

TERCERA PARTE

CONSIDERACIONES FINALES

9. Consideraciones finales

9.	Consideraciones finales.....	315
9.1.	Introducción.....	316
9.2.	Valoraciones de los programas de formación	316
9.3.	Propuestas alternativas.....	321
9.3.1.	Propuesta para los planes de estudio	321
9.3.2.	Propuesta para los espacios de formación en Metodología de la Investigación.....	322
9.4.	Límites de la evaluación realizada	331

9.1. Introducción

Tras haber desarrollado el marco conceptual y realizado el análisis de los datos recolectados, es necesario hacer algunas consideraciones finales remarcando aquellos aspectos más relevantes y, a partir de allí, aportando un conjunto de propuestas que estén destinadas a mejorar la formación inicial de los docentes en el área de la Metodología de la Investigación.

A los efectos de lograr una exposición ordenada, este Capítulo se divide en tres partes, la referida a las valoraciones de los programas de formación, la que alude a las propuestas alternativas y la que hace mención a los límites de la evaluación realizada.

9.2. Valoraciones de los programas de formación

Los resultados obtenidos en las valoraciones en torno a los programas de formación, se ordenan en función de los objetivos que se han plantado en este trabajo. Así:

En primer lugar, como fruto del análisis realizado en torno a *la relación que se establece entre Formación Docente, Investigación Educativa y enseñanza de la Metodología de la Investigación*, se puede apreciar que las diversas miradas que se gestan en estos campos, gravitan vigorosamente sobre los programas de formación en Metodología de la Investigación, llegando a configurar al menos dos modelos de trabajo diferentes:

- a) *El modelo regulado por la teoría*. La perspectiva hegemónica de la Formación Docente y el modelo aplicativo acerca de la relación investigación y práctica, configura una propuesta formativa en virtud de la cual, la práctica es el espacio de aplicación de la teoría. En ese contexto, los encuentros pedagógicos poseen instancias de trabajo diferenciales y, la enseñanza de la Investigación Educativa, se inicia con el estudio de los contenidos teóricos-metodológicos que luego, en las situaciones reales o simuladas, podrán utilizarse. Este modelo de formación busca dotar a los alumnos de un conjunto de conocimientos que los habilite a enfrentar los eventuales problemas que implica la realización de una investigación en el futuro. Asimismo, la forma de redactar los contenidos opera con el modelo denominado “*aplicación del concepto a la acción*” y; el sistema de evaluación se presenta con cierto detalle desde la formulación misma del programa de estudio.
- b) *El modelo regulado por la praxis*. Las perspectivas alternativas de Formación Docente y el modelo implicativo relativo a la relación investigación y práctica, promueven una propuesta de formación, donde la teoría y la práctica constituyen entidades articuladas dialécticamente. En este marco, los encuentros pedagógicos son teórico-prácticos, no poseen instancias diferenciales de trabajo y la enseñanza de la investigación se hace mediante la realización de un trabajo de indagación, en virtud del cual se busca: conectar dinámicamente los conocimientos previos de los alumnos con el saber acumulado en este campo de estudio, sumergir a los estudiantes desde el principio en el diseño y/o ejecución de una Investigación Educativa y, proporcionar las conceptualizaciones básicas que el grupo requiere en función

del proceso que vive y el grado de desarrollo de la investigación que realiza. La forma de redactar los contenidos opera con el modelo denominado “*implicación del concepto y acción*” y, el sistema de evaluación es abierto y flexible, porque los conocimientos y las relaciones que se establecen entre docentes y alumnos se van construyendo a medida que se desarrolla el curso.

En segundo lugar, como consecuencia de la evaluación comparativa de los **diseños** que presiden los programas de formación en Metodología de la Investigación, se observa que:

- a) Los *planes de estudio* de las tres carreras valoradas *no se adecuan* al desarrollo de las ciencias sociales en general y a los avances en el campo educativo en particular, se encuentran *desfasados* con relación tanto al contexto socio-político como al encuadre normativo vigente, poseen serias *inconsistencias* entre los distintos componentes que conforman el diseño y, las exigencias de *carácter burocrático son superiores* a las condiciones académicas en *Ciencias de la Educación y Enseñanza Diferenciada*. Asimismo, los contenidos de la Metodología de la Investigación *no son patrimonio exclusivo* de este campo de estudio, sino que constituye un eje transversal que atraviesa diversos espacios disciplinares.
- b) Los *programas de estudio* plantean importantes diferencias entre sí. Con relación a las *intenciones pedagógicas*, se pueden apreciar al menos dos posiciones divergentes. La de *Ciencias de la Educación* que enfatiza la necesidad de dotar a los alumnos de las herramientas metodológicas que sólo les permita conocer determinados fenómenos y, las de *Enseñanza Diferenciada y Pre-primaria*, que buscan aportar las herramientas metodológicas para *conocer y transformar* la realidad educativa. En lo referido a *los conocimientos a enseñar*, también se distinguen dos posturas; la de *Ciencias de la Educación* que promueve la enseñanza *fragmentada y descontextualizada* de los temas, porque solamente aborda el estudio de procedimientos propios de la investigación positivista y los contenidos son considerados como entidades abstractas, aisladas de cualquier contexto socio-político y; los de *Enseñanza Diferenciada y Pre-primaria* que propugnan la enseñanza *holística y situada*, ya que los contenidos adquieren sentido en la medida que se empleen en contextos reales. Por último, en lo que respecta a las *estrategias formativas*, se plantean dos lógicas distintas; por un lado la de *Ciencias de la Educación* y de *Enseñanza Pre-primaria* (con diferencia de matices entre sí) optan por el *modelo regulado por la teoría* o “*de la teoría a la práctica*”. En estas propuestas se parte de una formación teórica, metodológica y técnica, para luego ponerla en práctica sobre la base de un problema real o simulado. Por otro lado la de *Enseñanza Diferenciada*, que opta por el *modelo regulado por la praxis* o “*de la práctica con la teoría y la teoría con la práctica*”. En esta experiencia se implica a los estudiantes desde el inicio en la realización de una Investigación Educativa, proporcionándoles las conceptualizaciones teóricas que se requieran en función del proceso que vive el grupo y el grado de desarrollo de la investigación realizada.

En tercer lugar, como producto de las comparaciones de las opiniones y valoraciones

de los **docentes en formación**, se aprecia que:

- a) Los profesores que desarrollan su práctica en una institución educativa, están calificados para *hacer Investigaciones* que les permita conocer y transformar su práctica pedagógica, pero no cuentan con el tiempo necesario ni con los recursos económicos suficientes para concretar este derecho garantizado en los marcos normativos.
- b) Los *planes de estudio* son insuficientes para lograr una formación integral, puesto que: los *créditos horarios* y la *cantidad de asignaturas* son escasos tanto en *Enseñanza Diferenciada* como en *Pre-primaria* y, están mal empleados en *Ciencias de la Educación*; el sistema de *correlatividad*, cualquiera sea su valoración, no permite el establecimiento de *relaciones significativas* con otros espacios curriculares y; las *orientaciones* puestas de relieve en las asignaturas dedicadas a la Metodología de la Investigación, no proporcionan los elementos necesarios para que los futuros docentes estén en condiciones de investigar.
- c) Los objetivos, las temáticas, las estrategias de enseñanza, los trabajos prácticos, las evaluaciones y la bibliografía mencionadas en los *programas de estudio*, son adecuados y, en el caso de *Ciencias de la Educación* y *Enseñanza Pre-primaria*, son suficientes para obtener una visión general acerca de lo que acontece en la Metodología de la Investigación. En cambio, en *Enseñanza Diferenciada*, estos elementos son excesivamente ambiciosos para el tiempo disponible.
- d) El *desarrollo de la propuesta formativa* es adecuado con relación: al cumplimiento de los objetivos, a la aplicabilidad de los contenidos que estudian, al desarrollo de las estrategias de enseñanza que emplean, a los trabajos prácticos que desarrollan, a los sistemas de evaluación implementados, a la actualidad de la bibliografía, al tiempo dedicado a cada sesión, a la adecuación de las aulas y espacios y, a los horarios y a los asesoramientos. Sin embargo, salvo en *Ciencias de la Educación*, no son *suficientes para lograr una buena formación*, puesto que los contenidos están alejados de la realidad, las clases teóricas son monótonas, sólo se emplean recursos didácticos tradicionales y falta lograr una conveniente integración entre teoría-práctica y Universidad-escuela.
- e) Los *programas de formación* han cubierto sus expectativas en la medida en que los mismos proporcionaban una perspectiva general del campo de estudio y han estimulado el deseo por conocer y hacer investigaciones, no sólo por lo que ofrecieron estos espacios curriculares, sino por lo que no brindaron. Asimismo, han logrado adquirir (con cierto recaudo) las competencias investigativas necesarias para resolver con cierta autonomía algunas situaciones vinculadas a la producción sistemática de los conocimientos educativos pero, dicha adquisición ha sido resultado fundamentalmente de las contribuciones recibidas en otras asignaturas.

En cuarto lugar, como fruto de la comparación de las opiniones y valoraciones de los **docentes en ejercicio**, se considera que:

- a) La *posibilidad de hacer Investigación Educativa* es un derecho que les permitiría estudiar sistemáticamente su práctica, pero no lo pueden ejercer libremente ya que no cuentan con las condiciones objetivas ni subjetivas para hacerlo.

Asimismo, la formación en Metodología de la Investigación, es necesaria y sumamente importante porque les ayudaría a construir nuevos conocimientos, a adecuar las estrategias de enseñanza, a conocer de otra manera la realidad y a transformar su acción educativa.

- b) Los *planes de estudio* de las carreras analizadas (al igual que los docentes en formación) son *insuficientes* para formar adecuadamente en Metodología de la Investigación, debido a que: los *créditos horarios* y *la cantidad de asignaturas* son escasos en *Enseñanza Diferenciada* y *Pre-primaria* y, están mal empleados en *Ciencias de la Educación*; no establecen relaciones interdisciplinarias significativas entre este espacio curricular y las otras disciplinas; finalmente, no están orientados a formar docentes que puedan efectuar investigaciones.
- c) Los *desarrollos de los programas* de formación llevados a cabo en *Ciencias de la Educación* y en *Enseñanza Diferenciada*, han logrado que: el cumplimiento de los objetivos, la exposición de temáticas, la implementación de estrategias de enseñanza, de trabajos prácticos, de evaluaciones, de bibliografías, etc.; sean adecuados para proporcionar una perspectiva general. No obstante, son *insuficientes* para lograr una formación integral en esta disciplina, en la medida en que no estudian problemáticas docentes, no tienen en cuenta los saberes previos e inquietudes de los alumnos, no integran adecuadamente la relación teoría-práctica y no proporcionan los saberes necesarios para preparar investigadores educativos. La situación en *Enseñanza Pre-primaria* es más desoladora porque, además de no proporcionar una formación satisfactoria, tampoco logra desarrollar adecuadamente las estrategias de formación, de apoyo y de organización.
- d) Los *resultados* de los programas de formación han sido diversos. Las tres propuestas educativas han *estimulado el deseo* por ampliar el conocimiento sobre esta área; a pesar de ello, solamente la desarrollada en *Ciencias de la Educación* ha *cubierto las expectativas* de los sujetos participantes, ya que han logrado adquirir los conocimientos elementales. La formación aportada en *Ciencias de la Educación* y en *Enseñanza Diferenciada* ha permitido, con cierto recaudo, la adquisición de competencias investigativas que les permite producir conocimientos educativos. Sin embargo, no ocurre lo mismo en *Enseñanza Pre-primaria*, que solamente ha logrado de manera muy superficial la distinción de líneas teóricas y, el diseño y aplicación de instrumentos de recolección de información.
- e) Las *competencias investigativas* adquiridas durante la formación inicial, han sido resignificadas (aplicadas) durante el desarrollo de su profesión. Así lo prueba el alto porcentaje de profesores en ejercicio que leen informes, diseñan y aplican instrumentos de recolección, integran equipos de investigación y elaboran trabajos que son comunicados en eventos científicos.

