

ESTUDIO SOBRE LAS REPRESENTACIONES DE DOCENTES UNIVERSITARIOS EN TORNO A LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y LAS INNOVACIONES EN LA ENSEÑANZA

Mónica Astudillo, Jimena Clerici y Félix Ortiz
Universidad Nacional de Río Cuarto
Fac.de Cs. Humanas y Fac. de Cs. Exactas, Fco-Qcas y Nat
mastudilo@yahoo.com; jimeclerici@hotmail.com; fortiz@exa.unrc.edu.ar

Presentación

El presente trabajo refiere a un estudio desarrollado en el marco de una beca de ayudantía de investigación en la UNRC¹, sobre las representaciones de docentes de ciencias acerca de la relación entre formación pedagógica e innovación en sus prácticas de enseñanza.

El objetivo central del estudio es comprender cómo operan en la práctica y en el pensamiento del profesor objetivos, contenidos y modalidades de los contextos particulares de formación por los que han transitado. Para ello se llevaron a cabo entrevistas, observaciones de clase y análisis de documentos y materiales de enseñanza.

En esta comunicación se presentan algunos resultados obtenidos y se analizan cuestiones referidas a la propia experiencia y temática de investigación.

Contexto y Marco Teórico

El interés por estudiar las representaciones que docentes universitarios tienen de la formación pedagógica y su relación con las innovaciones en la enseñanza surge a partir de la existencia de experiencias de formación docente e innovación educativa en el ámbito de la UNRC que, desde hace más de dos décadas vienen involucrando a diferentes cátedras y asesores pedagógicos en un esfuerzo por mejorar la calidad de la enseñanza.

En tal sentido y en consonancia con avances en el campo de la enseñanza de las ciencias y de la misma pedagogía universitaria, se viene desarrollando una serie de experiencias de formación pedagógica tales como cursos, jornadas, seminarios, talleres, etc. hasta formación de postgrado en trayectos curriculares y carrera de especialización en docencia universitaria.²

Por otra parte, desde convocatorias institucionales se viene apoyando el desarrollo de proyectos pedagógicos innovadores³ con el propósito de mejorar la enseñanza de grado a las

¹ Nuestro proyecto de investigación se enmarca dentro del Programa de Investigaciones Interdisciplinarias para el Aprendizaje de las Ciencias (PIIAC). Fac. C.EFQyN. UNRC. Y se denomina: *"Concepciones y prácticas docentes en la enseñanza de las Ciencias Naturales"*. Beca de Ayudantía de Investigación. SECyT. 2005-2007.

² En la tesis de Posgrado "Viabilidad democrática en la formación pedagógica universitaria" (Astudillo, 2001) se analiza en profundidad el complejo y diversificado ha sido desarrollo de estas experiencias de formación.

³ UNRC, PPI. 1992-1996; FCEFQ y N 2000-2001; UNRC: PIIMEG, 2003-continúa.

cuales han respondido –en cantidad significativa– diferentes equipos docentes del campo de las ciencias naturales a través de proyectos pedagógicos innovadores.

En el marco del Programa de Investigaciones donde se inscribe el presente proyecto se vienen desarrollando estudios acerca de la naturaleza de las innovaciones en la enseñanza de las ciencias y de la incidencia de la formación pedagógica en la gestación y puesta en marcha de las mismas. Dichos trabajos han puesto en evidencia interesantes relaciones y particularidades de la enseñanza universitaria y han identificado factores asociados a los cambios (Astudillo y Rivarosa, 1995; 2001; 2003).

Sin embargo, resta aún bastante por investigar acerca de la real incidencia y aprovechamiento de la formación para provocar cambios sustantivos y duraderos. Una forma de continuar y avanzar en esta línea es la que nos proponemos con este estudio acerca de *cómo se representan los docentes la relación entre formación pedagógica e innovación en al enseñanza*.

