

## PROTAGONISTAS Y APUNTADORES EN EL ESCENARIO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Gabriela Safranchik, Valeria Metzдорff, Patricia Perisset  
[gjsafran@gmail.com](mailto:gjsafran@gmail.com)  
 ISFD María Auxiliadora (Almagro)  
 República Argentina

### Introducción

Presentamos un proyecto de formación docente caracterizándolo como innovador porque cuestiona la clásica organización de los saberes teóricos en asignaturas cerradas abriendo puentes que las unen con las instancias de formación práctica<sup>1</sup>. Pero esos puentes tienen el sentido invertido, transportan a los estudiantes del profesorado en un itinerario reflexivo, desde los problemas de la práctica a los conocimientos teóricos y técnicos en vez de pretender un transvase de éstos a las experiencias del aula. El proyecto también, implica un constante diálogo entre responsables de distintos espacios curriculares como fuente de preguntas y problemas surgidos de la experiencia, que nos permiten también seguir interrogando a la teoría, problematizando a los maestros en ejercicio y construyendo conocimiento. Para comunicar esta experiencia usaremos la metáfora de la puesta en escena de la obra teatral, metáfora que habitualmente nos ha servido en la formación para transmitir el carácter creativo de la enseñanza y el papel prescriptivo de la planificación; la cual, al igual que un libreto, establece unos márgenes y un camino pero no define con exactitud lo que finalmente se despliega en el escenario (en el aula).

### La trastienda o entre bambalinas

Los futuros docentes comienzan a escribir sus planes, sus primeros libretos. Mientras tanto, reflexionan sobre sus vivencias con el Diario de Formación en donde plasman sus sensaciones, expectativas y temores propios en los primeros pasos de la inmersión en el ejercicio profesional. Al decir de los propios protagonistas:

*“Siempre que se empieza a cursar Prácticas surgen raros interrogantes, creo que el más importante o el que más tiempo me lleva elaborar es: ¿podré con esto?” (Alumno 1).*

Para ir armando el montaje de la escena se pone en marcha el siguiente dispositivo, entendiéndolo por tal a “...la puesta en obra de una acción pedagógica, es el plan que se adopta para organizar el recorrido de la formación, los instrumentos de evaluación y de comunicación y las modalidades de acceso a los recursos pedagógicos” (Camilloni en Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009, p. 17).

Si en el formato anterior, cada docente acompañaba a sus practicantes y residentes desde la mirada de la Didáctica General, en esta experiencia interviene un equipo de asesores integrado por los profesores responsables de las didácticas específicas que acompañan en forma individualizada la tarea de planificación del alumno. Y al mismo tiempo se realizan los talleres de práctica en forma grupal con los profesores de los respectivos Trayectos de Práctica.

Es decir, el dispositivo diseñado articula dos componentes: espacios de asesoría y talleres de reflexión, de manera tal que los saberes teóricos y técnicos de la formación general y específica se actualicen como herramientas para comprender las situaciones cotidianas y las prácticas del aula. Con la intención de favorecer en los futuros docentes la idea de *aprender a aprender*, se dejó de lado la sobrecarga del currículum para disponer de tiempo y espacio destinados a un proceso de formación centrado en la resolución de problemas que la misma práctica real del aula impone. Se busca promover esquemas de reflexión y decisión, discusiones grupales acerca de las buenas prácticas y sus claves, antes que proveer a los residentes y practicantes de un recetario cerrado caducable en el tiempo.

En los encuentros entre especialista y practicante/residente, surge la oportunidad de volver a pensar juntos a fin de tomar decisiones fundamentadas desde los marcos referenciales que sostienen las propuestas planteadas por el alumno. En este sentido, se construyen prácticas reflexionadas (Edelstein y Coria, 1995) cuando el alumno construye en compañía del experto, los conocimientos profesionales que le permitirán operar en y con la realidad del aula.