En quinto lugar, en el análisis comparativo de las opiniones y valoraciones de los **docentes formadores**, se advierte que:

- a) Una buena *formación* en el campo de la *Investigación Educativa* les permitiría: producir conocimientos con relación al ámbito donde están desarrollando su práctica, adquirir y mantener una actitud crítica frente a sus acciones pedagógicas y las políticas educativas generadas por el Estado y, proponer

líneas de acción acordes a su realidad. Sin embargo, advierten que los *docentes* no poseen los saberes necesarios para desarrollar un trabajo de esta naturaleza. Las *escuelas* no tienen una cultura ni un clima ni una estructura organizativa que promueva y mantenga esta nueva función y, el *Estado* no les aporta los recursos económicos para promover una tarea destinada a la indagación sistemática de la realidad escolar.

- b) Los componentes que estructuran los *planes de estudio* poseen distintos tipos de valoraciones. En *Ciencias de la Educación*, el *crédito horario* es razonable para lograr una buena formación metodológica, pero está mal aprovechado y además las asignaturas están mal ubicadas, ya que se dictan en los primeros años de la carrera y los alumnos no cuentan con los conocimientos teóricos básicos necesarios para establecer conexiones sustantivas con lo metodológico. En *Enseñanza Diferenciada*, el *crédito horario* es insuficiente para lograr una adecuada formación teórica-práctica y la asignatura está mal ubicada porque se dicta al final de la carrera, conjuntamente con la Residencia Integral Docente. Por último, en *Enseñanza Pre-primaria*, el *crédito horario* también es insuficiente, pero la *ubicación* de la materia es adecuada debido a que los alumnos pueden aprovechar los saberes aprendidos en los otros espacios curriculares.
- c) El *desarrollo de las propuestas formativas* plantea algunas coincidencias vinculadas a las intenciones pedagógicas, ya que todas las experiencias aportan un conjunto de conocimientos que permite a los futuros docentes contar con los saberes básicos de esta área de estudio. A pesar de esto, presenta importantes diferencias vinculadas tanto en los tipos de conocimientos que abordan, como en la concepción de la relación teoría-práctica que subyace en las estrategias de enseñanza y en el sistema de evaluación adoptado.
- d) Los *efectos generados por la propuesta* formativa han sido distintos. En *Ciencias de la Educación* no logran estimular el deseo por ampliar el conocimiento sobre esta disciplina, debido a la actitud adversa de los alumnos en torno a los aspectos cuantitativos y la escasa utilidad práctica que tienen algunos temas aprendidos. En cambio, en *Enseñanza Diferenciada* y *Pre-primaria*, producen impresiones diferentes, a algunos les incrementa el deseo por conocer y a otros les resulta inocuo.
- e) Las *propuestas formativas* han permitido la adquisición de ciertas *competencias investigativas* vinculadas a la identificación de modelos teóricos, a la construcción de instrumentos, a la recolección de información, a la sistematización de los datos y (en los casos particulares de *Enseñanza Diferenciada* y *Pre-primaria*) al diseño de proyectos de investigación. A pesar de ello, no los ha calificado para elaborar informes científicos, comunicar investigaciones a eventos y ejecutar proyectos de investigación, a causa de que no se les ofreció una formación específica ni las experiencias para realizar un trabajo de esta naturaleza, a lo sumo se les aportó algunos aspectos superficiales sobre dichos temas.

9.3. Propuestas alternativas

Las contribuciones que aquí se exponen son simplemente lineamientos amplios, flexibles, abiertos, pero pueden ofrecer diversas herramientas para que los sujetos se involucren en el proceso formativo y mejor en el futuro significativamente su práctica.

A los efectos de poder explicar adecuadamente las propuestas, se divide este punto en las siguientes secciones:

- Propuestas para los planes de estudio.
- Propuestas para la formación en Metodología de la Investigación.

9.3.1. Propuesta para los planes de estudio

La modificación de los *planes de estudio* puede convertirse en una vía de acceso para introducir innovaciones que redunden en una mejora sustantiva en la formación de los estudiantes, siempre y cuando no se encare de manera aislada, sino que forme parte de un conjunto de acciones destinadas a revitalizar la formación inicial de los docentes. La falta de una visión global reduciría significativamente las posibilidades de hacer cambios efectivos.

Teniendo en cuenta esta observación, se plantean las siguientes sugerencias:

En términos generales y para todas las carreras, se recomienda:

- 1) Generar un sistema de correlatividad que permita una adecuada integración interdisciplinaria, el mismo debe fundarse en las relaciones lógicas, pedagógicas y epistemológicas entre las diversas asignaturas y no en aspectos puramente formales.
- 2) Elaborar un plan de estudio que responda a los requerimientos del contexto socio-político, al encuadre normativo vigente y a las necesidades de los estudiantes.
- 3) Elaborar un plan de estudio que articule lógica y coherentemente el alcance de los títulos, los objetivos y el tiempo dedicado a la enseñanza de la investigación.

En términos específicos y para cada una de las carreras, se aconseja:

- 4) Para *Ciencias de la Educación*, crear una asignatura (o reciclar las ya existentes) destinada a abordar el estudio de las diversas perspectivas metodológicas (hegemónicas y alternativas) y, además, convertir a la Metodología de la Investigación en un espacio de integración interdisciplinar.
- 5) Para *Enseñanza Diferenciada*, incrementar el crédito horario o aumentar la cantidad de asignaturas y, asimismo, modificar su ubicación evitando que se dicte simultáneamente con Residencia Integral Docente.
- 6) Para *Enseñanza Pre-primaria*, aumentar el crédito horario o acrecentar la

cantidad de asignaturas y ubicarla al final de la carrera, para aprovechar los conocimientos que los alumnos han adquirido previamente.

9.3.2. Propuesta para los espacios de formación en Metodología de la Investigación

Por mucho tiempo se estableció una tajante división entre “*modelos de*” y “*modelos para*” (Heinich, citado por Tejada, 1999). El primero, estaba asociado a un conjunto de aspectos teóricos que permitía visualizar la complejidad de un fenómeno y sus relaciones e interpretar los hechos que acontecen (*aspectos explicativos*) y el segundo, estaba vinculado a una serie de prescripciones que definían la forma de cómo intervenir o actuar sobre dicho fenómeno (*aspectos normativos*).

La propuesta pedagógico-didáctica presentada aquí se configura en un *modelo de formación* que integra los aspectos *explicativos* y los *normativos*, intentando superar esta dicotomía. El mismo constituye una herramienta que permite *analizar e intervenir* en los procesos de formación en Metodología de la Investigación, mediante la elaboración de un conjunto articulado de acciones que están respaldadas en una fundamentación teórica sólida que le da sentido y orientación. A los efectos de explicar este modelo, se presentan los fundamentos estructurantes que lo sustentan teóricamente y luego se presenta el desarrollo del mismo.

9.3.2.1. Fundamentos estructurantes de la propuesta

A continuación se describen los elementos fundamentales que sostienen la propuesta pedagógico-didáctica, los mismos son:

- a) La intención pedagógica-política
- b) La articulación teoría-práctica
- c) El grupo de aprendizaje
- d) La práctica docente como objeto de estudio

A) La intención pedagógica-política

Los programas de formación del profesorado, en general, deben servir para que los futuros docentes conozcan la lógica del orden social actual y sean capaces de ocuparse de la realidad con sentido crítico con el fin de mejorarla y; en la misma dirección, la formación en Metodología de la Investigación en particular, debe convertirse en una semilla capaz de germinar docentes críticos que puedan analizar su realidad, tomar decisiones acordes a sus necesidades y ejecutar, junto a las instituciones en donde trabajen, las acciones que resuelvan los problemas educativos (Barabtarlo y Theesz, 1983).

Los espacios de formación en Metodología de la Investigación deberían aportar las herramientas para que los docentes puedan develar el carácter hegemónico y dominante de las políticas que se imponen, desnudando las condiciones sociales, económicas e ideológicas que afectan su trabajo, tomando plena conciencia del

momento histórico que viven y contribuyendo a la transformación de la realidad opresora. Por lo tanto, la formación implica “*saber ubicarse en el momento histórico que se vive, el cual es una forma de asombro que obliga a colocarse en un umbral desde el cual poder mirar, no solamente para contemplar sino también para actuar; la utopía, antes que nada, es la tensión del presente*” (Zemelman, 2000:110).

En efecto, el docente formado en esta área, debería poder aprehender y entender la escuela para poder plantear y desarrollar algún proceso de transformación en las instituciones educativas (Domemeh, 2000). De tal modo que pudieran asumir con responsabilidad la producción, transferencia, legitimación y transformación de los conocimientos que circulan en el interior del centro educativo.

B) La articulación teoría-práctica. “Entre el arco y la flecha”

Para explicar este elemento, se apela a la metáfora del “arco y la flecha”. Los mismos constituyen entidades que se necesitan mutuamente. Uno, no puede existir sin la otra. Al igual que el arco y la flecha, la teoría y la práctica carecen de sentido si no operan de manera conjunta, porque la teoría sola es un cuerpo de conceptos e ideas vaciado de realidad, mientras que la práctica sola es una acción sin orientación y desprovista de sentido.

En el marco de esta propuesta se adopta la teoría dialéctica. Esta concepción postula que el proceso de la construcción-apropiación del conocimiento, parte de la práctica concreta, inmediata y significativa de los sujetos, se la reflexiona o teoriza y luego se vuelve sobre ella para transformarla (Jara, 1986). Teniendo en cuenta este principio, las experiencias formativas deberán:

Partir de la práctica, lo que significa tomar en cuenta los sentimientos, los conocimientos e informaciones que tienen los alumnos acerca de la Metodología de la Investigación y asimismo, las expectativas, intereses y necesidades en torno a la formación que desean obtener en este campo de estudio.

Realizar reflexiones o teorizaciones, lo que implica un distanciamiento crítico de dicha práctica. En esta instancia es necesario conectar los saberes apropiados durante el proceso formativo previo, con los conocimientos construidos sistemáticamente en el campo de la Metodología de la Investigación.

Desarrollar una praxis (práctica reflexionada). Es un retorno al punto de partida, pero no en su estado original. Aquí se cuenta con una visión cualitativamente distinta. Se regresa a la práctica con una mejor comprensión de los aspectos que operan sobre la misma. En esta fase se busca integrar dinámicamente el marco de referencia teórico apropiado críticamente, con la realización de una práctica investigativa. Aprender por medio de la *praxis*, como lo advierte De Moura Rocha (2000) es el camino más apropiado, porque permite establecer una inmediata conexión con el trabajo docente. En opinión de esta autora, vivenciar la teoría mediante su transformación en una actividad práctica, y es un excelente recurso que ayuda a los alumnos a construir un razonamiento más elaborado y explicativo sobre un fenómeno determinado.

C) El grupo de aprendizaje

El trabajo y la producción grupal debe constituirse en la estrategia que favorezca la apropiación y construcción del conocimiento, el mismo ha sido ampliamente recomendado en las Universidades debido a que “*permite a los alumnos organizar su pensamiento a través de la comparación e interpretación de las ideas con otros compañeros, proporcionándole expresiones y, por tanto, la comprensión de la materia*” (Jacques, 1987:288), incrementa la motivación, favorece la solución de problemas, estimula las habilidades intelectuales, los cambios de actitudes, la capacidad de escuchar, de exponer, de preguntar y de responder, asimismo promueve la habilidad para comunicarse con otros y dominar con precisión el lenguaje de la materia.