El estudio de las representaciones⁴ configura una línea de trabajo de relevancia actual en el campo de la investigación educativa. Un gran número de estudios muestra que para conseguir procesos de cambio educativo no basta con cambios en las condiciones en que se realiza la actividad, sino que es necesario un cambio en la mentalidad del profesor, en sus representaciones (Gimeno Sacristán, 1988; Martín y otros, 2004). A tal punto que se afirma con frecuencia que uno de los obstáculos principales para introducir novedades en las prácticas cotidianas del aula lo constituyen las propias concepciones epistemológicas y pedagógicas de los docentes.

Íntimamente vinculado con lo expuesto ya es hoy aceptado, de manera bastante generalizada, la necesidad de una formación docente que se articule en torno de la reflexión e indagación de la propia práctica para lograr un cambio conceptual, metodológico y actitudinal por parte de los profesores, es decir, en el saber y saber hacer profesional.

En relación con lo expuesto es que consideramos pertinente indagar acerca de cómo se representan los mismos profesores la relación entre formación e innovación y así poder avanzar en comprender mejor los mecanismos de gestación y desarrollo de las innovaciones y el papel que tendrían en este proceso, los conocimientos construidos en contextos de formación y asesoramiento pedagógico.

A continuación se describen sintéticamente el objeto-problema de la investigación, los propósitos y la metodología utilizada.

Objeto-Problema

El problema que nos interesa investigar puede formularse en la siguiente pregunta:

¿Qué representaciones tienen docentes universitarios de ciencias acerca de la relación entre su formación pedagógica y las innovaciones que desarrollan en la enseñanza?

⁴ Entendemos por representaciones, aquellas construcciones simbólicas individuales y colectivas a partir de las cuales las personas interpretan el mundo, reflexionan sobre su propia situación y la de los demás y que determinan posibilidades y alcances de la propia acción (Vasilachis, 2003).

Objetivos del estudio

- Analizar las representaciones de docentes universitarios del ámbito de las ciencias naturales en torno de la relación entre la formación pedagógica adquirida y las innovaciones llevadas a cabo en la enseñanza.
- Describir cómo operan en la práctica y en el pensamiento del profesor, los contenidos, objetivos y modalidades de formación pedagógica.
- Caracterizar las relaciones entre innovaciones educativas llevadas a cabo por docentes universitarios de ciencias naturales y variables del contexto (disciplinares, profesionales, institucionales y personales).
- Avanzar en la comprensión de los factores que obstaculizan y favorecen las innovaciones en la enseñanza de las ciencias naturales.

Metodología

El presente estudio se enmarca en el **paradigma interpretativo**, que supone la adopción de ciertos presupuestos (Guba y Lincoln, 1994), entre otros se asume que las acciones sociales están impregnadas de actitudes, intenciones y creencias y que el interés desde la investigación es acceder a los motivos y significados sociales⁵.

La metodología utilizada es de corte cualitativa ya que resulta la más apropiada al plantear una aproximación al fenómeno de estudio en contextos naturales, no artificiales en términos de los significados que sujetos les otorgan (Denzin y Lincoln, 1994). En este estudio se pretende analizar procesos complejos, no lineales teniendo en cuenta los motivos, razones e intenciones de los actores.

Por ello, a través de estrategias metodológicas como entrevistas, observaciones de clase y análisis de documentos se busca hacer explícito el sentido atribuido por los actores a sus propios trayectos de formación y su incidencia en la práctica docente.

Para realizar este estudio se procedió a una selección deliberada de los casos a estudiar según propósitos o criterios (Maxwell, 1996) definidos de acuerdo al problema y preguntas de investigación. A tal efecto, se seleccionaron 12 docentes universitarios del campo de las ciencias naturales, con formación pedagógica y que participan en distintos proyectos de innovaciones en la enseñanza. En el siguiente cuadro se presentan los casos analizados.

⁵ En tal sentido es relevante el concepto del *mundo de la vida* (Vasilachis, 1992, 2003) que es el contexto que proporciona los recursos y los modelos interpretativos para la acción y el conocimiento.

