

## **Saberes en las prácticas de enseñanza Durante la residencia en la escuela secundaria**

CENA, Marcela María

[cena.marcela@gmail.com](mailto:cena.marcela@gmail.com)

ORDOÑEZ, María Alejandra

[mariaaleordonez@gmail.com](mailto:mariaaleordonez@gmail.com)

ETCHEVERRY, Alejandro

[etcheverryale@gmail.com](mailto:etcheverryale@gmail.com)

GARRO, Mónica Beatriz

[mgarro2560@gmail.com](mailto:mgarro2560@gmail.com)

GARCÍA MOLINA, Jessica Débora

[jesygarciam@gmail.com](mailto:jesygarciam@gmail.com)

AYALA, Andrea Elena

[ayalaandrea496@gmail.com](mailto:ayalaandrea496@gmail.com)

ANCIART, Verónica

[veroainciart@gmail.com](mailto:veroainciart@gmail.com)

Instituto Provincial de Educación Física. Facultad de Educación y Salud.  
Universidad Provincial de Córdoba.

### **Resumen**

La investigación se enmarcó en la convocatoria 2014 del INFD, proyecto 2284, con el objeto de identificar saberes y conocimientos que los estudiantes del IPEF reconocen poner en juego en sus prácticas de enseñanza durante la residencia en la escuela secundaria.

La investigación, de diseño cualitativo y exploratorio, privilegió conocer y comprender sentidos, explicaciones, justificaciones que los estudiantes realizaron en sus reflexiones sobre las situaciones de enseñanza a partir de escuchar la grabación de su clase en la entrevista, e intervenciones en el grupo de discusión.

Como resultado de la triangulación en el análisis de datos se construyeron categorías de intérprete: saberes que se portan transitando el IPEF; saberes que se movilizan en la enseñanza más allá del contenido; saber reflexionar - reflexionar para saber; saberes naturalizados; saber-es por identificación; condiciones institucionales que lidian con el saber.

Algunos resultados: los saberes prácticos y habitus, devenidos de sus biografías personales y de la formación docente, han prevalecido sobre los saberes eruditos y disciplinares al momento de tomar decisiones sobre la enseñanza. Son preocupaciones de los practicantes situar en la centralidad de la escena a sus estudiantes como sujeto de derecho, privilegiando la escucha, el vínculo y la pregunta en la clase.

**Palabras claves:** Saberes – Formación Docente – Práctica Docente – Educación Física – Escuela Secundaria

## **Introducción**

La presente investigación surge con la inquietud de analizar los saberes y conocimientos de estudiantes de 4to año del Instituto Provincial de Educación Física (IPEF) en sus prácticas de enseñanza durante la residencia en la escuela secundaria, esta práctica cierra un proceso de 4 años de práctica docente. Preceden a esta, prácticas en diferentes escenarios y niveles del sistema educativo.

Las lecturas de referencia sobre los saberes docentes y pedagógicos, se apoyaron fundamentalmente en, Birgin, Braslavsky y Duschatzky (1992); Diker y Terigi (2005); Tardif (2009); Perrenoud (1994 - 2011); Pérez Gómez (1997); Edelstein y Coria (1995) y Edelstein (2011); Allud (1998); Altet (2005); Pérez Gómez (1997); Terigi (2012); Jackson, P. (1975 - 2002); Fernández (2011); Barron Tirado (2014); Basabe y Cols (2007); e investigaciones del INFD, entre otras.

El problema de investigación se configura a partir de las múltiples dimensiones del “saber” que intervienen en el proceso de construcción de prácticas de enseñanza

de Educación Física para nivel secundario, traducándose en la pregunta ¿qué conocimiento y saberes reconocen estudiantes del IPEF en sus prácticas de enseñanza durante la residencia en la escuela secundaria? Los estudiantes de la formación docente recuperan y reconocen experiencias corporales y motrices de su biografía escolar y previa a la formación docente; tradiciones y concepciones disciplinares; saberes adquiridos en la formación docente; características de las escuelas secundarias respecto a la institución, los sujetos y las propuestas de Educación Física. Todas estas variables tensionan la toma de decisiones en la construcción de sus prácticas de enseñanza.