Ahora bien, resulta interesante establecer una distinción. El trabajo grupal no constituye solamente una *técnica didáctica* que puede ser aplicada en distintas situaciones de aprendizaje. Más bien aquí, se la entiende como una *estrategia de trabajo*. Es decir, un conjunto articulado de conceptos y acciones que están regulados por una teoría que les da sentido y orientación. En este contexto, las técnicas y procedimientos del trabajo grupal, incluso las clases expositivas con instancias participativas (siempre y cuando no sea la única), están inscriptas en una teoría de base.

En el marco de este trabajo, se adopta la teoría de los grupos operativos propuesto por Pichón Riviere (1977). Este autor sostiene que el proceso grupal atraviesa tres momentos diferenciales, la pre-tarea, la tarea y el proyecto. Los mismos se generan en una sola reunión, o también pueden acontecer durante el desarrollo de todo el curso. A continuación se hace una descripción sumaria de cada uno de ellos:

Pre-tarea. El trabajo en grupo operativo, obliga a los alumnos a asumir un compromiso real con el aprendizaje. La primera reacción típica está caracterizada por una resistencia a enfrentarse a la tarea que se les propone. El primer contacto con el objeto de conocimiento produce un aumento de los *miedos básicos a la pérdida* (el temor a perder el lugar obtenido previamente junto a su sentimiento de seguridad) y *al ataque* (sentimientos de encontrarse sin instrumentos frente a las nuevas situaciones con su consiguiente vulnerabilidad). La combinación de estos dos temores básicos, tal como lo señala Zarzar Charur (1980), produce en los participantes una reacción de resistencia al cambio que caracteriza este primer momento de la pre-tarea.

Tarea. Si los participantes del grupo logran superar los obstáculos, elaborar los miedos al ataque y a la pérdida, suplantar los comportamientos estereotipados, etc., estarán en condiciones de desarrollar adecuadamente la tarea. Porque ya se han convertido en un grupo que puede resolver sus problemas en forma colectiva. Existe un conjunto de indicios que permiten distinguir esta instancia en el proceso grupal. Ellas son:

- Gran elasticidad con relación a los roles aprendidos.
- Mayor creatividad en los aportes.
- Mayor capacidad para resolver colectivamente los problemas.
- Mayor compromiso de cada uno de los miembros.

Proyecto o conclusión. Este tercer momento se inicia cuando el grupo se plantea metas que van más allá del aquí y ahora, es decir, que trascienden la tarea inmediata. En palabras de Pichón Riviere (1977), el proyecto surge cuando se ha logrado un sentimiento de pertenencia entre sus miembros, se concreta entonces una planificación. Sin embargo, en esta fase del proceso, no siempre el grupo se propone un proyecto nuevo. En ocasiones al culminar un curso se busca cerrar la experiencia tratando de elaborar los sentimientos de pérdida que genera la separación.

D) La práctica docente como objeto de estudio

La práctica docente debe convertirse en el objeto sobre el cual se deben realizar los estudios y las investigaciones. Tal como lo señala Cañals y otros (1997), la realidad educativa es la que genera los problemas que promueve el inicio de una indagación de la práctica, lo cual permitirá la construcción de teorías útiles y contextuales que posibiliten describir, explicar, comprender y transformar la actividad docente.

En este sentido, durante la formación se debe reconocer a la práctica educativa como objeto de conocimiento, en su dimensión socio-política, institucional y áulica; e incluir entre las tareas de los formados su reflexión, la indagación de sus aspectos relevantes y la formulación de conocimiento a partir de la experiencia empírica de los problemas que emergen de la misma y, de este modo, integrar la teorización propia y las teorías externas al hecho concreto (Bazdresch Parada, 1998).

En consecuencia, la Metodología de la Investigación tiene que convertirse en una herramienta que permita estudiar en forma sistemática la realidad educativa donde el futuro docente va a desarrollar su práctica profesional y eventualmente aportar algunas líneas que inciten a la transformación.

Vale la pena aquí establecer la siguiente precisión, las prácticas docentes no son solamente las tareas que realizan los profesores en el aula, sino que es el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en concretas condiciones históricas, sociales e institucionales de existencia y que posee una significación tanto personal como social. (Achilli, 1986). Esta forma de concebir las prácticas constituye una fuente inacabable de temas y problemas que pueden ser indagados por los alumnos.

9.3.2.2. Desarrollo del modelo de formación

A continuación se desarrolla un modelo de formación para la enseñanza de la Metodología de la Investigación, en donde se rescatan e incluyen algunos aspectos de los programas evaluados. Para este fin, se mencionan los supuestos iniciales y luego se describen las dimensiones básicas de la propuesta pedagógico-didáctica.

a) Supuestos iniciales

- 1) Las consideraciones teóricas sobre el *desarrollo grupal y el proceso de apropiación-construcción de conocimiento* son los marcos de referencia que

orientan la propuesta de enseñanza. En otras palabras, se puede sostener que la articulación entre estos ejes otorga sentido al modelo de formación.

- 2) A medida que el curso se desarrolle, el *proceso grupal* y la *construcción-apropiación de los conocimientos* lograrán un mayor nivel de profundidad, es decir, conforme los miembros del grupo se integren adecuadamente, mayores serán sus posibilidades de adquisición y de producción de nuevos saberes.
- 3) La práctica docente es el objeto de estudio. Para ello, el trabajo de campo debe favorecer el conocimiento del campo de trabajo. En este sentido, las posibles investigaciones que se realicen tendrán que abordar algunas temáticas vinculadas a los problemas reales y cotidianos que viven los docentes.

b) Dimensiones básicas: marco de referencia y propuesta de enseñanza

Este modelo tiene en cuenta dos *dimensiones básicas*; el *marco de referencia conceptual* (*dimensión explicativa*) que aporta los elementos para comprender la relación entre el proceso grupal y la construcción-apropiación del conocimiento; y la *propuesta de enseñanza* (*dimensión normativa*) que se deriva de lo anterior y enmarca los objetivos, los contenidos y las acciones pedagógicas a llevar a cabo.

En el cuadro que sigue, se señala la existencia de tres instancias que atraviesan la *propuesta de enseñanza*. Cada una de ellas se estructura en torno a una fase del proceso de construcción-apropiación del conocimiento y, sobre éste, se producen los distintos momentos que transita el grupo. A continuación se realiza una descripción detallada de lo expuesto.

PRIMERA INSTANCIA

Marco de referencia

Las personas que inician el curso tienen el gran desafío de convertirse en un grupo de aprendizaje, cuya finalidad para su inicio y continuidad de su existencia lo constituye la delimitación de la tarea y sus objetivos. Sin embargo, los primeros momentos están caracterizados por la imposibilidad de abordar la tarea, porque las ansiedades predominantes se los impide.

Desde esta perspectiva del proceso de construcción-apropiación de conocimiento, la *práctica previa de los alumnos* (*experiencias, saberes, expectativas, necesidades, etc.*) constituye el punto de referencia sobre el cual se iniciará el proceso formativo. Para abordarla, en la *pre-tarea* se analizarán aquellos sentimientos (miedos, temores, prejuicios, etc.) que operan como obstáculo y se buscará la forma de superarlos. Durante la *tarea*, se revisarán críticamente los saberes que poseen los participantes con respecto a la Metodología de la Investigación, obtenidos en otros espacios curriculares. En el *proyecto*, se evaluarán las expectativas y deseos en torno a cómo y qué quieren aprender.

Propuesta de enseñanza

Objetivos.

Generar un marco pedagógico que motive a los participantes a abordar la problemática relacionada con la Metodología de la Investigación.

Realizar una evaluación inicial destinada a examinar expectativas, necesidades, experiencias y saberes previos de los alumnos participantes.

Contenidos.

Consideraciones introductorias con relación a la Investigación Educativa y su implicación en la Formación Docente.

Líneas de acción.

- 1) Establecer el encuadre. Ello implicará definir las constantes espaciales (dónde), temporales (cuándo) y de funcionamiento grupal (cómo). Esto permitirá reducir la incidencia de las ansiedades y miedos predominantes en los momentos iniciales.
- 2) Mediante un grupo de discusión se revisarán las experiencias y los conocimientos que fueron construidos en el proceso formativo por los alumnos, con respecto a la Investigación Educativa.
- 3) Por medio de la redacción de una “carta”, los alumnos señalarán las expectativas y necesidades que tienen en torno a qué y cómo aprender la asignatura, para luego discutir las mismas en forma “grupal” con el fin de arribar a consensos que permitan la elaboración de la propuesta de trabajo definitiva.

Propuesta de enseñanza (Dimensión normativa)			Marco de Referencia (Dimensión explicativa)	
Objetivos	Contenidos	Líneas de acción	Proceso grupal	Construcción-apropiación del conocimiento
PRIMERA INSTANCIA				
- Generar un marco pedagógico que motive a los participantes en la problemática que aborda el curso. - Realizar una evaluación inicial teniendo en cuenta las expectativas, experiencias y conocimientos previos de los alumnos, en torno a la Metodología de la Investigación.	- Consideraciones introductorias en torno a Metodología de la Investigación y su implicancia en la Formación Docente.	- Establecer el encuadre general de trabajo que reduzca los temores básicos. - Mediante grupo de discusión revisar los conocimientos y experiencias previas relativos a la Investigación Educativa. - Mediante la redacción de una carta y el trabajo en grupo se analizarán expectativas y necesidades en torno a qué y cómo aprender y, a partir de allí, acordar la propuesta de trabajo.	-Pre-tarea -Tarea - Proyecto	PARTIR DE LA PRÁCTICA

SEGUNDA INSTANCIA			
<p>- Promover la construcción colectiva y la apropiación crítica de los conocimientos vinculados a los fundamentos contextuales, teóricos, metodológicos e instrumentales de la Investigación Educativa.</p> <p>- Realizar una evaluación parcial de la experiencia.</p>	<p>- Consideraciones generales de los aspectos teóricos y conceptuales.</p> <p>- Marco contextual: El contexto socio-político y la Investigación Educativa.</p> <p>- Marco teórico: Paradigmas y modelos de la Investigación Educativa.</p> <p>- Marco metodológico e instrumental: Métodos cualitativos y cuantitativos. Triangulación. El proceso y diseño de la Investigación, instrumento de recolección de información.</p>	<p>- En pequeños grupos se analizarán las impresiones que tienen los alumnos sobre de los conocimientos acumulados en este campo de estudio.</p> <p>- Mediante distintas acciones didácticas se analizará las relaciones acerca del contexto político y de la Investigación Educativa.</p> <p>- Mediante distintas estrategias didácticas se promoverá la apropiación crítica de teorías y conceptos centrales de la Metodología de la Investigación.</p> <p>- A través de pequeños grupos se promoverá la realización de un diseño de Investigación Educativa. La producción elaborada en este marco servirá como un medio para hacer una evaluación parcial.</p>	<p>-Pre-tarea</p> <p>-Tarea</p> <p>Proyecto</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">REFLEXIAR/TEORIZAR</p>
TERCERA INSTANCIA			
<p>- Promover la realización de una experiencia de indagación sistemática de la realidad educativa, empleando estrategias de investigación.</p> <p>- Realizar la evaluación final de la experiencia.</p>	<p>- Trabajo de campo.</p> <p>- Recogida y análisis de la información .</p> <p>- Comunicación de lo investigado.</p>	<p>- Por medio de pequeños grupos, se analizarán los temores que se generan antes de iniciar el trabajo de campo.</p> <p>- En pequeños grupos se propondrá la realización de un trabajo de indagación sobre la realidad educativa.</p> <p>- Mediante la aplicación de un cuestionario y trabajo e grupo se evaluará la experiencia formativa.</p> <p>- La defensa de la investigación será el medio para integrar los conocimientos aprendidos</p>	<p>-Pre-tarea</p> <p>-Tarea</p> <p>-Proyecto</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">DESARROLLAR UNA PRAXIS</p>

Tabla 9.1.: Propuesta de enseñanza para la formación en Metodología de la Investigación

SEGUNDA INSTANCIA

Marco de referencia

Si el grupo logra centralizar sus esfuerzos en la tarea, se establecerán vínculos de cooperación y afecto que permitirán la apropiación crítica de los *contenidos contextuales, teóricos, metodológicos e instrumentales* de este campo de estudio. Para superar la *pre-tarea* se analizarán los miedos y temores que tienen los alumnos acerca de los conocimientos de este campo de estudio. Durante la *tarea* se promoverá la apropiación crítica de los conocimientos más relevantes elaborados en el campo de la Investigación Educativa. En la fase del *proyecto* se propondrá la elaboración de un diseño de investigación que integre los aspectos conceptuales aprendidos.