Cuadro 1: Casos analizados

Ca so	Cargo Docente	Formación Profesional	Formación Pedagógica
A 1	PAD	Lic. en Biología. Dra. En Ciencias Biológicas	Cursos s/ ens. de las ciencias. Trayecto curricular de Formación Docente 2002-2003
A 2	PAD	Prof. de Biología. Mgst. En Epistemología e Inv. Científica	Formación Docente inicial. Formación en inv. en didáctica.
a 1	JTP	Prof. y Lic. en Ciencias Biológicas	Formación Docente inicial. Cursos s/ ens. de las ciencias.
B1	PAS	Prof. y Lic. en biología. Mgst. En Anatomía y fisiología.	Formación docente Inicial. Cursos s/ ens. de las ciencias Curso de postgrado en docencia universitaria.
B2	PAS	Médica veterinaria. Mgst. En Anatomía y fisiología.	Cursos s/ ens. de las ciencias. Curso de postgrado docencia universitaria.
B3	PTI	Medico clínico. Dr. En Ciencias Biológicas.	Varios cursos de orientación pedagógica en UNRC y UNC.
b 1	JTP	Medico veterinario Mgst. En Anatomía y fisiología.	Cursos s/ ens. de las ciencias Capacitación en proyectos del Ministerio de la Nación. Capacitación en enseñanza en el extranjero.
C1	PAS	Microbióloga. Dra. en microbiología. Especialista en Docencia Universitaria.	Desde el 90 varios cursos y seminarios taller s/ ens. de las ciencias. Postgrado docencia univ.
C2	PAD	Lic. en Bioquímica. Dra. En Ciencias Biológicas.	Trayecto curricular sistemático de formación docente 2002.
c 1	Ay 1ª	Prof. y Lic. en Biología.	Cursos s/ ens. de las ciencias. Maestría en Educación y Universidad (en desarrollo).
c 2	Ay 1ª	Prof. en Física y Química. Especialista en Docencia Universitaria.	Cursos y Postgrado en docencia univ. Maestría en Educación y Universidad (en desarrollo). Capacitación en enseñanza en el extranjero.
c 3	Ay 1ª	Lic. en Microbiología. Dra. en Cs. Biológicas.	Formación docente asistemática.

Las estrategias empleadas para la recolección de los datos fueron⁶:

Entrevistas en profundidad a profesores y auxiliares: se realizaron 12 entrevistas basadas en un guión que permitió explorar temas claves a través de preguntas que requirieron respuestas abiertas. Los tópicos sobre los que se armó el guión de las entrevistas giraron en torno de:

- Vinculación con la docencia: motivaciones, conocimientos, experiencias previas de los entrevistados en relación con la docencia.
- Características de la enseñanza *habitual pre-innovaciones*: contexto de desarrollo, contenidos de la materia, evaluación, rol del docente, rol del alumno, relaciones interpersonales, posiciones y roles dentro del equipo docente, problemáticas detectadas, valoraciones personales.

⁶ Tal lo previsto, tanto las entrevistas como el análisis de documentos y las observaciones de clases estuvieron condicionados a la disponibilidad de los actores y a las posibilidades reales de recolección de datos presentes en el campo.

- Características de la *enseñanza en el marco de las innovaciones*: contexto de desarrollo, contenidos de la materia, actividades de enseñanza, evaluación, rol del docente, rol del alumno, relaciones interpersonales, posiciones y roles dentro del equipo docente, problemáticas detectadas en la implementación, valoraciones personales, conexiones con la práctica habitual y la formación.
- Formación pedagógica recibida: tipo (sistemática, asistemática, inicial, de capacitación, de postgrado, etc), características (temáticas abordadas y modalidad de trabajo), duración y período, expectativas antes y durante la formación, aprendizajes realizados, valoraciones personales.