A su vez, en el espacio correspondiente a cada trayecto de la práctica (Proyecto de Prácticas I, II, III, IV y V Residencia), se presenta el momento de revisión del juicio práctico a la luz de sus múltiples determinaciones

como las propias experiencias, las ideas, los valores y la biografía escolar (Sanjurjo, 2014). La experiencia transcurrida nos permite afirmar que los problemas de la práctica requieren mucho más que la mera aplicación de la teoría (Sanjurjo, 2009). Dada su sensibilidad y potencia para propiciar debates y reflexiones pedagógicas, revisando prácticas, redefiniendo sentidos y cuestionando supuestos, el taller constituye la modalidad de trabajo privilegiada para estos cometidos. Es el espacio de comunicación pedagógica, en la que permanentemente se construyen y reconstruyen categorías teóricas, significados y discursos enriqueciendo los propios esquemas y marcos referenciales (Sanjurjo, 2009).

De esta concepción de la práctica surge la necesidad de generar un dispositivo que integre el trabajo en asesoría individual con modalidad tutorial y el trabajo en taller con modalidad grupal: dos componentes que sostienen el desempeño del practicante, como lo hacen la relación aprendiz - experto por un lado y el grupo de pares por el otro cuando se trata de apropiarse de los saberes de la práctica tanto en las artes como en los oficios y en las profesiones.

En el marco del dispositivo, cada alumno escribe su propio libreto entendiendo por tal al texto que contiene toda la información y acotaciones necesarias para el desarrollo de una obra teatral, en este caso, su propio proceso de inmersión a la práctica profesional. El libreto incluye acotaciones: indicaciones y consejos respecto de todo lo necesario para la puesta en escena de su práctica educativa. Sumado al libreto y ensayos realizados con todos sus docentes, debemos considerar un *background* o trasfondo constituido por la propia biografía escolar. En el caso particular de la docencia, cuando un estudiante inicia su inmersión en las prácticas, trae consigo experiencias y saberes previos que es necesario contemplar y operan como marco de sostén con referencias pasadas y una fuerte proyección hacia el futuro. Si en otras profesiones existe una primera vez para ingresar al escenario laboral, en el caso de los futuros maestros no sólo hubo ingreso sino muchos años de permanencia en las aulas y las escuelas. Estas *enseñanzas implícitas* en términos de Jackson (1999) son sumamente potentes y modelizadoras como para no considerarlas.

A lo largo de su trayectoria como alumnos estos casi docentes aprendieron conocimientos formalizados y habilidades, pero aprendieron también a moverse y a recorrer el mundo escolar en situaciones creadas para que los aprendizajes formales tengan lugar. Los residentes, en tanto futuros maestros, manifiestan dudas, temores, miedos o al menos incertidumbre hacia la tarea que van a desempeñar, sentimientos que suelen atribuirse a la falta de experiencia. Sin embargo, si bien son novatos como docentes, no hay duda que (sobre escuelas, maestros, enseñanza y aprendizaje) saben (Alliaud, 2002, p. 40).

En esta vuelta a las escuelas desde un nuevo lugar, los residentes o practicantes reactualizan sus experiencias vividas y las reconstruyen entretejiéndolas con los nuevos desafíos de la actualidad, más previsiones posibles de lo que se espera a futuro. Aunque la escuela es un ámbito conocido para todos, se produce una suerte de extrañamiento, toma de distancia o redescubrimiento desde otro lugar. Se agudiza la mirada y se torna más analítica y reflexiva. Las prácticas docentes propician un aprendizaje en ejercicio de la profesión desde las primeras experiencias de contacto con la vida institucional de la escuela y del aula, a través de una inmersión progresiva y tutoriada, tanto grupal como individualmente, hasta asumir la responsabilidad completa de la tarea docente en la residencia.

La idea de trabajar en red se termina de efectivizar gracias al uso de la tecnología para hacer un acompañamiento simultáneo del practicante o residente, con una clara definición de los momentos en que cada profesor puede intervenir manteniendo una comunicación abierta y permanente entre todos los actores del dispositivo. Esta red favorece no sólo la fluidez de la comunicación sino que también opera como red de contención, andamiaje y sostén para el docente en formación y como comunidad de aprendizaje para todos.

### Escenas de la formación, los ensayos

Además de cursar el respectivo Trayecto de Práctica, los alumnos piden turno a través de una agenda en línea con los profesores asesores. En este espacio, los practicantes y residentes elaboran la propuesta didáctica con la tutoría del profesor responsable de cada Didáctica Especial. En paralelo, continúan reflexionando sobre sus prácticas en forma grupal con el profesor a cargo del Trayecto de Prácticas correspondiente.