Los objetivos que orientaron la investigación remiten a identificar esos saberes y conocimientos que los estudiantes reconocen a partir de los datos que hemos relevado. Los objetivos específicos se vinculan a preocupaciones más detalladas tales como, reconocer en la construcción de las prácticas de enseñanza de los estudiantes residentes, los aportes provenientes de los diferentes trayectos formativos. Distinguir, los saberes prácticos que aportan la formación docente inicial y los que provienen de su biografía escolar. Analizar los modos en que las particulares condiciones de las escuelas asociadas del Nivel Secundario inciden en la toma de decisiones y actuaciones en las prácticas de docente y reconocer regularidades, naturalizaciones, rupturas y contingencias en los saberes y conocimientos que recuperan los estudiantes/residentes en la escuela secundaria. Si bien Inquietó conocer sobre los saberes aprendidos durante la formación docente en EF, muchos de los saberes que expresan los estudiantes de cuarto año al realizar sus prácticas docentes en el nivel secundario devienen de sus experiencias escolares y de otros escenarios. La mayoría reconocen los saberes contruidos en el tránsito por la escolaridad y cómo estos cobran relevancia durante las primeras experiencias docentes. Se trata de saberes inscriptos en la subjetividad de alumnos, en este caso deportistas, gimnastas, atletas, bailarines que se actualizan en la inmediatez y en la incertidumbre de las prácticas de enseñanza. Estos saberes se expresan como esquemas de acción, de percepción y de pensamiento. Sedimentados a la manera de habitus, se manifiestan como

modos de hacer y de ser en determinadas condiciones de actuación y de fundamentación de las prácticas.

Por otra parte, los saberes que se transmiten en la formación de docentes se expresa en las demandas, explícitas e implícitas a los estudiantes, de disponer y poner en juego lo aprendido. Se reconocen 'saberes débiles', vacancias y/o ausencias que aparecen en el proceso formativo que se hacen presente al momento de pensar y realizar las prácticas pedagógicas. También, saberes 'en acto', que se nutren de las ciencias, el sentido común y, sobre todo, de la experiencia acumulada. El valor de cierta polisemia de saberes está en la posibilidad de saber reflexionar sobre ellos y sobre su práctica docente, tomar conciencia y desnaturalizar los esquemas incorporados, haciendo de esta práctica reflexiva una práctica sistematizada.

### **Metodología**

La investigación se inscribe en un diseño cualitativo y exploratorio que privilegió conocer y comprender los sentidos, las explicaciones y las justificaciones que los estudiantes han puesto en juego en sus reflexiones sobre las situaciones de enseñanza.

La unidad de análisis: estudiantes de cuarto año del IPEF, que cursan la Unidad Curricular (UC) Práctica Docente IV y residencia en el Nivel Secundario. La muestra fue intencional, por considerar relevante la selección de sujetos que aporten información significativa a la problemática planteada, con la participación de nueve estudiantes de cinco comisiones diferentes, abarcando los turnos mañana y tarde, a cargo de diferentes docentes de cátedra con diversos acercamientos para reflexionar sobre las prácticas docentes. Para esta selección se solicitó, a 5 docentes de la (UC) Práctica Docente IV y Residencia en el Nivel Secundario que revisten titularidad o interinado en la misma, que seleccionaran de su curso a dos estudiantes, que a su entender fueran *reflexivos de sus propias prácticas docentes*.