Observación de clases: se realizaron observaciones de clases correspondientes a secuencias didácticas completas de dos proyectos de innovación. Estas observaciones permitieron una aproximación a conocimientos prácticos y modelos pedagógicos que subyacen en los modos de enseñanza y, además, nos brindó información acerca de condiciones y variables actuales del contexto de la práctica. Se tomó nota de todo lo que sucedía en las clases en un cuaderno de campo y a medida que transcurrieron las observaciones se fue confeccionando una planilla de registro, dividida en columnas que ayudó a ordenar la recolección de datos.

Análisis de informes y materiales de enseñanza: con el propósito de comprender mejor la naturaleza de las innovaciones desarrolladas por los docentes, se solicitaron proyectos de innovación e informes y materiales referidos a la enseñanza tales como guías de problemas y trabajos prácticos, para el posterior análisis de los mismos.

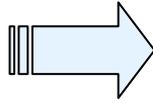
Resultados obtenidos: aproximaciones al análisis y discusión

Se presentan a continuación resultados parciales del estudio que corresponden sólo al análisis de las entrevistas, para lo cual se elaboraron categorías a los fines de organizar y comparar los datos, establecer relaciones entre datos y contextos, entre innovación y formación docente.

Los resultados que se exponen a continuación son el producto de un primer nivel de análisis que permite una aproximación conceptual a la problemática estudiada.

Debido a la complejidad de la temática de estudio abordada se plantea claramente la necesidad de continuar el análisis de los datos para avanzar en su comprensión.

En el esquema que sigue se sintetizan los principales resultados obtenidos, en términos de afirmaciones que se explican y ejemplifican a continuación.



La formación pedagógica como factor clave en la gestación y desarrollo de las innovaciones.

Confluencia de aspectos motivacionales (querer), formativos (saber cómo) y contextuales (poder) para concretar las innovaciones.

Importancia atribuida a cuestiones afectivas y actitudinales vinculadas a los procesos en la formación e innovación pedagógica (placer, deseo, interés, gusto)

Diferentes niveles de conceptualización y fundamentación de las decisiones tomadas en la práctica docente (enseñanza habitual e innovaciones).

l) La formación pedagógica como factor clave en la gestación y desarrollo de las innovaciones.

Los docentes entrevistados le atribuyen un papel fundamental a la formación pedagógica recibida para poder gestar y llevar adelante innovaciones en la enseñanza:

“...yo pienso que es fundamental el apoyo desde la otra parte (se refiere a lo pedagógico)... es necesario esa pata, esa herramienta para mi es fundamental...”, “somos concientes de que hay cosas que nosotros no podemos hacer, no estamos capacitados, no tenemos elementos...yo creo que es necesario ese elemento...(continúa refiriéndose a lo pedagógico)”.(a1)

“...el trayecto me permitió encontrar herramientas que buscaba y que desconocía... me abrió el panorama (lo repite varias veces). A mí me ayudo muchísimo. Ayudó a poder presentar el PIIMEG...armar un proyecto integrando otra materia”. (A1).

“... (El conocimiento pedagógico) es casi imprescindible...”. (B3).

“...tuvimos una serie de cambios cuando empezamos a participar en unos cursos de capacitación (sobre la enseñanza) que se organizaron dentro de la facultad”. (b1).

(Refiriéndose a la formación pedagógica una docente dice) “fue una experiencia sumamente enriquecedora, muy positiva”. (C1).

“tenía el profesorado y entonces tenía algo de formación docente, ...tampoco me sirvió de mucho porque había a mi modo de ver una gran ruptura entre lo era el conocimiento biológico y el humano, pedagógico didáctico” (...) “había un cortocircuito tan grande que no lo podía pegar...” “pasaron muchos años y yo hice muchos cursos...y hubo un curso que para mi fue muy revelador, ...yo estoy muy agradecida...para mi fue muy revelador... ahí pude acercar lo que no había podido acercar otras veces...”, “justamente lo que hacían las coordinadoras del curso fue juntar la parte pedagógica y la biológica con una claridad y simpleza...”. (B1).

