificaciones de la currícula de los Institutos se visualizan contenidos esenciales fragmentados y en algunos casos ausentes. Se privilegia la enseñanza de los diferentes enfoques didácticos pero en la mitad de los institutos analizados estos no se desarrollan en un número de espacios curriculares suficientes.

Respecto a los conocimientos de la dimensión pedagógica-didáctica podemos concluir que hay debilidad teórica en la formación del futuro docente en las tres áreas fundamentales del saber docente: fundamentos teóricos generales, conocimientos pedagógicos didácticos y conocimiento disciplinar. Podemos corroborar nuestro planteo inicial y responder a nuestros interrogantes; la propuesta curricular en vigencia en la provincia de cordoba hasta 2008 carecía de una formación teórica en las principales áreas del conocimiento del quehacer profesional docente debido a que la última reforma curricular de los planes de formación docente del año 2000 supuso la desaparición de espacios específicos para abordar la historia y los problemas

centrales de la educación desde sus fundamentos filosóficos y epistemológicos proponiendo la transversalización de estos contenidos.

Tras este análisis surgen numerosos interrogantes: ¿Se pretende formar un docente que solo posea competencias para hacer, carente de teorías para reflexionar, construir y reconstruir su práctica? ¿Estamos frente a un perfil de docente tecnocrático? ¿Qué cuestiones interjuegan en la percepción de los directivos de escuelas primarias y en los propios institutos formadores, para no priorizar este aspecto tan relevante de la formación? ¿Y qué características adquieren los conocimientos pedagógicos-didácticos y los disciplinares sin una base de fundamentos de teorías?

Esto nos permite concluir respecto de los conocimientos de la dimensión pedagógico didáctica que hay debilidad teórica en la formación del futuro docente en las tres áreas fundamentales del saber docente: fundamentos teóricos generales, conocimientos pedagógicos didácticos y conocimiento disciplinar.

La información recabada en esta instancia de la investigación, puso en evidencia la necesidad de su extensión hacia la realidad del docente que se desempeña en otros ámbitos tales como: espacios rurales, de pobreza, de educación de adultos, etc. La consolidación del equipo de investigación, hizo posible continuar los estudios iniciados en el campo de la formación docente inicial y extenderlos, en primer lugar, al análisis de la adecuación de la formación del profesional docente que debe desempeñarse en escuelas rurales.

Subproyecto:

Necesidades que plantea el ejercicio profesional en las escuelas de nivel primario que funcionan en contextos de ruralidad .

Las zonas rurales se caracterizan por estar lejos de los principales centros urbanos, poseen reducida infraestructura, la población es dispersa, tienen dificultad para contar con los servicios: de saneamiento, salud, educación, electricidad, teléfono, etc. y sus posibilidades de desarrollar actividades industriales son limitadas.

Entre las actividades económicas que desarrollan se encuentran: la agricultura, ganadería, pesca, artesanías, minería, extracción de recursos naturales y turismo entre otros. (Perez, Edelmira: 2001)

Dentro del sector agropecuario éstas tienen escasa participación en el mercado. Y se los reconoce como:

“Pequeños campesinos: familias que viven en predios propios pero de tamaño reducido no económico, y/o en zonas marginales y/o se dedican a cultivos en declive.

Pequeños productores sin tierra: que al no poseer la tierra que laboran, están muy expuestos al riesgo agrícola.

Trabajadores rurales, que se emplean en explotaciones de distinto tipo. Suelen migrar siguiendo las distintas cosechas y, en la ganadería, tienen oficios o habilidades especiales. (Roura y Cepeda:1999)

Estos habitantes rurales desarrollan su actividad económica con los miembros del grupo familiar incluso niños, ancianos, mujeres en avanzado estado de embarazo, personas enfermas o con discapacidades. En momentos donde el proceso productivo demanda fuerza de trabajo que supera a la brindada por la familia se produce el intercambio de trabajo con vecinos o familiares.