En consonancia con las ideas de Perrenoud (2011) un practicante reflexivo de sus propias prácticas docentes es aquel que observa la complejidad en la que va a actuar con un sentido de responsabilidad ciudadana; aquel que en su reflexión consigue recuperar las prácticas de enseñanza efectivas; aquel que al enseñar procura abandonar el oficio de alumno y asumirse docente-adulto en las decisiones que toma ante un medio de incertidumbres y complejidad; aquel que adhiere activamente a los procesos reflexivos con una fuerte articulación teórica y práctica, con referencias constantes a su propia práctica. Un sujeto reflexivo de sus propias prácticas asume la duda, la pregunta, la incertidumbre y se responsabiliza éticamente por su intervención didáctica y por ser sujeto desencadenante de afectos.

A decir de Altet (en Perrenoud, 2011: 23) “el saber analizar es una condición necesaria, pero no suficiente de la práctica reflexiva, que exige una postura, una identidad y un habitus específicos.” En esta línea, analizar las prácticas, trabajar sobre el habitus y situaciones problemas, se constituyen en dispositivos explícitos de formación con el objeto de desarrollar prácticas reflexivas. Vale decir prácticas transformadoras, problematizadoras, cooperativas y de integración de conocimiento.

*Las técnicas de recolección de datos utilizadas:*

- Registro audiofónico de una clase de cada estudiante practicante residente.
- Entrevista en profundidad a cada practicante residente a partir de la escucha del registro grabado en audio.
- Grupo de discusión con los practicantes que participaron de la investigación.

Respecto al *audio de la clase*, cada estudiante decidía qué clase grabar. Grababa su clase con el grabador colgado de su cuello. Este audio se enviaba vía virtual previo a la entrevista, acordando el día y horario de la misma.

Se optó por la *entrevista abierta y en profundidad* para reconstruir el acontecimiento, los saberes construidos y la relación con sus referencias formativas y biográficas, el discurso arquetípico y los habitus, entre ellos lingüísticos. La entrevista tuvo dos momentos diferenciados, *el primero*, comenzó

con la escucha del registro grabado en audio<sup>1</sup> ante la presencia de la directora de la investigación y un profesor o estudiante miembro del equipo. La consigna fue escuchar la clase juntos, el practicante cuando quisiera detenía la grabación para aclarar, acotar, o especificar lo que considere necesario. Sólo era el practicante quien intervenía sobre el audio de la clase, los demás escuchaban y registraban. Esto se orienta a la idea, por un lado, que no podemos entender la práctica sin referencia a las formas en que los actores se comprenden a sí mismos. Y por otro, que los entrevistadores, generaran un clima en actitud de escucha, confianza y registro de sus “decires”, un silencio testigo y de acompañamiento a sus reflexiones. Colaboraba en esto que todos éramos conscientes que no mediaba evaluación ni juicio alguno.

Luego de la escucha de la clase, iniciamos el *segundo momento* de la entrevista. Se comenzó con preguntas considerando los ejes mencionados y las particularidades de lo que cada practicante se escuchó y reflexionó acerca de su clase. La pregunta que inició este momento fue: *a partir de lo que has escuchado en la clase, ¿de qué te has dado cuenta?* Esto de algún modo invita a que visibilice naturalizaciones, repeticiones, recurrencias o que produzca reflexiones. Si bien la entrevista tiende a producir una expresión individual, esta individualidad, recuperando ideas de Bourdieu (2007) es una individualidad socializada y estructurada por habitus lingüísticos y sociales. Por otra parte, Bourdieu (2002) cuando explicita que sólo la reflexibilidad garantiza el método al momento de la entrevista, refiere a una reflexibilidad del ojo experto operando desde la vigilancia epistemológica, enriquecida en este caso por todos los actores involucrados.