“los cambios fueron posibles y... por muchos factores, en primer lugar darse cuenta, el haber podido tener acceso a personas que pudieron ayudar a darse cuenta” (B1).

II) Confluencia de aspectos motivacionales (querer), formativos (saber cómo) y contextuales (poder) para concretar las innovaciones

Los docentes identifican algunos factores que influyen más que otros a la hora de llevar a cabo innovaciones y se refieren a ellos otorgándoles diferentes *grados* o *intensidades*. Por ejemplo, algunos le otorgan mucha importancia a lo motivacional en términos de “*querer cambiar*”, otros a lo formativo “*saber cómo*” y otros a lo contextual-condicional “*poder hacerlo*”.

Hablamos de *confluencia* de diversos aspectos porque los entrevistados reconocen a lo largo de la entrevistas que si bien es necesario y muy importante lo formativo, que implica saber y saber cómo, hay otros aspectos que inciden al momento de gestar e implantar innovaciones, como son la motivación tanto individual como grupal y las posibilidades de tomar decisiones y llevarlas a cabo en función del lugar que se ocupa en el equipo (cargo docente y funciones asignadas).

En palabras de los propios docentes:

“...los cambios creo que se deben a impulsos individuales y grupales” (c2).

“...el interés particular, el cual me llevo a hacer el trayecto, era buscar herramientas que desconocía,... yo creo que lo principal, es un interés particular uno, estar incentivado uno, yo creo que aquel que lo hace por obligación no va, a mi me interesaba...,lo tomé con muchas ganas (al trayecto),... uno debe tener incentivo personal, estar abierto al cambio eso es fundamental, si uno no tiene la apertura hacia el cambio, (ganas) de innovar, es difícil, por más que yo haga veinte trayectos o veinte cursos tenemos que estar con la mente abierta y/o incentivados...” (Refiriéndose a algunos compañeros docentes dice) “sí...están los tradicionalistas y les cuesta”.(A1)

“ella (habla una docente refiriendo a otras) se interesó, del resto del equipo, bueno, no había nadie, pero al movilizarse ella también fue como arrastrando a alguno de los otros”,(...) “el jefe no estaba para nada motivado, sino que tampoco le interesaba para nada, o sea como despegarse de esa estructura tan jerárquica que hay que hacer lo que dice el profesor, y por lo menos asumir que yo más allá de lo que diga el profesor yo ya tengo suficiente autoridad como para ponerme a estudiar yo lo que quiero” (A2).

Más adelante, la misma docente afirma:

“yo creo que para enfrentar esa situación me parece que no lo tuvieron pero lo necesitaban más acompañamiento del equipo, es decir en ese caso no opinaban igual el profesor que el resto de los auxiliares, los auxiliares no estaban en condiciones de hacerse cargo de cambiar nada si no tenían argumento o fundamento hasta que no se dieron cuenta que necesitaban unos conocimientos, un nuevo conocimiento y lo y se pusieron a buscarlo no había manera de cómo enfrentarse a la autoridad solamente cuando se adquirió más conocimiento del tema y pudo discutir el problema pero con más conocimiento pudo enfrentarse y decir acá hay que hacer otra cosa”.

III) Importancia atribuida a cuestiones afectivas y actitudinales vinculadas a los procesos en la formación e innovación pedagógica (placer, deseo, interés, gusto)

Los sujetos entrevistados se refieren a estas cuestiones con expresiones que denotan el papel de estos factores emocionales, los cuales están ligados fuertemente al *sentido personal* que tiene para el docente el proceso en el cual está participando (formación docente y/o innovación pedagógica).

Las expresiones que dan cuenta de la importancia que le atribuyen a dichas cuestiones son, por ejemplo:

“nosotros estábamos muy motivados, entusiasmados..., teníamos ganas de hacerlo”. “...quería completar esa otra parte de mi formación (se refiere a la Formación pedagógica) (C1).