Por otra parte la educación rural cuenta con las siguientes dificultades

- La calidad educativa es inferior a los cursos y programas equivalentes de las zonas urbanas
- Distribución dispersa de la población
- Bajas tasas de matriculación
- Falta de incentivos educativos
- En los planes de estudio no se toman en cuenta las necesidades concretas de los alumnos

- Existe discriminación contra la mujer, los pueblos indígenas, y las personas de ascendencia africana.

(Echeverría. Rubén: 2000)

Por tal motivo, este mismo equipo a apartir del año 2008 lleva a cabo una investigación titulada: La Formación Docente en la Provincia de Córdoba, Necesidades que Plantea el Ejercicio Profesional en las Escuelas Rurales de Nivel Primario, la que ha sido acreditada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba.

Los objetivos que se plantean desde esta investigación son:

- Obtener información sobre los conocimientos y competencias profesionales que demanda el ejercicio de la profesión docente en contextos de ruralidad.
- Identificar las demandas educativas que se hacen a los docentes que ejercen su función en escuelas rurales, desde su desempeño profesional y desde la comunidad.
- Conocer las apreciaciones de los supervisores del sistema educativo acerca de: las fortalezas y debilidades que manifiestan los docentes en el ejercicio de su profesión y respecto a las necesidades particulares a atender durante los procesos formativos.
- Evaluar el grado de adecuación de la formación docente inicial respecto de las necesidades que actualente demandan el ejercicio de la profesión en contextos rurales.

Para llevar adelante este trabajo, durante el año 2008 y 2009 se recoge información a cerca de las actividades cotidianas que realizan los docentes que se desempeñan en dichas escuelas, a fin de obtener los conocimientos y competencias que le demanda su desempeño profesional y que es necesario tener en cuenta en los proceso de formación continua.

A fin de identificar las demandas educativas que se hacen a los docentes de ámbitos rurales, desde su desempeño profesional, se aplica una encuesta a distintos miembros de la comunidad.

Se espera, a través de este estudio, proporcionar información que colabore con los procesos de reconversión de la formación docente iniciados en nuestro país, en lo que respecta a la elaboración de una propuesta pedagógica y a la selección de contenidos y metodologías de formación pertinentes a las necesidades educativas en contextos de ruralidad.

La construcción de proceso de capacitación

A partir de la investigación presentada se realiza una propuesta de capacitación la que se desarrolla a partir de una concepción de acompañamiento, donde los investigadores externos intentan favorecer con su intervención en la institución formadora procesos de participación reflexiva en el análisis de la propia realidad institucional, la autoevaluación del desempeño docente y la construcción de conocimiento compartido, debatido y consensado entre los actores institucionales. Es decir, se parte de valorar la experiencia situacional de los docentes formadores como una peculiar fuente de conocimiento en el campo de la formación profesional y desde este marco se pone a disposición de los participantes el marco referencial y los resultados de la investigación base, como otra fuente de conocimiento que aporta una contextualización de la formación docente en la provincia.

Se considera importante someter la investigación base a la crítica de los participantes de la capacitación, pues el Instituto Formador había sido parte de la muestra de esta primer etapa de trabajo y por otro lado, es una forma de dar a conocer el posicionamiento teórico del equipo investigador.

En definitiva, se trata de aportar una posible lectura de la realidad como disparador para que la institución pueda constituir un espacio para pensarse a sí misma en forma colectiva. En este sentido se acuerda que “la autoevaluación en tanto construcción de conocimiento busca constituirse en un proceso de aprendizaje y en un modo de crear condiciones para que los actores mejoren su comprensión sobre la realidad institucional y actúen sobre ella” (Sverdlick,: 2007: 25)

Los focos de trabajo del proceso de capacitación se instituyen en encuentros previos entre directora del instituto formador, coordinadores docentes de la institución y equipo externo perteneciente a la Universidad.

Así, el proceso de capacitación se desarrolla en cinco encuentros presenciales, de tres horas de duración cada uno, que constituyen los diferentes momentos en los cuales se reflexiona sobre la realidad institucional desde una dinámica variada.

Todos los encuentros se efectúan en la sede del instituto formador, ubicada en el interior de la provincia de Córdoba, con la participación voluntaria de los docentes formadores, coordinadores docentes y directora.