... las tutorías son espacios de consulta, retroalimentación y de evaluación individual entre el docente y el practicante. Es un espacio de aprendizaje privilegiado para la co-construcción y resignificación de sentidos, procesos y prácticas.

El propósito de instalar grupos de reflexión y tutorías individuales durante las prácticas es ofrecer

espacios para la exploración e indagación sobre las propias acciones de enseñanza, y promover la reflexión y producción crítica en el intercambio dialógico (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009, p. 153).

Al igual que en la preparación de una obra teatral, el trabajo con el texto (la planificación), su redacción, su expresión, la elección de recursos y la planificación de la puesta en escena, está acompañada de un trabajo intenso con la propia subjetividad, donde el actor (futuro docente) se apropia del personaje, se identifica, se diferencia, lo elabora en un proceso individual y grupal en el que los pares sostienen esa reflexión a partir de un encuadre compartido. Por su parte, desde el lugar de la experiencia, el maestro anfitrión o coformador le muestra al practicante su propio estilo de apropiación del personaje, su propia manera de ser maestro, recrear el texto y ejercer el rol.

El contacto inicial con la institución que nos recibe resulta clave para marcar las pautas que compartiremos. Buscamos involucrar al maestro anfitrión en tanto figura que oficia de *co-equiper*, en tanto interviene en los intercambios profesionales acerca del grupo y la tarea, comparte su conocimiento de los alumnos, modeliza la enseñanza y los intercambios, narra sus experiencias, acompaña y aconseja a los futuros docentes, se comunica con el profesor observador, funciona como práctico reflexivo (Feldman, 1999).

Con el tiempo, fuimos incrementando la mirada en los maestros anfitriones y en el vínculo que esa diada experto-novato propiciaba. Los invitamos a nuestra reflexión sistemática, a discutir problemas de la práctica y a adoptar una actitud investigadora en relación al trabajo superando las visiones tradicionales de capacitación en servicio, constituyendo así una experiencia provechosa para todos los actores involucrados. Realizamos encuentros previos, entrevistamos a los directivos recopilamos registros de observación y generamos instancias de retroalimentación donde compartimos nuestros avances y comprensiones teóricas.

Los alumnos realizan sus primeras observaciones, comienzan a imbricar sus propias biografías escolares a la vez que se proyectan en el futuro ejercicio profesional. Conocen al grupo y al estilo de liderazgo del docente. En sus palabras expresan de la siguiente manera la situación:

*“Del período de observación puedo decir que me sorprendí disfrutándolo, qué increíble! Me gusta que la situación me sorprenda, me da la sensación que no tengo que dar nada por hecho”* (Alumno 2).

*“Angustia: esa es la palabra de hoy. Sentir que no puedo empezar las observaciones otra vez. Hay una obra de teatro en el colegio y así se pasa la mañana. Todo el día con un nudo en el estómago. En el profesorado, converso con mi profesora de Prácticas... se me caen las lágrimas. Por momentos siento que no voy a poder. saber que no soy la única que no comenzó con las Prácticas me calma un poco”.* (Alumno 3).

Frente a estos testimonios, resulta muy sugerente la siguiente cita:

El maestro-practicante o residente ocupa en la escuela en la que practica el oficio un lugar ambiguo: no es completamente maestro (esto lo saben, él mismo, los maestros ya formados, los profesores/supervisores de práctica o residencia, los directivos de la escuela, y también los alumnos y sus padres) pero tampoco es solamente un alumno. Ejerce (o simula ejercer) todas las actividades docentes, juega (o pretende jugar) las reglas del oficio, pero sin estar investido de la autoridad de la legitimidad del maestro de grado (Davini, 2002, p. 15).

Esta particular situación marca la importancia de la impronta formativa de las prácticas iniciales. Se trata de un período de transición, intermedio, entre ser estudiante, alumno y ser maestro, transitando el pasaje desde el instituto formador a la escuela como ámbito empleador y laboral. La institución escuela es un lugar de constante formación para los docentes donde se modelan las maneras de pensar y actuar para la educación de niños y jóvenes tanto en el período de iniciación a la práctica como en el posterior desempeño profesional, es decir, las prácticas van a desempeñar una labor nada desdeñable sobre el futuro del profesor y sería un grave error menospreciar este hecho. Aprender a ser profesor es no sólo aprender a enseñar, sino también aprender las características, significado y función social de la ocupación; y en este sentido, las prácticas son importantes porque le permiten al estudiante del magisterio ejercer el oficio y convivir con profesores en su ambiente profesional (Davini, 2002).