“yo creo que lo principal es un interés particular uno, estar incentivado uno, de querer hacerlo,...a mi me interesaba...” (A1).

La misma docente más adelante afirma:

“...estaba muy interesada en esos temas y es como que los capte en el primer momento..., lo tome con muchas ganas y me encanto desde el principio” (A1).

“muy lindo, la parte institucional a mi me gusto mucho...”.(A1).

“siempre hubo disposición e interés en mejorar las prácticas...” (c1).

IV) Diferentes niveles de conceptualización y fundamentación de las decisiones tomadas en la práctica docente (enseñanza habitual e innovaciones)

Los profesores *recuperan* en distinto grado los conocimientos asimilados durante la formación pedagógica. De esta manera, mientras algunos docentes pueden explicitar los supuestos orientadores de sus innovaciones y decisiones en la enseñanza, otros docentes muestran un saber que aparece todavía implícito y escasamente formulado y/o conceptualizado.

Algunas expresiones, en las que se evidencian los diferentes niveles, se presentan a continuación:

“una de las cosas que a mi más particularmente me marcó, más me impactó y que trato de tenerlo siempre presente es la construcción del conocimiento por parte del alumno,(...) tomando conciencia de que no es una tabula rasa sino que ya trae sus ideas previas y sus concepciones anteriores sobre las cuales es necesario construir y que para poder construir sobre esas concepciones es necesario que yo las indague, cuáles son esas concepciones, estar atenta a cuáles son las diferentes puertas de entrada o las diferentes estrategias que puedo estar empleando para colaborar en ese proceso activo que tiene que tener el alumno, construir sus conocimientos, en capacitarlo en razonar, en justificar, en pensar, en argumentar...” (C1).

Mientras que otra docente refiriéndose al mismo proceso de construcción del conocimiento por parte del alumno dice:

“...los chicos dicen que se les amplió la visión que ellos tenían de la cosa, que ahora lo ven más redondo...”; “...ahora si bien tenemos el teórico la cosa se redondea en el práctico,...entonces como que ahí se ajusta más la cosa” (A1).

Otro docente además puede darse cuenta de dicho nivel de diferenciación:

“no todos estamos en el mismo nivel de desarrollo...”.(b1)

Algunas consideraciones finales

Los resultados parciales aquí presentados nos permiten advertir que los docentes entrevistados colocan a la formación pedagógica como un factor clave en la gestación y desarrollo de innovaciones. Sin embargo, todos reconocen la existencia de motivos iniciales, de cierta predisposición personal, traducidos en *sentir la necesidad* de tomar la decisión de comenzar un trayecto de formación o tomar parte de un taller determinado. Este aspecto motivacional parece además estar ligado a poder identificar problemas en la enseñanza y aprendizaje, tomar conciencia de los mismos y poder cuestionarse las propias prácticas y advertir que se necesita una ayuda. También se advierte que en la mayoría de los casos se trata de una comprensión del problema ligada más bien a experiencias subjetivas y conocimientos intuitivos de los profesores y que este aspecto referido a la identificación y conceptualización de los problemas también evoluciona y se complejiza en la medida en que se avanza en la formación pedagógica.

El recorrido por las experiencias formativas, según se desprende de las entrevistas, les brinda a los profesores elementos, herramientas para pensar, gestar y llevar adelante innovaciones en la práctica. Estos aspectos parecen ir afectándose mutuamente en un proceso que podríamos describir como *ciclos de motivación-conocimiento-acción-motivación*. Este proceso aparece afectado, también en grados variables, por condiciones del contexto que posibilitan o inhiben tanto la activación de motivos ligados a querer cambiar y formarse como la aparición de innovaciones que pueden formularse y sostenerse en el tiempo (tal como ocurre con aquellas que derivan en proyectos de innovación pedagógico-curricular).