---

1 Cada momento de la entrevista tuvo instancias de ensayo y prueba para validar la modalidad antes de implementarla con los sujetos entrevistados de esta investigación. El ensayo fue con una integrante del equipo quien era estudiante en ese momento. Comenzamos preguntando e interrumpiendo la grabación. La estudiante comentó que al comienzo de la escucha de la clase sintió que fue un momento intimidatorio, aunque paradójicamente se sintió muy contenida, cómoda y pudo aprender. A partir de este comentario, para el momento de escucha de la clase, optamos no intervenir solo lo haga el practicante (entrevistado), reconociendo que el solo hecho de escucharla ante un tercero la grabación tiene un efecto de objetivación y reflexión para el propio actor.

La entrevista se sostuvo sobre la base de una relación que reduzca al mínimo la violencia simbólica, en un contexto de confianza con el entrevistado asumiendo la idea lacaniana que el que escucha determina al que habla.

Al finalizar la entrevista se le consultó a cada practicante cómo se habían sentido, Respondiendo de manera recurrente haber vivido una sensación de bienestar, agradeciendo el espacio y la experiencia porque había sido una instancia de reflexión y de aprendizajes. Comentando, que si bien se habían escuchado en otras oportunidades, no era lo mismo pues lo habían hecho sin la presencia de otros.

El *grupo de discusión*, en tanto entrevista grupal, permitió recoger datos y ampliar los tópicos definidos en las entrevistas individuales mediante la interacción con el grupo de estudiantes participantes de esta investigación. Los tópicos de discusión fueron:

- *El origen de sus saberes*: provenientes de su trayectoria de vida, de su desempeño laboral, o de la formación en el profesorado.
- *Saberes que han naturalizado* de sentido común o intuitivo que operaron en sus prácticas.
- *Las modalidades de intervenciones* que develaban adhesión o mandato del docente orientador, del docente de práctica, de la impronta del IPEF, de sus experiencias de vida, como así también saberes prácticos con predominio a las *preguntas* como dispositivo para intervenciones en la clase.

El *proceso de análisis de los datos*, está estrechamente vinculado al diseño metodológico y al marco teórico, triangulados desde una perspectiva hermenéutica. Se procedió a la triangulación de fuentes, como la estrategia analítica para mirar el objeto de estudio desde la multi-referencialidad que lo constituye: la información empírica obtenida por el registro audiofónico de la clase; la palabra de los sujetos en las entrevistas; las reflexiones en el grupo de discusión (triangulación metodológica) y, en un proceso interactivo y dinámico, con el marco teórico conceptual. Se triangula condensando las múltiples relaciones entre teoría, empírea e interpretaciones, procurando de esta manera confiabilidad.

Para el análisis de los datos se construyeron *categorías interpretativas*, vinculándose a los marcos teóricos y a los datos recogidos en las entrevistas y grupo de discusión fuertemente arraigado en los saberes de experiencia y práctico. Las categorías y subcategorías definidas son:

### *I. Saberes que se portan transitando el IPEF:*

Los estudiantes aluden a ciertos docentes o a la formación en el IPEF en general y a los docentes de las unidades curriculares de la Práctica Docente considerados como referentes para resolver sus prácticas de enseñanza.

#### *I.1. El saber de referencia disciplinar a partir del tránsito por el IPEF*

El contenido o “conocimiento sustantivo” lo refieren a la salud; el deporte; la recreación; el circo; la vida en la naturaleza; el juego motor; movimiento expresivo. Referencian a algunas Unidades Curriculares (UC), desde donde recuperan conocimientos y experiencias para sus prácticas

#### *I.2. El saber de referencia a partir de su experiencia de vida:*

Los estudiantes recuperan la experiencia de su trabajo, la historia familiar y las experiencias de su biografía escolar en EF.

### *II. Saberes que se movilizan en la enseñanza más allá del contenido*

Los residentes refieren a saberes que se ponen en juego a partir de su preocupación respecto a la participación y bienestar de los estudiantes en sus clases así como para promover la autoevaluación, la reflexión, la evaluación de los aprendizajes por parte de éstos y la aproximación al contenido.