El proceso de socialización y formación profesional, implica internalizar rutinas, vocabulario, rituales, acciones y reflexiones individuales y compartidas. Las escuelas que participan como co-formadoras, constituyen junto con el instituto formador una comunidad de práctica y aprendizaje compartido donde hay reglas y códigos propios. Tales reglas y códigos, constituyen el telón de fondo, el encuadre, el marco referencial que habilita

determinadas maneras de producir los planes y de interpretarlos en el aula, acordes con criterios compartidos por un colectivo profesional.

### El día del estreno y el después

Luego del proceso de diseño, discusión y reflexión del plan de clases, los residentes deben poner en práctica lo trabajado aplicando y resignificando los conocimientos aprendidos en función del contexto particular donde les toque desempeñarse. No existen garantías de que con igual programa, igual plan de clases, la puesta en escena y la respuesta del alumnado sea la misma en grupos diferentes. Si bien puede haber numerosos ensayos, previsiones y acotaciones, nunca el resultado es idéntico en el escenario del aula. En las instancias iniciales, el futuro maestro transita sus primeros pasos protegido y acompañado por sus profesores y por el docente anfitrión, creándose una escena ficticia en el interior del aula por la simultaneidad de estas figuras que lo secundan y acompañan. Entre el público hay un invitado o espectador especial, el profesor de prácticas que observa la clase y utiliza una pauta de observación que permite identificar fortalezas y, a partir de ellas, señala aspectos a mejorar.

Superado el temor y la incertidumbre de la primera vez, los practicantes/residentes continúan su trayecto realizando distintas tareas: observar, planificar, conducir la clase. La aprobación del plan por parte del maestro de grado y de sus profesores es el mayor escollo al que se enfrentan. Dar la clase se convierte en la siguiente tarea donde deben enseñar el contenido, controlar al grupo y atender las demandas del alumnado y de la institución que los recibe. Muchas veces, las sugerencias del maestro anfitrión no son valoradas por el futuro docente, sin embargo, el peso de la situación evaluativa hace que se adopten estrategias acomodaticias para salir airosos de las situaciones enfrentadas. Hay que navegar entre la demanda del cuerpo de profesores y las sugerencias o pedidos de los maestros anfitriones. La inestabilidad y el carácter ficticio de la situación de clase en un grupo prestado, hacen que prime la meta de aprobar y cumplir con una etapa de la formación donde se monta la escena de las prácticas iniciales.

Nuestra meta orientadora es lograr que toda la situación en su conjunto esté dotada del mayor grado de significatividad posible para los futuros docentes y para los maestros coformadores, a quienes pretendemos interpelar e invitar a seguir pensando respecto de su grupo y sus prácticas cotidianas.

El proceso de convertirse en profesor es altamente interactivo, lleno de contradicciones, con una interacción constante entre la elección y las restricciones, un proceso en el que influyen los profesores y que ellos mismos configuran, incluso mientras se está buscando un lugar dentro de la comunidad de educadores. El mensaje está claro: la comunidad configura al individuo, pero el individuo también configura a la comunidad (Bullough, 2000, p. 101).

Entendemos que la formación inicial debe ser concebida con una mayor articulación con la formación continua de los maestros, insertando a los nuevos docentes en un colectivo profesional en el que compartirán problemas, demandas, tareas y desafíos donde deberán incorporarse con disposición para la cooperación, y para trabajar en equipo con espíritu crítico y autonomía profesional. La planificación de la enseñanza es una tarea de reflexión en la que todo docente se cuestiona el qué, cómo y por qué enseñar desembocando en un proceso de toma de decisiones sobre los principios y procedimientos que deben regir la acción. Se prepara el marco de actuación y esta preparación se nutre de la experiencia y del conocimiento profesional. Aquí se ponen en juego saberes prácticos y saberes de referencia en palabras de Perrenoud (1994). De la misma manera, la gestión de la clase, la evaluación del proceso y de los logros y la retroalimentación del proceso de enseñanza, constituyen instancias de reflexión que ponen en juego saberes profesionales *codificados* y *saberes prácticos*, menos codificados que incluyen disposiciones y hábitos, entendidos como esquemas generales de reflexión y decisión (Edelstein, 2011). Desde esta perspectiva, la autora referenciada sostiene la importancia de renunciar a sobrecargar los programas de teorías y prescripciones didácticas para dar lugar a procesos sistemáticos de reflexión sobre la práctica dentro de la perspectiva de la investigación-acción propuesta por Kemmis (1999).