Por otra parte y teniendo en cuenta que el conocimiento de los profesores está fuertemente constituido por creencias personales más o menos razonables y fundadas y que es un conocimiento práctico en un doble sentido: porque lo mueve el interés práctico de orientar la acción educativa y porque es producto de la experiencia práctica (Macchiarola, 2006), resulta interesante advertir cómo los propios profesores valoran a la formación en términos de *iluminar, revelar, ampliar el panorama* y a la vez ofrecer *herramientas*, que serán válidas en la misma práctica, en la confrontación con otros colegas y con los alumnos.

Cabría pensar, entonces que en la medida en que se propicie el triángulo estratégico entre formación, investigación e innovación (Benedito Antolí, 1993) se estaría contribuyendo a la construcción de un conocimiento profesional docente capaz de dar nuevos fundamentos y sentidos a su práctica y sostener transformaciones duraderas y fundadas.

Por último, aunque aquí se ha realizado una presentación parcial de resultados y continuamos abocados al proceso de análisis e interpretación de datos, resulta clara la pertinencia de avanzar en el estudio de las concepciones y prácticas de los docentes universitarios de cara a la necesidad de evaluar acciones y propender a la mejora de la educación universitaria. En tal sentido, destacamos el aporte de investigaciones y en especial de estudios de campo que exploren estas relaciones y permitan acceder al *mundo* de significados de los profesores y a comprender mejor *el mundo* de las prácticas.

BIBLIOGRAFIA

- ASTUDILLO, M. (2001). *Viabilidad Democrática en la Formación Pedagógica Universitaria*. Trabajo final de la Especialización en Docencia Universitaria no publicado. UNRC.
- ASTUDILLO, M. y RIVAROSA, A. (1995). "Formación docente universitaria: reflexiones sobre aspectos pedagógicos en la enseñanza de las ciencias". En *Rev. Aprendizaje Hoy*, 28/29. s.d.
- ASTUDILLO, M. y RIVAROSA, A. (2001). "Cambios y dificultades en la transformación de la enseñanza universitaria: análisis transversal de los Proyectos Pedagógicos Innovadores en la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales". En *Rev. Alternativas (L.A.E.)* 6(23) 109-117 UNSL.
- ASTUDILLO, M. y RIVAROSA, A. (2003). "Cómo incidir en el conocimiento práctico del profesor: análisis de experiencias con docentes universitarios y de nivel medio". En cd-rom de la *Primera Jornada nacional de formación docente*. IFD Villa Mercedes. San Luis.
- BENEDITO ANTOLÍ, V. (1993). *Desarrollo profesional del profesor universitario*. Barcelona. Mimeo.
- DENZIN Y LINCOLN (1994). *Handbook of Wualitative Research*. Cap. 6 Sage Publications. California. Traducción de Mario Perrone.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). "Profesionalización docente y cambio educativo". En *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*. IIICE. Miño y Dávila Editores.
- GUBA, E. y LINCOLN, Y. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. En Denzin N. e Y Lincoln (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, California. Traducción de Mario E. Perrone.
- MACCHIAROLA, V. (2006). "El conocimiento de los profesores universitarios ¿de qué tipo de conocimiento estamos hablando?". En *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*. Sec. Acad. UNRC.
- MARTÍN, E., MATEOS, M., PÉREZ ECHEVERRÍA M y POZO, J. I. y otros (2004). *Las concepciones del profesorado: formación y cambio conceptual*. Informe de Investigación presentado en Reunión Internacional "Mente y Cultura: cambios representacionales en el aprendizaje". Bariloche.
- MAXWELL, J. (1996). *Qualitative Research Desingn. An interactive Approach*. Cap. 1 y cap. 5 Sage Publication Traducción María Luisa Graffigna.
- VASILACHIS, I. (1992). *Métodos Cualitativos II*. Bs. As. Centro Editor de América Latina.
- VASILACHIS de GIALDINO, I. (2003). *Pobres, Pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona. Gedisa.