Propuesta de enseñanza

Objetivo.

Promover la construcción colectiva y la apropiación crítica de los fundamentos contextuales, teóricos, metodológicos e instrumentales de la Investigación Educativa.

Realizar una evaluación parcial de la experiencia tomando como punto de referencia el diseño de investigación educativa efectuada por el grupo de aprendizaje.

Contenidos.

Marco contextual: Situación socio-política e Investigación Educativa. Las condiciones normativas, sociales e institucionales y la posibilidad de hacer Investigación Educativa.

Marco teórico: Paradigmas y modelos de la Investigación Educativa. Criterios de clasificación. Dos paradigmas (cuantitativo y cualitativo). Tres paradigmas (tradicional, interpretativo y crítico). Dos perspectivas (hegemónica y alternativa) y cuatro modelos (investigación tradicional, investigación acción participativa, investigación etnográfica e investigación protagónica).

Marco metodológico e instrumental: metodología cuantitativa y cualitativa. Triangulación. Proceso, proyecto y diseño de la Investigación Educativa. Delimitación del tema, definición del problema, desarrollo del marco teórico, elaboración de objetivos y/o hipótesis, selección de sujetos, construcción y/o selección de instrumentos, indagación de campo, recolección de datos, análisis e interpretación de la información, elaboración de conclusiones, comunicación científica.

Líneas de acción.

- 1) Por medio del trabajo en pequeños grupos, se analizarán las impresiones y los sentimientos que generan los conocimientos acumulados en este campo y la utilidad que puede reportar su aprendizaje.
- 2) Empleando distintas acciones didácticas se analizará las relaciones acerca del contexto político e Investigación Educativa. En este sentido, se podría examinar los marcos normativos que regulan el trabajo docente, entrevistar a docentes, directivos y supervisores tratando de conocer su perspectiva sobre este tema, etc.
- 3) Utilizando diversas estrategias didácticas, se promoverá la apropiación de conocimientos fundamentales que corresponda a esta área de conocimiento. En este sentido, se propone la realización de encuentros con equipos de investigación que cuenten con maestros, estudio de textos (libros, documentos de cátedras, etc.) dedicados a la Metodología de la Investigación, examen crítico de informes de investigación, análisis de películas, etc.
- 4) En grupos pequeños se promoverá la realización de un diseño de Investigación Educativa sobre algunos problemas de la práctica docente. La producción escrita efectuada por los alumnos constituirá uno de los insumos para evaluar el trabajo desarrollado por los alumnos

TERCERA INSTANCIA

Marco de referencia

Si el grupo ha logrado una buena integración socio-afectiva y simultáneamente ha profundizado en la apropiación y construcción de conocimientos, ya está en condiciones de desarrollar una *praxis*, que en este caso consistirá en la ejecución de un diseño de Investigación Educativa.

Para superar el período de *pre-tarea*, se analizarán los miedos y temores que implica estudiar sistemáticamente un problema de la realidad, especialmente en lo que concierne al trabajo de campo. Durante la *tarea*, se impulsará el desarrollo de la investigación diseñada, realizando los ajustes y superando las dificultades de modo grupal. Al finalizar el curso, en la fase de *proyecto*, no se propondrá un nuevo esquema de trabajo para efectuarlo en el futuro, sino una tarea que permita realizar una revisión de lo actuado, tratando de determinar reflexivamente hasta qué punto se han logrado los objetivos propuestos.

Propuesta de enseñanza

Objetivos

Promover la realización de una experiencia de indagación acerca de un aspecto de la realidad educativa, empleando diversas estrategias de investigación.

Realizar la evaluación final de la experiencia educativa mediante la realización de una mirada retrospectiva de la acción formativa acontecida.

Contenidos

Trabajo de campo. Entrada al escenario, negociación del acceso, papel del investigador.

Recogida y análisis de la información. Estrategia de recolección de datos. Análisis de datos (abordaje cualitativo y cuantitativo).

Comunicación de lo investigado. Tipo de informe en función de los destinatarios y las perspectivas teóricas. Elaboración de informes parciales y finales.

Líneas de acción

- 1) Por medio de simulaciones, “role playing”, etc., se analizarán los temores que poseen los alumnos antes de iniciar el trabajo de campo.
- 2) En grupos pequeños se aplicarán los instrumentos de recolección de información seleccionados, se sistematizarán los datos recogidos y se elaborarán algunas estrategias destinadas a socializar lo investigado.
- 3) Por medio de un cuestionario (se puede utilizar el construido en el marco del presente estudio) los alumnos evaluarán la experiencia formativa y posteriormente, discutirán los resultados en forma “grupal” con el fin de obtener una visión integral de los obstáculos, facilitadores, errores y aciertos que se dieron en el transcurso de la asignatura.

- 4) Por medio de la defensa de la Investigación Educativa efectuada, los alumnos integrarán los conocimientos apropiados durante el proceso formativo. Ésta tarea, junto con los resultados obtenidos en la elaboración del diseño, serán algunos de los puntos de referencias que se tendrán en cuenta a la hora de evaluar el trabajo desarrollado por los alumnos.

9.4. Límites de la evaluación realizada

La Evaluación de Programas no sólo debe estar destinada a dar respuestas a los interrogantes que se planteen, sino también tiene que generar preguntas que posibiliten la detección de zonas oscuras y el inicio de nuevos caminos en la construcción de conocimiento. Forni (1997:93) señala acertadamente que la consistencia lógica y la elegancia de la presentación no son suficientes, es preciso “mostrar las puntadas” y las imperfecciones para que el producto sea creíble.

Teniendo en cuenta estas observaciones, a continuación se plantean algunos límites del proceso evaluativo.

- 1) El presente estudio se desarrolla entre 1998 y 1999, durante dicho período se aprobaron tres nuevos planes de estudio. El de *Enseñanza Pre-primaria* en 1998, los de *Ciencias de la Educación* y *Enseñanza Diferenciada* en 1999. En consecuencia, las observaciones y las propuestas pueden parecer extemporáneas, sin embargo, hay que señalar que:
 - a) Los cambios incluidos en el plan de estudios de *Enseñanza Diferenciada*, particularmente en lo que se refiere a los contenidos, se nutrieron de los avances llevados a cabo en este trabajo.
 - b) Algunos cambios realizados en los planes de estudio de *Enseñanza Pre-primaria* y *Ciencias de la Educación*, si bien no toman como referencia esta valoración; cuentan con una importante cantidad de modificaciones que están de acuerdo con algunas recomendaciones surgidas en esta evaluación.
 - c) Las nuevas asignaturas dedicadas a la Metodología de la Investigación aprobadas en el marco de los nuevos planes de estudio, en algunos casos se han desarrollado por primera vez; otras en cambio aún no se han dictado. En consecuencia, muchas de las recomendaciones o propuestas de enseñanza que se derivan de este estudio pueden ser de gran utilidad.
- 2) A los datos cualitativos aportados por el cuestionario (apartados 8.4.y 8.5.) no se les realiza un análisis descriptivo profundo y se omite el análisis inferencial. Esta decisión responde a dos razones: en primer lugar, el tratamiento cuantitativo efectuado solamente a las medias, si bien es superficial, ha sido suficiente para integrar y contrastar con los datos cualitativos y; en segundo lugar, la ausencia de un análisis destinado a examinar los vínculos que se establecen entre las variables, se produce porque no era pretensión realizar un estudio correlacional que identificara la intensidad de las relaciones, debido a

que los objetivos que se plantean son de carácter comparativo. Ahora bien, que no se realicen estudios cuantitativos más profundos, no invalida la posibilidad que en estudios futuros o afines se pueda llevar a cabo.

- 3) La propuesta pedagógica-didáctica presentada en este trabajo, poseen un alto nivel de generalidad, faltarían mayores especificaciones, tanto en los referentes explicativos relacionados con la perspectiva dialéctica del conocimiento, la concepción de grupo, la caracterización de sujeto educativo de nivel superior, etc.; como también los aspectos normativos relativos al crédito horario, al tiempo asignado a cada una de las instancias de trabajo, a los tipos de articulación con otros espacios curriculares, a la cantidad de sujetos, a la disponibilidad de docentes, a la formación de los docentes, a la aptitud para el trabajo en grupo, etc.

Las limitaciones señaladas aquí, no desmerecen el trabajo de modo alguno. Por el contrario, los instrumentos de recolección contruidos pueden emplearse como una herramienta útil para examinar futuras experiencias, el significado de los análisis realizados a los datos puede servir como referencia para reflexionar los nuevos programas de formación, las recomendaciones y las propuestas de enseñanza puede ser el punto de partida para el desarrollo de programas de formación altamente transformadores. Asimismo, las debilidades vinculadas a la escasa profundidad del análisis cuantitativo y las insuficientes especificaciones de los aspectos normativos, pueden superarse conforme se vayan desarrollando nuevas investigaciones o experiencias de formación.

Por último y para terminar el desarrollo del presente estudio, resulta interesante culminar con un cuento que ilustra metafóricamente la importancia de estudiar una práctica social por medio de una estrategia simple pero profunda como es la “Evaluación de Programas”.

Hace mucho tiempo y en el Tiahaunaco, los “amautas” habían prometido a sus aprendices que al terminar su formación, les revelarían uno de los secretos que habían guardado por mucho tiempo. Llegado el momento, les mostraron un terreno liso y amplio cubierto por una cantidad importante de “pozos de agua”.

La promesa había generado muchas expectativas entre los iniciados, pero uno de los más inquietos pregunta a sus maestros un poco desilusionado por tan sencilla revelación: “¿qué pueden hacer este artefacto tan simple?”.

Fue entonces cuando uno de los “amautas” les solicita que se acerquen a los “pozos de agua” y dice: “este artefacto sirve como un espejo que ayuda a reflejar la imagen de los ‘sujetos’ que se miran en él. También puede convertirse en una herramienta para conocer el cosmos. En estos mismos pocitos, se puede estudiar el comportamiento de los distintos planetas a partir del reflejo de las estrellas en el agua, siendo necesario examinar cómo es el brillo de los cuerpos celestes y cómo se desplazan de un pozo a otro; de ese modo se puede describir su trayectoria, medir su tamaño, dibujar sus relieves y sobre la base de los registros construir mapas estelares perfectos. Un

simple instrumento como éste, puede ser un poderoso medio para mirar la ‘realidad’”.

En el presente trabajo la Evaluación de Programas, es el “pozo de agua” que ha permitido reflejar las perspectivas de los sujetos involucrados y describir tanto la trayectoria como los relieves más llamativos del proceso formativo y, a partir de ellos, valorar los programas de Formación Docente en Metodología de la Investigación y elaborar una nueva propuesta pedagógico-didáctica.