Con este encuadre, las prácticas de enseñanza más efectivas son las que, a partir de la propia investigación disciplinar y didáctica, hacen énfasis en la comprensión. La profundización de los propios saberes disciplinares a la luz de los problemas de la práctica permiten la identificación de aspectos medulares de cada área curricular que sirven como guía para la planificación e implementación de la enseñanza.

... el aula es el terreno que los residentes adoptan como refugio dentro del ámbito escolar. Allí es donde se producen los sucesos más significativos de la residencia: allí observan y son observados, allí dan sus primeras clases y tienen contacto directo con los alumnos y con la maestra. En este

ámbito se producen las experiencias que dejarán huella en su futuro desarrollo profesional. Las relaciones interpersonales se tornan más cercanas e intensas. Es quizá por eso que en los relatos de los residentes abundan las referencias al aula (Loyola y Poliak, 2002, p. 138).

El siguiente fragmento muestra que la complejidad de la situación de clase suele quedar por fuera de las planificaciones, aunque éstas sean correctas desde el punto de vista didáctico.

*“arreglé el plan sacando las referencias a cualquier ‘tabla de multiplicar’ para que la multiplicación aparezca al final de la unidad y después la tabla pitagórica... Igual en el aula, los chicos manejan el término ‘tabla’ y dicen ‘2 por 3 es 6’ así que yo después veo cómo incorporo en la clase los conceptos de suma sucesiva y todo eso para que no se queden con lo mecánico” (Alumno 4).*

Pretendemos que la distancia generacional y profesional entre formadores y sujetos en formación habilite expresar diferencias, incorpore novedades y pensamientos alternativos trayendo impulsos renovadores para el aula. Nos interesa que esta experiencia de inmersión en el rol profesional sea un enriquecimiento e intercambio mutuo entre escuela e instituto formador donde todos los integrantes del dispositivo salgan plenamente enriquecidos, con nuevas preguntas y con posibilidades de seguir pensando acerca de los sentidos de lo cotidiano en el aula.

El período de clases gestionado por el residente, constituye una puesta en escena o un montaje preparado especialmente para prestarle el escenario de la acción al futuro maestro. En palabras de Garrote e Isod (2002, p. 170).

En el marco del acuerdo a través del cual se distribuyen funciones y atribuciones entre ambas instituciones, las prácticas de los residentes tienden a ser definidas como un ejercicio más ligado a una suerte de simulación, que a una intervención concreta en la realidad del aula. De este modo, se les ofrece a los aspirantes la enseñanza como espacio de entrenamiento, aunque se intenta que su presencia implique la menor modificación del funcionamiento cotidiano del aula.

### **Cae el telón... crítica y valoración del público**

Desde los primeros contactos con la escuela, los residentes y practicantes son sometidos a evaluación. No solamente se mide el ajuste entre lo planificado y lo efectivamente ejecutado en el aula, sino la capacidad de improvisación, de adaptación a los emergentes o imprevistos tal como ocurre en la praxis cotidiana de cualquier profesión. Buscamos que la experiencia evaluativa devuelva a los alumnos aciertos, errores y aspectos por seguir trabajando. Tanto la presencia permanente del maestro de grado como la aleatoria del profesor de prácticas, constituyen referentes para convertir al futuro docente en objeto de mirada y juicio. Combinando instancias de evaluación por parte del profesor interviniente más el maestro de grado y la autoevaluación del protagonista en cuestión, se entrecruzan miradas como en un juego de espejos, generándose así espacios de alfabetización profesional. Lo central en esta dinámica de observar/ser observado, evaluar/ser evaluado, aprender/enseñar, ser alumno/ser maestro, es el rol que nos cabe como formadores de docentes que acompañamos estas complejas transiciones. Tanto desde el lugar de los protagonistas, como de los apuntadores en este escenario de formación profesional y luego de seis años de implementación, nuestro Instituto vuelve a redoblar la apuesta, a repensarla y mejorarla a la luz de las nuevas demandas y desafíos del escenario del aula. Cómo incorporar la heterogeneidad de los grupos y hacer frente a la incorporación de las tecnologías en la planificación didáctica constituyen, por ejemplo, nuevas cuestiones para abordar desde el espacio de la formación y para repensar juntos con la institución escuela que nos recibe.