En el primer encuentro se comparten los supuestos teóricos que enmarcan las investigaciones enfocando la dimensión pedagógica de la Formación Docente y exponiendo los principales resultados de la investigación base del equipo externo proveniente de la UCC. Seguidamente se realiza un sondeo de opinión mediante cuestionario individual a todos los asistentes, con el objetivo de indagar sobre el perfil, la formación y el desempeño profesional del docente formador, a fin de obtener información para construir un análisis estratégico situacional de la institución formadora.

En el segundo encuentro se pone a disposición de los participantes la información recolectada en el sondeo de opinión inicial aplicado en el primer encuentro para su sistematización y análisis colectivo, buscando dinámicas de participación en pequeños grupos, puesta en común y debate de las conclusiones de cada grupo.

En base a estas conclusiones en el tercer encuentro se decide focalizar el análisis de las planificaciones didácticas. Los docentes participantes discuten y acuerdan en grupo al menos tres criterios que consideran deben estar presentes en cada uno de los componentes de una buena planificación áulica para que constituyan un referente pedagógico. Entendiendo por "criterios" normas que permiten tomar decisiones, operar y actuar. Se acuerdan como componentes explicitados en la planificación: Fundamentación, Objetivos, Contenidos, Estrategias Didácticas, Evaluación, Estrategias de articulación vertical y horizontal, Recursos y Bibliografía. Estos criterios se plasman en el diseño de un instrumento de análisis de contenidos de las planificaciones.

En el cuarto encuentro los docentes participantes realizan una autoevaluación de sus planificaciones en parejas completando el instrumento y

a la par reflexionan cuáles deberían ser los criterios que toda la institución tenga en cuenta para planificar.

En el quinto encuentro se discuten estos criterios para planificar la tarea áulica, como base para acuerdos institucionales en proyectos intercátedras, proyectos institucionales y comunitarios. De las conclusiones se elabora un instructivo con los criterios consensuados con el propósito de aplicar este instructivo como dispositivo analizador de todas las planificaciones que los docentes presentan anualmente a la institución, haciéndolo extensivo a todo el personal docente.

Este proceso de capacitación ha sido analizado por el equipo capacitador-investigador mediante una metodología evaluativa que tiene por finalidad aportar a la institución que solicitó la capacitación una mirada integrada por las voces de los propios actores. Para ello se trabajó con recolección de información en distintas instancias, a saber:

- Entrevistas a equipo de gestión previas a la capacitación y sondeo de opinión inicial a los participantes en el primer encuentro.
- Una evaluación del proceso en c/u de los encuentros mediante registro etnográfico de cada encuentro.
- Sondeo de opinión a los participantes en el cierre del encuentro y a dos meses de finalizada la capacitación.
- Entrevista a la Directora y al equipo de gestión.
- Seguimiento sobre el impacto institucional que generó los procesos de reflexión y autoevaluación implementados en el curso y que se plasmaron en algunos acuerdos expresos y metas a seguir.
- Encuentro presencial entre actores de la instituciones y equipo capacitador-investigador para realizar una evaluación conjunta de las expectativas, objetivos y experiencia de esta propuesta de formación.

Reflexiones finales:

El trayecto realizado con los docentes formadores significó un proceso de construcción de nuevos significantes para el trabajo institucional. Los avances quedaron plasmados en un instrumento con criterios consensuados para la planificación de la propuesta pedagógica de cada espacio curricular o cátedra. Este trabajo es el foco que permitirá avanzar hacia el montaje progresivo de articulaciones de sentido que puedan plasmarse en un Proyecto Institucional con una propuesta de Formación Docente acorde a las demandas del contexto socio-cultural en el que está inserta.

El proyecto institucional, desde la perspectiva abordada, “surge de procesos evaluativos que suspenden el actuar automático y transforman el quehacer de la institución en un quehacer consciente y libre, que se basa en el discernimiento de la realidad y de sus circunstancias. En la institución educativa la evaluación como proceso participativo de reflexión implica un cambio general de toda su organización para dar lugar a una participación más directa de sus integrantes. En consecuencia, se consolida la comunidad educativa y surge una nueva organización democrática que permite que las decisiones que se tomen se realicen y se evalúen colectivamente de modo permanente, iniciándose así el círculo que hace de la evaluación un proceso constante” (Carena, S y otros; 2007: 39).