10. BIBLIOGRAFÍA

10.1. Bibliografía General

- ABRAHAM, A. (1986): **La enseñante es también una persona**. Gedisa. Barcelona.
- ACHILLI, E. (1993): **Profe... ¿no quiere que cambiemos la escuela?** UNR Editora. Rosario. Santa Fe.
- ACHILLI, E. (1986): **La práctica docente. Una interpretación desde los saberes del maestro**. Publicación de la Universidad Nacional de Rosario. Santa Fe.
- ADELMAN, C. y otros (1984): "*Rethinking Case Study*" En BELL, J. *et al*: **Conducting small-scale investigations in educational management**. Paul Chapman Publishing and Ltd. pp. 72-92. London.
- AHUMADA, P. (1992): **Elaboración de cuestionario de opiniones estudiantil con fines de evaluación docente**. Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso.
- AJENO, R. (1989): **El taller de educadores y la investigación**. UNR. Santa Fe.
- ALONSO, L.R. (1994): "*Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*" En DELGADO, J.M, y GUTIERREZ, J. (Coords): **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Síntesis.pp.225-240. Madrid
- ALVAREZ CASTILLO, J.L. (1995): **Evaluación de un programa experimental de entrenamiento cognitivo-social para profesores en formación**. Universidad de Valladolid. Valladolid.
- ALVAREZ GALLEGO, A. y otros (1995): **La formación inicial y profesional para la educación básica primaria colombiana**. Universidad Pedagógica Nacional. Documento de trabajo. Bogotá.
- ALVAREZ MÉNDEZ, J. (1987): "*Dos perspectivas contrapuestas sobre el curriculum y su desarrollo*". En **Revista de Educación**. Madrid. Nº. 284. pp. 131-150.
- ALVIRA, F. (1991): **Metodología de la evaluación de programas**. C.I.S. **Cuadernos Metodológicos**. Nº. 2. Madrid.
- ALLIAUD, A y otros. (1994): **Los estudiantes del magisterio como grupo social**. UBA. Buenos Aires
- ALLIAUD, A. (1998): "*La formación del profesorado entre la academia y la escuela*". En **Acta del I Congreso Nacional: La formación del profesorado. Evaluación y calidad**. Servicio de publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Gran Canarias.
- AMAYA, R. (1994): "*¿diagnóstico pedagógico o evaluación educativa?. Hacia una clarificación conceptual y terminológica*". En **Revista Investigación Educativa** Nº. 23. pp. 623-629.
- ANGULO, J. y otros. (1994): **Teoría y desarrollo del curriculum**. Ediciones Aljibe, 350. Málaga.
- APODAKA. P. y otros (1993): "*El factor humano en la evaluación del profesorado universitario. Finalidad de la evaluación docente y calidad de la enseñanza*". En LÁZARO, L (ed) **Formación Pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación**. Valencia. Servei de formació Permanent. Universitat de Valencia y CIDE.
- APPLE, M. (1986): **Ideología y currículum**. Akal. Madrid
- ARNAL, J. y otros. (1992): **Investigación Educativa. Fundamentos y Metodologías**. Editorial Labor S.A. Barcelona.

- ASBORNO, M. (1993): **La moderna Aristocracia Financiera. Argentina 1930-1992**. Bloque Editorial. Buenos Aires
- AUGUSTOWSKY, G. y VEZUB, L. (2000): “*La planificación docente: Tradiciones, usos y renovación en el contexto de la transformación curricular*”. En **Revista del instituto de investigaciones en ciencias de la educación**. Año VIII. N°. 16. pp. 40-49. Buenos Aires
- BALDIVIESO HERNÁNDEZ, S. (2000): **Formación Profesional**. Tesis de Maestría. U.A.B.
- BARABTARLO; A. y THEESZ, M. (1983): “*La investigación participativa en docencia. Dos estudios de caso*”. En **Perfiles educativos**. CISE. UNAM. N°. 2. pp. 17-35. México.
- BARALDI, V. (1996): **El lugar de la didáctica en la formación docente. Historia de una problemática compleja**. Centro de Publicación de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.
- BARTOLOMÉ, A. (1995): “*Multimedia en la enseñanza universitaria*”. En **Actas del Simposium de Innovación Universitaria: Diseño, desarrollo y evaluación del curriculum universitario**, 13-15 de sept, Barcelona.
- BATALLAN, G. GARCÍA, F.(1984): “*El mundo del niño y el aprendizaje escolar. Su incidencia en la reformulación del rol docente. Talleres de Educadores, marco global de referencia*”. En **Encuentro de responsables de proyectos de la Red latinoamericana de investigaciones cualitativas de la realidad escolar**. Buenos Aires.
- BAXTER, E. (1991): “*The TEVAL experience, 1983-1988: The impact of student evaluation of teaching scheme on university teacher*”. In **Studies in Higher Education**. N°.16 pp.151-178.
- BAZDRESCH PARADA, M (1998): “*Las competencias en la formación de docentes*”. En **Educación/Nueva Época**. México
- BENEJAN, P. (1986): **La formación de maestros. Una propuesta alternativa**. Laila. Barcelona
- BENTOLILA, S y CLAVIJO, M. (1996): “*El docente como investigador en el aula experiencia y Reflexiones en torno a la posibilidad de resignificación de sus prácticas pedagógicas*”. En **Alternativas. Publicación de divulgación científica del LAE. FCH-UNSL**. Año 1.N°. 2. pp. 95-125
- BLOOM, B. (1970): **Taxonomía de objetivos. Dominio cognitivo**. Buenos Aires. Ateneo.
- BOLIVAR, A. (1990): **Recesión crítica de Carr W. Hacia una ciencia crítica de la educación**. En **Revista de Educación**. N°. 293, pp. 477-479.
- BOLIVAR, A. (1995): **Conocimiento de la Enseñanza. Epistemología de la investigación Curricular**. FORCE. Universidad de Granada. Granada.
- BOLSTER, A. (1983): “*Towards a more affective model of research on teaching*”. En **Harvard Education Review**. Vol. 53. N°. 3. pp. 294-308.
- BONAFÉ, J. (1989): **Renovación pedagógica y emancipación profesional**. Servei de publicacions. Universitat de València.
- BORG, W. R. y GALL, M. D. (1989): **Research Evaluation**. Longman. London
- BOURDIEU, P. y otros (1975): **El Oficio del Sociólogo**. Siglo XXI. Buenos Aires
- BRITZMAN, D.P. (1986): “*Cultural myths in the making of teacher: biography and social structure in teacher education*”. In **Harvard Educational Review**. N°. 56 (4). pp. 442-456.

- BROWN, G. and ATKINS, M. (1991): **Effective Teaching in Higher Education**. Routledge, London.
- BRUNER, J. (1963): **El proceso de educación**. UTEHA. México
- BULLOUGH, R. (1991): "*Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education*" In **Journal of teacher educational**. N°. 42 (1), pp. 311-328.
- CABRERA, F. (1987): "*Investigación evaluativa en la educación*" En GELPI, E. y otros **Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional**. Largo Caballero. pp. 97-136. Madrid
- CAMPBELL, D.T. (1974): "*Qualitative knowing in action research*". In **Journal of social Issues**
- CAÑALS. P. y otros (1997): **Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa**. Editora Díada. Sevilla. pp. 287
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): **Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la formación del Profesorado**. Martínez Roca. Barcelona.
- CASTILLO, S. y GENTO S. (1995): "*Modelos de evaluación de programas educativos*". En MEDINA, A. y otros (Coords). **Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores**. Universitas. pp.24-69. Madrid.
- CENTRA, J.A. (1980): "*The How and Why of Evaluating Teaching*". In **Engineering Education**. N°. 71. pp. 205-210.
- CERDÁN, V. y GRAÑERAS, P (1999): **Las investigaciones sobre el profesorado durante el período 93-97**. CIDE. Madrid.
- COHEN, L y MANION, L (1990): **Métodos de Investigación Educativa**. La Muralla. Madrid.
- COLÁS, P. y REBOLLO, P. (1993): **Evaluación de programas. Una guía práctica**. Kronos. Sevilla. (2da edición)
- COLOM CAÑELLAS, A. y otros (1994): **El profesor novel. Aproximación a su problemática y modelo inductivo de reformación**. Universidad de Baleares.
- COOK, T.D. y REICHARD, Ch. (1986): **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Morata. Madrid
- COX, C. y GYSLING, J. (1990): **La formación del profesorado en Chile (1842-1987)** CIDE. Santiago de Chile.
- CRUZ TOMÉ, M.A. (1995): **Auto-evaluación del profesor universitario e intervención para la mejora de su docencia**. ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.
- CHARLOT, B.(1976):**Educación, cultura e ideología**. Anaya/2. Madrid.
- CHIROLEU, A. (1999): "*La política Universitaria de Alfonsín y Menen. Entre la democracia y la equidad*". En **Revista ICCE**. Año VII. N°. 15. pp. 21-32. Buenos Aires
- D.G.I. y D.E., (1997): **La investigación - acción en la educación**. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires
- DAVINI, M. y ALLIAUD, G. (1999): **Los maestros del siglo XXI**. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- DAVINI, M. (1998): **El curriculum de formación del magisterio. Planes de estudios y programa de enseñanza**. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- DAVINI, M. (1991): "*Modelos teóricos sobre la formación de docentes en el contexto latinoamericano*". En **Revista Argentina de Educación A.G.C.E**. Año 9. N°. 15. pp.35-55.

- DAVINI, M. (1995): **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Paidós. Buenos Aires.
- DE IBARROLA, M.(1986-87): *Formación de Investigadores en México. Invitación al debate*. En **Revista Avance y perspectiva**. CINVESTAV. IPN. N°. 29. México
- DE LANDSHEERE, G. (1977): *La formación de los enseñantes del mañana*. Narcea. Madrid.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1999): “*La evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso*”. En **Revista de Investigación Educativa**. Vol. 19. N°. 2. pp. 345-348.
- DE MOURA ROCHA, R. (2000) **O professor-aluno: Una indentidad fragmentada**. Tesis de Maestría. UAB. Barcelona
- DE SAINT EXUPERY, A.(1994): **El Principito**. Página 12. Buenos Aires.
- DEMO, P. (1983): **Sociología**. Atlas. San Pablo.
- DESCOMBE, M. (1984): “*Interviews, Accounts and ethnography Research on Teachers*”. In HAMMERSLEY, M. (ed): **The ethnography of schooling methodological issues**. Chester. The Bemsrose. Press.Ltd.105-128.
- DI PEGO, V. y DI FRANCO, C. (1996): **La práctica docente: Posibilidades de transformación**. *Universidad Nacional de la Pampa*. Ponencia presentada en el **Primer Congreso Internacional de Formación Docente**. Santa Fe.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1986): **Ensayo sobre la problemática curricular**. Trillas. México
- DIAZ BARRIGA, A. (1987): “*Un enfoque metodológico para la elaboración de un programa escolar*”. En **Perfiles educativos** N°. 8. pp. 3-27. México
- DÍAZ BARRIGA, A. (1997): **Didáctica y Curriculum**. Paidós Educador. México.
- DIAZ BARRIGA, F. (1984) “*Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior*”. En **Perfiles Educativos** N°.7. pp. 30-40. México.
- DIAZ, M. (1986) “*Sobre el discurso instruccional*”. En *Revista Colombiana de Educación*. N°. 17. Colombia.
- DIKER, G. y TERIGGI, F. (1995): El PTFD: “*Un balance todavía provisorio pero ya necesario*”. En **Revista ICCE**. Año IV. N°. 7. pp.78-91. Buenos Aires
- DIKER, G. y TERIGGI, F.(1997): **La formación de maestros y profesores: hoja de ruta**. Paidós. Buenos Aires.
- DOMENECH, E. (2000): **La cultura escolar entre la reproducción y el cambio**. Tesis de Maestría. UAB. Barcelona
- DUHALDE, M. (1999): **La investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente**. *Novedades Educativas*. Buenos Aires.
- DURKHEIN, E. (1979): **Educación y sociología**. Linotipo. Bogotá. Colombia.
- EDWARDS, V. (1995): “*El curriculum y la práctica pedagógica: Análisis de dos contextos en la formación de los docentes en Chile*”. En **Revista colombiana de educación**. N°. 31. pp. 23-41
- EISNER, E.R. (1981): **The Methodology of Qualitative Evaluation: the case of educational connoisseurship and educational criticism**. Unipublish Stanford. Stanford University.
- EISNER, E.R. (1985): **The art of educational evaluation: a personal view**. The Falmer Press, Lewess. East Sussex.