La definición del modelo de formación y sus rasgos principales son el resultado de la reflexión sistemática de nuestro equipo de profesores. Con el tiempo, la implementación del dispositivo nos permitió abordar nuevas cuestiones y repensar otras ya existentes: la difícil articulación entre teoría y práctica, la puesta en diálogo de las Didácticas Especiales con la Didáctica General en pos de resolver problemas del aula, una mayor presencia y protagonismo de los docentes anfitriones, y el hecho de mostrarnos frente a nuestros alumnos como una comunidad profesional que se pregunta, se cuestiona y problematiza la vida del aula en pos de la construcción de nuevos conocimientos, le da sentido y relevancia a la tarea emprendida.

Que siempre el público aplauda de pie es nuestro gran objetivo. Si los protagonistas salen de la escena fortalecidos y habiendo aprovechado la experiencia formativa, entonces sí decimos misión cumplida ... y hasta la próxima función sea cual fuere el papel que nos toque desempeñar, ya que siempre se trata de lo mismo: de aprender y enseñar para que todos podamos seguir aprendiendo.

## NOTAS

1. Esta experiencia ha sido presentada en el año 2016 en el III Congreso Internacional de Educación "Formación, Sujetos y Prácticas" llevado a cabo en la Universidad Nacional de la Pampa, durante el año 2015, en las XIII Jornadas de la Asociación Institutos de Educación Superior (AIES) en la ciudad de Bs. As., y en el mismo año en las II Jornadas Internacionales "Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior" organizadas por la Universidad Nacional de Luján. Asimismo, durante el 2014, hemos compartido la experiencia en las VI Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente organizadas por la Universidad Nacional de Córdoba y en el VIII Congreso Iberoamericano de docencia universitaria y de nivel superior realizado en la Universidad Nacional de Rosario.

## REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2002) Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. En Davini, M.C. (Coord.) *De aprendices a maestros: Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Papers Editores.
- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bullough, R. (2000) Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, B.; Good, T. y Goodson, I. *La enseñanza y los profesores, la profesión de enseñar*. Barcelona, Argentina: Paidós.
- Camilloni, A. (2009) Prólogo. En Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. J. *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Davini, M. C. (2002) (Coord.) *De aprendices a maestros: Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Papers.
- Edelstein, G. y Coria A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y Formarse en la Enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Feldman, D. (1999) *Ayudar a Enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Garrote, V. e Isod, L. (2002) El dispositivo escolar en la residencia. Un análisis de la experiencia formativa de los futuros maestros. En Davini, M.C. (Coord.) *De aprendices a maestros: Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Papers Editores.
- Jackson, P. (1999) *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Kemmis, S. (1999) La investigación-Acción y la política de reflexión. En Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J. F. (Ed.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 95-118). Madrid, España: Akal.
- Loyola, C. y Poliak, N. (2002) El residente en su laberinto. Un análisis de las interacciones en el campo de la residencia docente. En Davini, M.C. (Coord.) *De aprendices a maestros: Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Papers Editores.
- Perrenoud, P. (1994) Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de enseñantes, una oposición discutible. En *Compte-rendu deus travaux du Seminaire des formateurs de IEUFM*, Grenoble, IUFM. Trad. Gabriela Dicker.
- Sanjurjo, L. (2009) (Coord) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2014) Dilemas, problemas y tensiones en la formación didáctica de los docentes. En Malet, A. M. y Monetti, E. (Comp.) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

**Artículo recibido:** 11 de diciembre de 2015.

**Artículo aceptado:** 20 de mayo de 2016.