Las expresiones de las distintas fuentes consultadas en el procesos investigativo se erigen en cimiento de la propuesta de capacitación de formador de formadores, motivo por el cual se considera la investigación educativa como fundamento de la formación docente.

Así, entendemos que se proponen nuevos desafíos para los ISFD a partir del Plan Nacional de Formación Docente.

BIBLIOGRAFÍA:

AGUERRONDO, Inés. (2007) Las racionalidades subyacentes. Ponencia sobre “30 años de planeamiento educativo” En X Curso Regional sobre Formulación y Administración de Políticas Educativas, IIPE/UNESCO-Buenos Aires, 2007. Publicación en <http://www.iipebuenosaires.org.ar>

- BRASLAVSKY, C., y A. Birgin. (1994). Formación de profesores: Impacto, pasado y futuro. FLACSO.
- BENAVENTE, A. (2006) ¿Qué perfil de profesores en la sociedad del conocimiento?. En Encuentro Iberoamericano sobre formación de profesores en la sociedad del conocimiento. Monterrey.
- BENTOLILA, S. (2004).Didáctica para los formadores de los formadores. Un desafío en construcción. En XV Encuentro del estado de la investigación educativa. Universidad Católica de Córdoba.
- CALATAYUD, P. y N. Merecían. (2005). Elección de la profesión docente: contextos, alternativas y estrategias. En XVI Encuentro del estado de la investigación educativa. Formación docente a debate. Universidad Católica de Córdoba.
- CARENA, S., H. Gargiulo, L. Grasso, A. Robledo, M. Abascal, C. Rangone, M. Flaherty, M. de P. García, y F. Cara. (2005). Adecuación de la formación docente. En XVI Encuentro del estado de la investigación educativa. Formación docente a debate. Universidad Católica de Córdoba.
- CARENA, S.; Cara, F.; Rangone, C.; Abascal, M. y Robledo, A.; (2007)1er. Premio ABA 2006. Ideas y propuestas para la formación del docente del nivel primario. Asociación Argentina de Bancos de la Argentina. Argentina.
- ECHEVERRIA RUBEN (2000). Opciones para reducir la pobreza rural en América Latina y el Caribe. Revista de la CEPAL 70.
- GARCÍA, C. M. (2005). Los profesores como trabajadores del conocimiento: Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. Universidad de Sevilla.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN. (2002) Formación y transferencia de saberes y prácticas docentes para la inclusión educativa y social – Competencias profesionales en la formación de Docentes. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN. INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. (2007) Lineamientos Curriculares Nacionales. Borrador para la discusión.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN.
INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. (2007) Plan Nacional de Formación Docente. Documento para la discusión.
- PEREZ EDELMIRA (2001). Hacia una nueva visión de lo rural en Una nueva ruralidad en América Latina? Norma Giarraca (compiladora) CLASO Bs. As.
- PORTA, L. (2004). El impacto de las buenas prácticas en la formación inicial del profesorado. En XV Encuentro del estado de la investigación educativa. Formación docente e investigación educativa. Universidad Católica de Córdoba.
- PRUZZO, V. (2003). Aportes de la investigación a la práctica educativa. En XIV Encuentro del estado de la investigación educativa en Argentina. Universidad Católica de Córdoba.
- ROURA H, CEPEDA H. (1999). Manual de Identificación, formulación y evaluación de proyectos de desarrollo rural. Instituto Latinoamericano y del caribe de Planificación Económica y Social (ILPES) CEPAL/ECLAC. SANTIAGO DE CHILE.
- SCHWARTZ, G., y N. Cuesta. (2005). Cómo ven la situación social actual futuros profesores: Estudio de un caso. En XVI Encuentro del estado de la investigación educativa. Formación docente a debate. Universidad Católica de Córdoba.
- TEDESCO, J. C., y E. Tenti Fanfani. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Documento presentado en la Conferencia Regional «O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades». BID/UNESCO/MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Brasília.