- ENRIQUEZ, P. y VILLAZÓN, A. (1995): “*Investigación Acción y Práctica Docente: Una relación en construcción*” En IDEA. **Revista de la Facultad de Ciencias Humanas**, N°. 19. pp. 75-98. San Luis.
- ESCOFET, A.(1996): **Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela.** Cuadernos de educación. ICE- Horsori editorial Barcelona.
- ESCUADERO ESCORSA, T. (1999): “*Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: Nuestra experiencia*”. En **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**. N°. 34. pp. 69-86
- ESTEVE, J. (1997): **La formación inicial de los profesores de secundaria.** Ariel. Barcelona.
- ESTRELA, A. (1987): “*Una experiencia de formación del profesorado por competencias en Portugal (El proyecto FOCO)*”. En **Bordón**. N°. 266. pp. 53-64.
- ETXEGARAY, F. y SANZ, I. (1991): “*La evaluación de la docencia del profesor universitario*”. **Investigación en la escuela**. N°.15. pp. 67-80
- EZPELETA, J (1987): “*Investigación Participativa y Teoría. Notas sobre una tensa relación*”. En **Revista Argentina de A.E.A.G.C.E.** Buenos Aires.
- FALS BORDA, O. (1990): **El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis. Tercer Mundo Editores.** (Octava edición).Colombia.
- FEIMAN-MEMSER, S.(1990): “*Teacher preparation: Structural an conceptual alternative*”. En HOUSTON, W; HABERMAN, M y SIKULA, J. (Eds): **Handbook of Research on Teacher Education.** MacMillan. pp. 213-233. New York.
- FERNADEZ SIERRA, J y BRAQUÍN RUIZ, J (1998): “*Valoración de los planes de estudio y su concreción organizativa y didáctica por el profesorado y alumnado de la Universidad de Almería*”. En **Acta del I Congreso Nacional: La formación del profesorado. Evaluación y calidad.** Servicio de publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Gran Canarias
- FERNÁNDEZ RINCÓN, H (1993): “*Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación*”. En **perfiles educativos**, N°. 61, México, pp. 19-25,
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1994): “*Evaluación del curriculum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación*” En Angulo, J. y Blanco, N. **Teoría y desarrollo del curriculum.** Aljibe. pp. 297-312. Málaga
- FERRÁNDEZ, A. y otros (1998): **Informe de investigación: El perfil del formador de formación profesional ocupacional.** Grupo CIFO. UAB. Barcelona.
- FERRY, G. (1991): **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.** Paidós. México.
- FORNI, F. (1997): “*Estrategia de vida en hogares rurales.* En WAINERMAN, C y SAUTU, R. **La trastienda de la investigación.** Editorial Belgrano. pp. 91-111. Buenos Aires.
- FORNI, F. (1997): “*Estrategia de vida en hogares rurales*”. En WAINERMAN, C y SAUTU, R.: **La trastienda de la investigación.** Editorial Belgrano. pp. 91-111. Buenos Aires
- FORNI, F. y otros.(1992): **Métodos de Investigación Cualitativa 2. La Práctica de la Investigación.** Centro Editor de América-Latina. Buenos Aires. .

- FREIBERG, H.J. (1987): "*Teacher Self-Evaluation and Principal Supervision*". **NASSP. Bulletin.** 71 (498). pp.85-92
- FREIRE, P. (1991): **La importancia de leer y el proceso de liberación.** Siglo XXI. México
- FRENCH-LOZOVIK, G. (1981): "*Peer Review: Documentary Evidence in the education of teaching*". En MILLMAN, J. (ed) **Handbook of teacher evaluation.** Sage. London.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1990): "*Evaluación de programas y cursos*". En FERRÁNDEZ, A. PEIRÓ, J. y PUENTE, J. M. **La evaluación en la educación de las personas adultas.** Diagrama. pp.77-109. Madrid
- GAIRÍN, J. (1993): "*Evaluación de programas y cursos.* En FERRÁNDEZ, A.; PEIRÓ, J. y PUENTE, J.M. (Coords) **La evaluación en la educación de personas adultas.** Diagrama. pp. 77-109. Madrid
- GAIRIN, J. y otros. (1994): **Evaluación de las necesidades de formación de los equipos directivos del los centros.** MEC-CIDE. Madrid.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, M. D. (1998): **Diseño, desarrollo e innovación del curriculum.** Servicio de publicación de la Universidad de Córdoba. Córdoba.
- GATTI, B. (1996): **Diagnóstico, problematizacáo e aspectos sobre la formacáo do magisterio.** CONSED. Brasil.
- GATTI, B. (1996): **Diagnóstico, problematización y aspectos conceptuales sobre la formación del magisterio.** CONSED. Brasil.
- GIMENEZ, J y ALONSO, P. (1995): "*Análisis documental. Introducción a la técnicas bibliométrica*". En TORTOSA, J. y otros. **Práctica de historia de la Psicología.** Promolibro Valencia.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1983): **La pedagogía por objetivo. La obsesión por la eficiencia.** Morata. Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988): **La pedagogía por objetivo. La obsesión por le eficacia.** Morata. Madrid
- GIMENO SACRISTÁN, J.(1990): "*Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica*". En **Cuadernos de pedagogía.** Nº.180. pp. 80-86.
- GIMENO, J. y FERNANDEZ, M. (1980): **La formación de profesorado de EGB.** MUI. Madrid.
- GIROUX, H. (1985): "*Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico*". En **Cuaderno Político.** Nº.44. Edit. Era. México
- GIROUX, H. (1990): **Los profesores como intelectuales** Paidós/MEC. Madrid/Barcelona.
- GIROUX, H.(1987): "*La formación del profesorado y la ideología del control social*". En **Revista de educación** Nº. 284. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. pp. 53-76.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995): **Formación Docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional.** PPU. Barcelona.
- GONZALEZ, M. T. y ESCUDERO, J. M (1987): **La innovación educativa.** Humanitas. Barcelona.
- GROOSSMAN, P. y RICHERT, A. (1988): "*Unacknowledged knowledge growth: A re-examination of the effects of teacher education*". In **Teaching and teacher Education.** Nº. 4. (1), pp.53-62.

- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y. (1981): **Effective evaluation. Improving the usefulness of evaluation results through Responsive and naturalistic Approaches**. Jossey Bass Publisher. San Francisco.
- GUTIÉRREZ, A. (1998): *“El profesor ante las nuevas tecnologías”*. En GUTIÉRREZ, A. **Formación del profesorado en la sociedad de la información**. Escuela Universitaria de Segovia, Segovia,
- GYSLING y otros (1992): **Los planes de estudio del Nivel medio 1981-1991**. PIIE. Santiago. Chile
- GYSLING, J. (1995): **Características de los estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía al Instituto Pedagógico. 1960-1990**. Informe de trabajo. FLACSO. Chile.
- GYSLING, J. y otros. (1992): **Modelos de formación aplicados en las instituciones de educación media en Chile**. MECE/MEDIA, MINEDUC. Santiago. Chile.
- HABERMAS, J. (1984): **Ciencia y Técnica como ideología**. Tecno. Madrid.
- HAMMOND, R. L. (1972): **Evaluation at the local level**. EPIC Evaluation Center. Tucson, Arizona
- HARGREAVES, A. (1996): **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Morata. Madrid
- HERRERAS GONZÁLEZ, P. (1998): *“Mejorar la diplomatura de maestro especialista en educación física”* En acta del **I Congreso Nacional: La formación del profesorado. Evaluación y calidad**. Servicio de publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Gran Canarias
- HIDALGO GUZMÁN; J.L.(1993):*“Posibilidades y límites de la vinculación de la investigación con la docencia”*. En **Perfiles Educativos**. N°. 61 pp. 19-25.
- HOPKINS, D. (1989): **La investigación en el aula. Guía del profesor**. PPU. Barcelona.
- HOUSE, E. (1992): *“Tendencias en evaluación”*. En **Revista de educación**. N°.299 pp.43-55.
- HOUSE, E. R. (1994): **Evaluación ética y poder**. Morata. Madrid
- HOUSE, R.E. (1988): *“Tres perspectivas de la innovación educativa: Tecnológica, política y cultural”*. En **Revista de Educación**. N°. 286. pp.5-34.
- IBAÑEZ, J. (1986): **Más allá de la sociología: el grupo de discusión teoría y crítica**. Siglo Veintiuno. Madrid.
- IMBERNÓN, F. (1987): *“La formación inicial en la investigación”*. En **La investigación en la Escuela**. N°. 1. pp.71-75
- IMBERNÓN, F. (1989): **La formación del profesorado**. Laia. Barcelona.
- JACQUES, D. (1987): *“Group Teaching”*. In J. DUNKIN, M. (Ed.)**The Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. pp. 288-298
- JARA, O. (1986): **Como conocer la realidad para transformarla**. Homo Sapiens. Brasil.
- JIMENEZ, JIMENEZ, B. (1995): *“Formación del profesorado y la innovación”*. En **Educar**. N°. 19. Bellatera - Barcelona.
- JOYSE, B. y SHOWERS, B. (1988): **Students achievement through staff development**. Logman. New York
- KATZ, L. (1980): *“A matrix for research on teacher education”*. In HOYLE, E y MEGARRY, J. **World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teacher**. Kagan Page. London.
- KEMMIS, S. y MC TAGGART, R.(1988): **Cómo planificar la Investigación Acción**. Laertes. Barcelona.