#### *II.1. La motivación*

#### *II.2. La construcción del vínculo*

#### *II.3. La instrucción*

#### *II.4. Las preguntas*

### *III. Reflexionar para saber – saber reflexionar*

Reflexionar para saber y saber reflexionar es un objetivo visible en algunas Prácticas Docentes y UC aludidas. Aparecen ideas respecto a la reflexión y el saber ser. A reflexionar para realizar microregulaciones durante la clase; para tomar conciencia y “darse cuenta” de lo que hacen y/o dicen en sus prácticas de enseñanza, a partir de diferentes dispositivos otorgado para ello en algunas UC y especialmente en la Práctica docente.

*III.1. La Reflexión en la formación docente en el IPEF: entre ser Tinelli y ser Freire*

*III.2. La reflexión en la acción.*

*III.3. La reflexión sobre la acción*

**IV. Saberes naturalizados:**

En esta línea recogemos los habitus que han operado en tanto saberes de experiencia, menos codificados, naturalizados, con cierto sentido común, a la vez que ponen en juego una cultura y un saber-ser.

*IV.1. Rito de institución de la Educación Física en la escuela secundaria:*

**a.** *Entren y hagan*

**b.** *Todo muy libre*

*IV.2. En relación al contenido*

*IV.3. En relación al lenguaje*

*IV.4. Sobre la organización y espacio de la clase:*

**a.** *Sobre los modos de agruparse:*

**b.** *Sobre el espacio:*

*IV.6. Una cultura escolarizada:*

**a.** *Tomar lista:*

**b.** *La competencia: I*

**V. Saber-es por identificación**

Los estudiantes durante la residencia están bajo procesos permanentes de identificación, proyección y transferencia cuando enseñan, tomando aspectos de referencia de sus docentes significativos.

*V.1. La identificación con diferentes docentes*

*V.2. Los modelos docentes y la proyección de sí mismo*

## **VI. Condiciones institucionales que lidian con el saber**

Los estudiantes reconocieron las particularidades de las escuelas en donde desarrollaban las residencias docentes y cómo efectivamente incidieron para la toma de decisiones en la construcción de sus prácticas de enseñanza.

*VI.1. Adecuación en la organización institucional y curricular*

*VI. 2. Flexibilización de tiempos, espacios y modos de acreditación de las unidades curriculares*

## **Conclusiones:**

Llegamos a esta instancia convencidos que el dispositivo de la entrevista, escucha mediante de la clase entre el practicante y un *otro* (el entrevistador), se ha constituido en una instancia de aprendizaje, dado que los saberes movilizados en la experiencia práctica se los puede reconocer a través de las verbalizaciones de los practicantes, sumado el silencio y luego las preguntas del entrevistador. Este contexto acercó al estudiante a un pensamiento reflexivo en diálogo intersubjetivo con el investigador y así reconstruir sus saberes prácticos y de experiencia, y argumentar sus propuestas. Nosotros agregamos que estos saberes anteceden y preceden a la verbalización, y la escucha de su propia clase a través del registro radiofónico junto a otro (investigador), que en situación de acompañar y colaborar con la pregunta, devela, visibiliza, evoca, reconstruye y reflexiona. Coincidiendo con Altet (1995) el saber analizar, el saber reflexionar y el saber justificar están en el centro de la formación.

Sin embargo, nos parece necesario advertir que una de las dificultades que enfrenta este trabajo radica en que los practicantes no pudieron expresar de forma explícita sus “representaciones implícitas” (Vilanova, García y Señorino 2007). Quisiéramos diferenciar que en el momento de la entrevista el practicante refiere a un “conocimiento que se enuncia ante la necesidad de explicar las propias actuaciones” (Schon, en Feldman, 1999), y que en la experiencia misma operan “las teorías en uso” que solo son verificables allí (Schon, en Feldman, 1999).