- KLAPPENBACH, H. (1995): **Crónicas de la vida universitaria en San Luis**. Editorial Universitaria San Luis. San Luis.
- KULJUTKIN, J. (1988): "*Tricking and the teacher's personal activity*". En MCAPLPINE, A. *et al* (Eds). **New challenges for teachers an teacher education**. Amsterdam / Lisse. Swets and Zeitlinger. pp. 73-79.
- KUNH, T. (1975): **Revolución de la estructura científica**. FCE. México.
- LAFOURCADE, P. (1992): **La auto-evalaución institucional en la Universidad**. Editorial Fundación Universidad Nacional de San Juan. San Juan.
- LAKATOS, I. (1982): **Historia de la ciencia**. Tecno. Madrid.
- LATORRE, A. y otros (1996): **Bases metodológicas de la Investigación Educativa**. GR92. Barcelona.
- LAUDAN, L. (1986): **El progreso y sus problemas. Hacia una teoría del conocimiento científico**. Encuentro Ediciones. Madrid.
- LOBOS, O. (1995): "*Perspectiva pedagógica investigativa. La reflexión sobre la práctica*". En actas de II coloquio. **El docente investigador. Instituto en ciencias de la Educación**. pp. 69-86. Universidad Nacional de San Juan. San Juan
- M.C. y E. (1997): **I y II Seminarios de Investigación para la Transformación Educativa**. CEI y MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Buenos Aires.
- MACCHIAROLA, V. (2000): **El curriculum de la formación docente**. Educando Ediciones. Córdoba. Argentina.
- MACDONALD, K. y TIPTON, C. (1993): "*Using documents*". En GILBERT, N. (Comp): **Researching social life**. Sage. pp.187-200. London.
- MARCELO, C. (1999): **Formación del profesorado para el cambio educativo**. P.P.U. Barcelona.
- MARCELO, C. (1989): **Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Método**. Editorial Universitaria de Sevilla. Sevilla.
- MARCELO, C. y otros (1995): **Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza**. PPU. Barcelona.
- MARCELO, C. y otros. (1991): **El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación**. Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla.
- MARCELO, C (1991): **Aprender a enseñar. Un estudio sobre socialización de los profesores principiantes**. CIDE Madrid.
- MARCHESI, A. (2000): **Nuevas ideas para el futuro**. En [http://. elpais.es /p/d/suplemento/ educa/1edu17j.htm](http://elpais.es/p/d/suplemento/educa/1edu17j.htm).
- MARQUINA, M. y NOSIGLIA, M (1995): "*Políticas Universitarias en la Argentina 1983-1995: El papel del poder ejecutivo y del poder legislativo de la Nación*". En **Revista ICCE**. Año IV. N°. 7. pp. 47-57. Buenos Aires
- MARSH, H. W. (1984): "*Students Evaluations of University Teaching*". In **Journal of Educational Psychology** N°.76. 707-754.
- MARSH, H.W. (1987): "*Student's evaluation of teaching*". DUNKIN, M. (Ed) **The Encyclopedia of Teaching and teacher education**. Pergamon Press. Oxford.
- MARSH, H.W. (1991): "*Multidimensional Students Evaluations of teaching effectiveness: A test alternative Higher-Order Structures*". In **Journal of Educational Psychology**. N°.83 285-296.

- MARTÍ VIAÑO, M. y otros (1993): "*Técnicas didácticas para el aprendizaje del inglés como las valoradas por el estudiante universitario*". En LÁZARO, L (Ed): **Formación Pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Servei de formació Permanent.** Universitat de Valencia y CIDE. Valencia.
- MARTÍNEZ AZNAR, M.M. (1997): **Estudio de la incidencia de distintos programas de formación y de la práctica en el pensamiento del profesor de Ciencias de la Educación Secundaria.** Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- MASTERMAN, M. (1975): "*La naturaleza de los paradigmas*". En LAKATOS, I y MUSGRAVE, A: **La crítica y el desarrollo del conocimiento.** Grijalbo. Barcelona
- MCDONALD, B. (1975) "*Evaluation and the control of Education*". In TAWNEY, D. (Ed.) **Evaluation: The State of the art London,** School Council.
- MEANA, L. (1996): **La minirevolución de Thomas Kuhn.** El país, 13/7/1996. España.
- MENÍN, O. (1995): "*Editorial*". En **Revista del ICCE.** Año IV. Nº. 7. Buenos Aires. pp. 1.
- MESSINA, G. (1997): "*Cómo se forman los maestros en América-latina*". En **Boletín del P.P.E. UNESCO.** Nº.43. Santiago, Chile.
- MESSINA, G. (1999): "*Investigación en o acerca de la formación docente: Estado del arte en los '90*". En **Revista Iberoamericana de Educación.** Nº.19. pp. 145-207. México.
- MIGUEL DÍAZ (1996): **El desarrollo profesional y las resistencias a la innovación educativa.** Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. Oviedo.
- MOLINA RUIZ, E.(1995): "*Confrontación*". En VILLAR ANGULO, L.M. (coord): **Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el desarrollo curricular.** Mensajero. Bilbao.
- MONTERO, A (1992): **Diagnóstico de las necesidades formativas de los docentes.** Sevilla. CEP de Alcalá de Guadaíra. Alcalá
- MONTERO, L y otros (1990) "*Análisis de las necesidades en formación de profesorado*". En **Revista de Investigación Educativa.** Vol. 8. Nº. 6. pp. 175-182.
- MONTERO, L. (1996): "*Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado*". En **Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado.** ICE Universidad de Deusto. Bilbao. España. pp. 61-82
- NISBET, J. y WATT, J. (1984): "*Case Study*". En BELL, J. *et alt.* **Conducting small-scale investigations in educational management.** Paul Chapman Publishing and Ltd. London. pp. 72-92.
- NOLLA CAO, N (1998): "*Modelo de evaluación de un plan de estudios para las especialidades médicas y estomatológicas*". En **Revista Cubana de Educación Medica Superior** Nº.12(2) pp. 62-72.
- O.E.A. (1998): "*La formación docente en la Argentina Tradiciones y transformaciones actuales*". En **Revista latinoamericana** Año X Nº. 28
- O.E.A.(1991): **El curriculum de Maestros de Educación Básica. Una experiencia innovadora en la formación de docentes: Argentina 1987-1989.** Proyecto Multinacional de Educación de Educación Básica.

- ORTEGA GUTIERREZ, F. (1994): **Los titulados de las escuelas de Magisterio en el mercado de trabajo: carrera docente y alternativas profesionales.** Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- ORTEGA, F. y VELAZCO, A. (1991): **La profesión de maestro.** Madrid. CIDE
- PARRA, R. (1986): **Maestros colombianos.** Plaza y Janés. Bogotá Colombia.
- PARRILLAS LATAS, A. (1992): **El profesor ante la integración escolar. Investigación y formación.** Cincel. Buenos Aires.
- PARTLETT, M. y HAMILTON, D. (1977): “*Evaluation as Illumination*” In HAMILTON, D. y otros (edits) **A reader in Educational Evaluation.** *McCutcheon Publishing.* pp. 6-22. London.
- PELAYES, O. (1995): “*Universidad ¿abierta al pueblo o elitizada?*”. **Cuestión de Libertad. Publicación de la Asociación Docentes Universitarios.** Año 2. N°12. pp.5-8. San Luis.
- PÉREZ JUSTE, R. (1988): “*La investigación en las escuelas universitarias*”. En **Revista universitaria de formación del profesorado.** N°2. Año 2. pp. 38-53.
- PÉREZ JUSTE, R. (1995): “*Un modelo para la evaluación interna / externa de programas educativos*”. En **Evaluación de programa y centros educativos.** U. N. E. D. Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): “*Modelos contemporáneos de Evaluación*”. En GIMENO, SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. **La Enseñanza: Su teoría y su Práctica.** Akal /Universidad. Madrid. pp. 426-449.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): “*La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectiva*”. En GIMENO SACRISTÁN, J. y otros. **En comprender y transformar la enseñanza.** Morata. Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J. (1992): “*El pensamiento pedagógico de los profesores: Un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia en el pensamiento de los profesores*”. En **Investigación en la Escuela.** N° 17. pp.51-73.
- PEREZ SERRANO, G. (1994): **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos.** La Muralla. Madrid.
- PÉREZ SERRANO, M. (1988): **La formación práctica del maestro.** Escuela Española. Madrid
- PICHÓN RIVIERE E. (1977): **El proceso grupal. Del psicoanálisis a la Psicología Social. Tomo I.** Nueva Visión. Buenos Aires.
- PIERÓLA, V. (1987): **Formación docente en América Latina y Bolivia.** CEBIAE (Centro de Investigación y Acción Educativa). La Paz, Bolivia.
- PINEAU, P. (2001): “*Docentes con raros peinados nuevos: Los estudiantes de primer año de los institutos públicos de formación docente de la ciudad de Buenos Aires*”. En **II congreso Nacional de Educación y I congreso Internacional de Educación.** Escuela Carbó. UEP. Córdoba.
- POPHAM, W. (1972): **El maestro y la enseñanza escolar.** Paidós. Buenos Aires.
- POPKEWITZ, T. (1988): **Paradigma en Investigación Educativa. Las funciones del intelectual.** Mondadori. Madrid.
- PROVUS, M. (1971): **Discrepancy Evaluation for Educational Program Improvement and Assessment.** McCutchan. Berkeley

- PUIGGRÓS, A. (1996): **Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la conquista hasta el Menemismo.** Kapeluz. Buenos Aires
- PUIGRÓS, A. y otros (1994): **Alternativas Pedagógicas. Sujetos y Prospectiva de la Educación Latino-Americana.** Miño y Dávila Editores. Argentina.
- REYES ESPARZA, R (1993): “*La investigación y la formación en las escuelas normales*”. En **Cero en Conducta.** Año 8, N°. pp. 70-85. México.
- REYES ESPARZA, R. y otros (1994): **Diagnóstico del sub-sistema de formación inicial. Fundación SNTE para la cultura del maestro.** México.
- RINCÓN, D. y otros (1993): **Técnicas de investigación en ciencias sociales.** Dykinson. Madrid.
- ROCKWELL, E. (1987): **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)** Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN. México. 1987.
- RODRÍGUEZ GOMEZ, G. y otros (1995): **Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: Aquad y Nudist.** PPU. Barcelona.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y otros. (1996): **Metodología de la Investigación cualitativa.** Ediciones Aljibe. Málaga.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A. y otros (1995): **Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros.** Narcea. Madrid.
- RODRIGUEZ ROJO, M. (1990): **Elaboración, experimentación y evaluación de un proyecto curricular orientado a la evaluación para la paz. Un estudio de casos. Tesis Doctoral.** Universidad de Cádiz. Cádiz.
- RODRIGUEZ, S. (1987): “*Evaluación del profesorado universitario: Análisis de la opinión del profesorado de la Universidad de Barcelona*”. En **Acta de la Primera Jornada Nacional sobre Evaluación y Mejora sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria.**
- ROGGI, L (1999): “*Los Cambios en la formación docente en América Latina: una perspectiva comparada*”. En **Primer Coloquio Universidad Torcuato Di Tella - The University of New Mexico: "El rol del docente en la escuela del nuevo milenio"**. Buenos Aires
- ROJAS SORIANO, R. (1995): **Investigación-acción en el aula.** Plaza Valdéz. México.
- ROJAS SORIANO, R. (1997): **Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación.** Plaza y Valdéz. México. (primera edición, 1992)
- ROMERO, M. (2001): **Diagnóstico y evaluación dos cara de una misma moneda.** San Luis. FCH-UNSL.
- ROSENTHAL, R y JACOBSON, L. (1980): **Pygmalión en la escuela. Expectativa del alumno y desarrollo intelectual del alumno.** Morava. Madrid
- ROVEGNO, I.C. (1989): **The substance and development of preservice teachers knowledge during a field-based elementary physical educational methods course. Paper presented at the annual meeting.** AERA. San Francisco.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. y ISPUZUA, M.A. (1989): **La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa.** Universidad de Deusto. Bilbao.
- RUIZ, J. (1996): **Cómo hacer una evaluación de centros educativos.** Narcea. Madrid.

- SALINAS, D. (1994): “*La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?*”. EN ANGULO, J. Y BLANCO, N. **Teoría y desarrollo del curriculum**. Aljibe. pp. 135-169. Málaga
- SALOMÓN, A. (1980): “*Panorama de interpretación de la educación como fenómeno social*”. En **Perfiles educativo**. N°. 8. pp. 2-24. México
- SAN FABIAN, J. L. (1996): “*Diseño de evaluaciones de programas formativos*”. En **Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado**. ICE Deusto. pp. 119-227. Bilbao.
- SÁNCHEZ PUENTE, R (1995): “*Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica*”. En **Ciencias Sociales y Humanas**, CESU-NAUIES.
- SANMAMED, M (1994): **Aprender a enseñar: Mitos y Realidades**. Servicio de Publicaións. Universidad da Coruña. Da Coruña.
- SANMAMED, M. (1995): **Formación Docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional**. Barcelona PPU
- SANTOS, M.A. (1993): **Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares**. AKAL. Madrid.
- SCHUMAN. E.A. (1967): **Evaluative research: Principles and practice in public service and social action programs**. Sage. New York.
- SOLA, A. GIORDANO, M. y ENRIQUEZ, P. (1992): “*Investigando la realidad del grado especial. Una experiencia en la formación docente*”. En **Revista IDEA** Facultad de Ciencias Humana de la Universidad Nacional de San Luis. Año VI. N.11. pp. 45-62
- SOLABARRIETA EIZAGIRRE, J. (1996): “*Sistemas de auto-evalaución docente*”. En **Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado**. ICE. Universidad de Deusto. pp. 171-198. Bilbao
- SOLSONA. M.L. y otros (1990): “*Proyecto desarrollado en la Escuela Universitaria del Formación del profesorado de E.G.B. de la Universidad de Barcelona. Asignatura de Pedagogía Experimental*”. En BARTOLOMÉ, M. y ANGUERA, M. **La investigación cooperativa: Vía para la innovación en la universidad**. pp. 205-218. PPU.
- SORIA, O. (1985): *Docencia de la investigación en la Universidad Latinoamericana*. En **Docencia** N°. 3. pp. 30-42
- SOUTHWEL, M (1995): “*Historia y Formación Docente*”. En **Revista ICCE**. Año IV. N°. 7. pp. 10-16. Buenos Aires.
- STAKE, R. (1976) **Evaluating Educational Programs. The Need and the response**. CERI-OCDE. Paris
- STENHOUSE, L. (1984): **Investigación y desarrollo del curriculum**. Morata Madrid
- STOIBER, K. C. (1991): “*The Effect of Technical and Reflective Pre-service Instruction on Pedagogical Reasoning and Problem Solving*”. In **Journal of Teacher Education**. N°. 42 (2). pp. 131-139.
- STRUYCK, L.R. (1991): **Self-Evaluation Procedures for Teachers**. Educational Resources Information Center (ERIC). SP 033 272.
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1987): **Evaluación Sistemática**. Barcelona. Paidós. MEC.
- SUÁREZ, D. (1993): “*Formación Docente y Prácticas Escolares. Nota para el estudio de una compleja relación*”. En **Revista ICCE**. Año 2. N°. 2. pp. 38-50

- SUÁREZ, D. (1994): “*Normalismo, profesionalismo y formación docente. Notas para un debate inconcluso*”. En **La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo**. Año XXXVIII. N°. 118. OEA. pp. 25-37.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1992): **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significado**. Paidós. Barcelona.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1992): **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significado**. Paidós. Barcelona.
- TEDESCO, J. y otros (1983): **El proyecto educativo autoritario**. Argentina 1976-1982. FLACSO. Buenos Aires.
- TEDESCO, J.C. (1987): *Elementos para una sociología del curriculum escolar en Argentina*. En TEDESCO, J.C y otros. **El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982**. Buenos Aires. FLACSO. Miño y Dávila. 2da edición.
- TEJADA, J. (1989): “*Modelos de evaluación de la innovación*”. En GONZÁLEZ SOTO, A. (Coord). **Estrategias para la Innovación didáctica**. Tomo I. pp. 110-142 Madrid. UNED.
- TEJADA, J. (1997): “*Modelos de evaluación de programas*”. En GAIRÍN, J; FERRÁNDEZ, A. **Planificación y gestión de instituciones de formación**. Praxis. pp. 269-281. Barcelona
- TEJADA, J. (1998): **Evaluación de Programas: Guía práctica para su diseño**. UAB. Barcelona.
- TEJADA, J. (1999): **Proyecto Docente**. UAB. Barcelona.
- TEJEDOR J, y otros. (1994) “*Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativos*”. En **Revista Investigación Educativa** N°. 23. pp. 87-127
- TERIGGI, F. (1992): **Diseño, desarrollo y evaluación del curriculum. Documento de Base del programa de Transformación de la formación docente**. Ministerio de Educación y Cultura. Buenos Aires.
- TEZANOS, A. (1985): **Maestros, artesanos, intelectuales: Estudio crítico sobre su formación**. Universidad Pedagógica Nacional/CIID. Bogotá. Colombia.
- TIRAMONTI, G. (1989): **¿Hacia dónde va la burocracia educativa?**. FLACSO. Miño y Dávila. Buenos Aires
- TYLER, R.(1970): **Principios básicos para la elaboración del curriculum**. Troquel. Buenos Aires.
- VALLES, M.S. (1996a): “*El concepto de triangulación como propuesta de articulación de las técnicas cualitativas y cuantitativas en la práctica investigadora*” **Curso de investigación participativa y gestión local**. U.C.M. Madrid.
- VALLE, M.S. (1996b): **Técnica de Investigación cualitativa en investigación social**. Proyecto Editorial Síntesis Sociológicas. Madrid.
- VERA GODOY, R. (1985): **Orientaciones Básicas de los Talleres de Educadores**. PI.I.E. Chile.
- VERA GODOY, R. (1988): **Metodologías de investigación docente: la investigación Protagonica**. PIIE. Chile.
- VILLA SANCHEZ, A. (1985): **Evaluación del plan de formación en centros de reformas en el alto Deba**. ICE. Universidad de Deusto. Bilbao.

- VILLA SANCHEZ, A. (1993): **La evaluación del profesor: una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos**. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco. Bilbao.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1990): **El profesor como profesional: Formación y desarrollo profesional**. Granada. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- VILLAR ANGULO, L. M. y MARCELO, C (1991): “*Evaluación de planes de formación para en cambio*”. En ESCUDERO, J y LÓPEZ, Y.(Edits). **Los desafío de las reformas**. Arquetipo. Sevilla.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1995): **Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el desarrollo curricular**. Mensajero. Bilbao.
- VIOR, S. y MISURACA, M. (1998): “*Conservadurismo y formación de Maestro*”. En **Revista Argentina de Educación**. pp. 7-25. Buenos Aires.
- VIOR, S. y PAVIGLIANITI, N. (1994): “*La política universitaria del gobierno nacional 1989-1994*”. En **Revista Espacio**. Nº. 15. pp. 9-13. Buenos Aires.
- VOGLIOTTI, A. y otros (1998): **Formación Docente inicial: Contextos, fundamentos y perfiles**. Editorial Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto.
- WAINERMAN, C. (1997) “*Introducción acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales*”. En WAINERMAN, C y SAUTÚ, R. (comps) **La trastienda de la investigación**. Editorial de Belgrano. Buenos Aires. pp. 13-38
- WATTS, H. (1987): “*Student Teaching*”. En HABERMAN, M y BACKUS, J.M. (Eds.): **Advances in teacher Education**. Nº.3. Norwood. Ablex. pp. 151-167.
- WITTROCK, M. (1990): **La investigación de la enseñanza**. Paidós Barcelona.
- YING, R.K. (1989): **Case study research: Designed and method**. Sage, (1era Edition revised). Beverly Hills.
- ZARZAR CHARUR C. (1980): “*La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo*”. En **Perfiles Educativos**. Nº. 9. pp. 14-35 México.
- ZEICHNER, K. (1983) “*Alternative paradigms of Teachers*”. In Journal of Teacher Education. Nº. 34. (3), pp. 3-9.
- ZEICHNER, K. (1995): “*Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar*”. En **volver a pensar la educación**. pp. 385- 398. Paidós. Madrid.
- ZEMELMAN, H. (2000): “*Conocimiento social y conflicto en América-latina*”. En **Revista del observatorio social de América Latina**. Nº. 1. CLACSO. BUENOS AIRES.
- ZUMWALT, K (1999): “*Investigación en la enseñanza: Implicaciones para los programas de formación del profesorado*”. En PÉREZ GÓMEZ, A y otros (Edits): **Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica**. AKAL. pp. 339-363. Madrid.

10.2. DOCUMENTOS LEGALES.

Acta para el Proceso de Reorganización Nacional.
Circular N°.1/94. Funcionamiento de los Centros de Estudiantes
Circular N°.30/94. Funcionamiento de los Centros de Estudiantes
Decreto N°.11/90. Intervención del PEN sobre la Universidades Nacionales.
Decreto N°.2308/83. Creación de la CONAFED
Decreto N°.2461/85. Creación del Consejo Interuniversitario Nacional
Decreto N°.276/96. Reglamentación de la Ley Federal.
Decreto N°.276/96. Validez Nacional de los títulos universitarios.
Decreto N°.54/83. Normalización de Universidades Nacionales.
Decreto N°.90/90. Ratificación de la intervención del PEN
Decreto N°.91/90. Ratificación de la intervención del PEN
Decreto N°.967/85. Creación del IV Nivel
Documento de Base III. (1992) Decisiones en torno a la organización curricular – institucional de la Formación Docente Continua. MCE. Buenos Aires.
Estatuto del Proceso de Reorganización Nacional
Estatuto universitario aprobado en 1985. UNSL
Estatuto universitario aprobado en 1990. UNSL
Ley 20365. Creación de la Universidad Nacional de San Luis.
Ley 21.161. Suspensión del derecho de huelga.
Ley 21.263. Eliminación del fuero sindical.
Ley 21.274. Prescindibilidad de los empleados públicos,
Ley 21.278. Anulación de derechos de los trabajadores
Ley 21.366. Prohibición de las elecciones sindicales y toda actividad gremial
Ley 21.400. Suspensión de protesta colectivas.
Ley 21276. Primera ley Universitaria de la dictadura
Ley 22270. Segunda ley Universitaria de la dictadura.
Ley 23.068. Ratificación de la normalización de las Universidades Nacionales
Ley 23.114 Congreso Pedagógico
Ley 23.115. Anulación de las designaciones vitalicias
Ley 23.151. Régimen económico-financiero
Ley 23.569 Régimen económico-financiero
Ley 24.195. Federal de Educación.
Ley 24.521. Educación Superior
Ord. Rect. 07/80. Plan de estudio del Profesorado en Enseñanza Diferenciada.
Ord. Rect. 125/73. Funcionamiento de los seminarios
Ord. Rect. 15/88. Plan de estudio del Profesorado en Enseñanza Pre-primaria.
Ord. Rect. 17/78. Plan de estudio del Profesorado en Ciencias de la Educación.
Ord. Rect. N°. 1/77 Normas reguladoras de la actividad de docentes y alumnos
Ord. Rect. N°. 1/78 Régimen de clasificación del personal
Ord. Rect. N°. 13/93. Reglamento de las Areas
Ord. Rect.14/76. Estructura académica
Resol 17/78. Regulación del funcionamiento académico
Resol. CFCyE 32/93 del Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente.

Resol. Minist. 1111/68 supresión del magisterio del nivel secundario
Resol. Minist. 2321/70 Magisterio en el nivel terciario No universitario
Resol. Minist. 538/80 creación del Plan del profesorado del nivel elemental
Resol. Minist. Nº. 538/80 creación del plan del Profesorado para el Nivel Elemental
Resol. Minist. Nº. 562/84. Reconocimiento de organizaciones estudiantiles
Resol. Minist. Nº.1196/80. Inclusión de Ética y Deontología Profesional
Resol. Nº. 2414/84. Supresión de las restricciones para acceder al nivel medio
Resol. Nº. 287/73. Creación de los planes de formación docente
Resol. Nº. 36/94 CFC y E. Acuerdos sobre la R.F. F.D.C..
Resol. Nº. 36/96 CFC y E. Campos para la organización de los CBC.
Resol. Nº. 52/96 CFC y E. Criterios para la organización curricular
Resol. Nº. 53/96 CFC y E. CBC para la Formación Docente de grado.
Resol. Nº. 538/80. Creación del plan del Profesorado para el Nivel Elemental
Resol. Nº.2414/84. Supresión del examen de ingreso al nivel medio
Resol. Nº.530/88. Creación de M.E.B.