La investigación nos plantea que en la formación docente se prioriza los saberes prácticos, los saberes de referencia y los habitus que permiten actuar devenidos de sus biografías personales previas y durante la formación docente. Los saberes eruditos y de referencia disciplinar, no los disponen en primera instancia sino luego de un proceso reflexivo. Estos saberes son adquiridos a través de los procesos de la transmisión de las disciplinas propios de la formación docente inicial, apropiados mediante mecanismos de identificación con los docentes del IPEF y con los docentes orientadores de las escuelas asociadas, así como configurados en la experiencia misma de práctica de enseñanza y formalizados como producto de un trabajo reflexivo. También advertimos habitus culturales y de la profesión que permiten actuar “sin saberes” que no es lo mismo que “sin formación”, tal como lo señala Perrenoud (1994).

Nos preguntábamos en el inicio del proceso de esta investigación cuales podrían ser las prácticas de formación que los estudiantes encontrarán como favorecedoras para la resolución de las prácticas de enseñanza. Luego de haber analizado sus “*decires*”, inferimos que los practicantes adhieren, o al menos acuerdan, con el enfoque reflexivo que se les propone como dispositivo de su formación docente, ya que ello les ha permitido asumir un posicionamiento crítico, trabajar sobre las naturalizaciones, poner en tensión saberes prácticos y formalizar otros saberes, por lo cual consideramos que el trabajo de reflexión es visto como una posibilidad valiosa para la resolución de las prácticas de enseñanza.

Como objetivo general del trabajo nos habíamos propuesto “reconocer en la construcción de las prácticas de enseñanza de los estudiantes residentes, los

aportes provenientes de los diferentes trayectos formativos". En este sentido puede decirse que el saber científico, ha tenido poca presencia en los dichos de los practicantes. Si bien han mencionado términos pertinentes a las distintas disciplinas que ellos reconocen como aportantes de conocimientos y saberes; al momento de deconstruir la experiencia, argumentarla y/o justificarla no han puesto en juego el aporte teórico que implican tales conceptos. Al respecto no estamos seguros que ello se deba a que no han logrado apropiarse de un conocimiento teórico sólido, tal vez no hayan encontrado la necesidad de hacerlo, pudiendo entender que la entrevista no lo haya demandado.

Por otra parte, las concepciones y representaciones sobre la enseñanza han sido construidas a través de la de formación en el IPEF, y de las experiencias de vida familiares y laborales. Lo que han transferido en la práctica de la enseñanza. En este sentido hemos podido develar que en algunos casos los saberes transferidos se han constituido como vectores de una enseñanza innovadora o bien adecuada a los propósitos formativos de la EF en la escuela secundaria, pero en otros no les ha permitido irrumpir con tradiciones del campo de la EF en este nivel del sistema educativo.

Los practicantes recuperan saberes transmitidos por docentes del IPEF, con la peculiaridad que identifican a esos docentes con nombres y apellidos, reconociéndoles esos saberes como propios de ellos. Mencionan docentes que han dejado una marca en la experiencia de formación docente y sobresalen positivamente en los recuerdos a los que aluden en su discurso. Puede interpretarse que estos docentes han revestido especial significación, se han erigido como modelos con los que el sujeto en formación docente busca conformarse análogamente hasta poner en acto durante sus prácticas docentes algunos gestos, saberes, ideas y estrategias.

Nos resulta interesante descubrir que su tarea de enseñanza esta mediada por una preocupación constante, la de situar en la centralidad de la escena al estudiante como sujeto de derecho; las formas de comunicación e interacción privilegiadas van en ese sentido (escucha, vinculo, dar la palabra, empatía). Esto

es sin dudas un anhelo de una buena parte del colectivo docente del IPEF, pues representa un principio pedagógico que desde nuestra casa de formación se procura sostener en el tiempo; sin embargo, el saber que sobre el sujeto de aprendizaje tiene el practicante ha sido más considerado para la construcción de modos de interacción y vinculación que para generar mayores condiciones de aprendizaje sobre el contenido.

Por otra parte, se evidenciaron preocupaciones por lograr la motivación de los estudiantes como generadora de participación en las actividades, con lo cual podría conjeturarse que la actividad representaría un fin en sí mismo, ligándolo a un enfoque activista aún vigente en la enseñanza de la EF en las escuelas. También se evidenció una fuerte preocupación por instalar la pregunta en sus clases, lo que podría suponer una apropiación por parte de la mayoría de los estudiantes del enfoque crítico reflexivo.

En otro orden, los *estilos de enseñanza* son una denominación a cerca de las formas de enseñar en la EF, muy arraigada en el IPEF y de uso frecuente y recurrente en la formación, por ello nos llama la atención que los practicantes no hayan dado cuenta de estos estilos en el transcurso de la investigación. Muy por el contrario de lo que podríamos suponer, puesto que es una modalidad naturalizada en la enseñanza de la EF, la *demonstración* (ejecución de un modelo motriz) de lo que debe ser ejecutado no parece ser un recurso al que los practicantes recurran. Podríamos considerar en estas dos cuestiones como un indicio de ruptura al respecto de la tradición en la enseñanza de la EF en la escuela.

Respecto a las incidencias de las condiciones de las escuelas asociadas del Nivel Secundario en las prácticas docentes, creemos que los estudiantes pudieron reconocer las particularidades de dicho Nivel, en especial de las escuelas en donde desarrollaban las residencias docentes y cómo éstas incidieron para la toma de decisiones en la construcción de sus prácticas de enseñanza. Las preocupaciones de nuestros estudiantes recaen en los singulares y diversos contextos de enseñanza de la EF en la escuela secundaria que mengua la calidad de los procesos de enseñanza. Lo instituido en la clase de EF de la escuela

secundaria; la flexibilidad respecto a la dinámica institucional y curricular, tales como la clase en contraturno, en espacios escasamente adecuados y en su mayoría fuera del edificio escolar; contenidos arraigados en un deporte y un marco de carencias y de vulnerabilidades, inciden en sus prácticas de enseñanza.

A diferencia del impacto que les ocasionó lo instituido respecto del tiempo de la clase, los residentes no se han problematizado en función de cómo los espacios de trabajo condicionan las clases de EF, no obstante se pudo visibilizar en la entrevista como saber naturalizado. Un verdadero desafío para ellos lograr “*saber hacer*” en situación que les permita adaptar la enseñanza a los contextos y grupos de estudiantes específicos.

Este trabajo nos ha dado la posibilidad de aproximarnos a los modos con que los practicantes enseñan, visualizar algunas estrategias que privilegian al momento de desarrollar la enseñanza, e inferir qué saberes han puesto en *juego* y qué saberes experienciales han logrado configurar en su paso por las prácticas y residencias en el IPEF.

### ***Bibliografía:***

- Altet, M. (2005) “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas”. En: Paquay, L (Coord) (2005) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones de Educación.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao. Colofón. Críticas y fundamentos.
- Perrenoud, P. (1995) Cap IX “El trabajo sobre el Habitus en la formación del maestro. Análisis de las prácticas y toma de conciencia” En Paquay, L.: Altet, M. y otros (1995) *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias*. Méjico. Fondo de cultura Económica.
- Perrenoud, P. (1994). *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible*. En Compterendu des travaux du séminaire des formateurs de l’IUFM, Grenoble, IUFM, 1994, pp.25-31. Faculté de psychologie e de sciences de l’éducation & Service de la recherche sociologique. Genève. Traducción de Diker, G.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Terigi, F. (2013) VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las historias escolares”. Jornada de Apertura del ciclo lectivo 2010, 23 de febrero de 2010. Santa Rosa de La Pampa.
- Vilanova, S., García, M., & Señorino, O. (2007). “Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación.” *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1-21.