

**PROYECTO NUEVO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
CONVOCATORIA 2021**

**A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL INSTITUTO Y RESPONSABLES DEL PROYECTO**

|  |  |
|--|--|
| Número y nombre del instituto                        | Número 9-006 "Profesor Francisco Humberto Tolosa"  |
| C.U.E.   | 5001363-00   |
| Correo electrónico institucional                     | tolosaterciario@yahoo.com.ar   |
| Nombre del/de la rector/a                            | CLAUDIA AGUILAR  |
| Nombre y correo del/de la referente de investigación | YANINA BOITEUX<br>yanina.boiteux@gmail.com   |
| Nombre del/de la director/a del proyecto             | Prof. Romina Mozzicafredo  |
| Título del proyecto                                  | Enseñar a enseñar: un estudio sobre los formadores de formadores del área de Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Didácticas específicas) en el Profesorado de Educación Primaria en el IES 9-006. |
| Disciplinas involucradas                             | Didáctica de las Ciencias Sociales   |
| Cantidad de horas institucionales del proyecto       | 5 (cinco)  |

**B. DATOS DE LOS/AS INTEGRANTES DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN**

|  | Apellido y nombres  | Puesto | Horas cátedra semanales asignadas institucionalmente para investigación |                 |
|--|---------------------|--------|---|-----------------|
|  |                     |        | 1º cuatrimestre   | 2º cuatrimestre |
| Director/a   | Romina Mozzicafredo |        | 3 (tres)  | 3 (tres)        |
| Codirector/a   | Vanina Nieto        |        | 2 (dos)   | 2 (dos)         |
| Docentes investigadores/as   |                     |        |   |                 |
|  |                     |        |   |                 |
|  |                     |        |   |                 |
|  |                     |        |   |                 |
|  |                     |        |   |                 |
| Técnicos/as, ayudantes, adscriptos/as de otras instituciones, etc. (aclarar) |                     |        |   |                 |
|  |                     |        |   |                 |
|  |                     |        |   |                 |
|  |                     |        |   |                 |
| Estudiantes ayudantes/as   | Ítalo Quintanilla   |        | 2 (dos)   | 2 (dos)         |
|  | Luz Pallero         |        | 2 (dos)   | 2 (dos)         |
|  | Cintia Baslé        |        | 2 (dos)   | 2 (dos)         |
|  |                     |        |   |                 |

Firma digital del/de la rector/a avalando el proyecto.

Dra. Claudia Diana Aguilar  
RECTORA  
I.D.T. N° 9.000 PROF. F.H. TOLOSA

**C. DATOS DE OTRAS INSTITUCIONES INVOLUCRADAS CON ACUERDOS PREESTABLECIDOS Y ACEPTADOS INSTITUCIONALMENTE**

| Nombre de la institución | Tipo de institución | Características del acuerdo (cooperación, asesoramiento, apoyo financiero, etc.) |
|--------------------------|---------------------|--|
| Facultad de Educación    | Universidad         | Cooperación y asesoramiento  |
|                          |                     |  |

**D. COPIA ESCANEADA DE LA RESOLUCIÓN DEL CONSEJO DIRECTIVO APROBANDO EL PROYECTO Y LA CARGA HORARIA**

Acta N° 239. En el local del I.D.T. N° 9.000 "Profesor Francisco Humberto Tolosa", siendo las 15,30 horas del día 09 de junio de 2022, se reunió la Rectora Dra. Claudia Aguilar, que preside la reunión, acompañada de la Vice Rectora prof. Gisela Ambrósio, los miembros del Consejo Directivo: profesora Alejandra Abraham, profesor Alfredo Dado, Juana María Gamiño, María Inés Villanueva, Ricardo Brusola, y asistieron invitadamente el profesor Fabián Debono. El primer tema a tratar, son los proyectos de investigación elevados por la jefes de Instituciones Profesionales Gamma Bortone. Se lee

la nota presentada por la misma, se detallan los  
 puntos: "La gamificación como estrategia para la  
 formación docente, responsable Director Guillermo Troncoso"  
 "Un estudio sobre las creencias y experiencias de los  
 formadores de formadores en Ciencias Sociales en el  
 Profesorado de Educación Primaria", responsable Direc-  
 tor Romina Tuzzi Caputo, "La importancia de utilizar  
 por último en las clases de matemática", director  
 Daniel Calderone, "Los clubes deportivos populares  
 como espacios de inclusión social en el ámbito es-  
 colar - 2019-2020", director Diana Debra, los miem-  
 bros del Consejo aprobaron los proyectos presentados por  
 los diferentes profesores de la Institución para que  
 los mismos sean evaluados. Los mismos temas  
 a tratar son los llamados. En primer lugar se  
 presenta la propuesta de Emilia Trillo referente al pro-  
 yecto de Alejandro H. en conjunto con la profes-  
 sora Yamira Bontone, los miembros del jurado le re-  
 ligaron preguntas acerca del método de evaluación en  
 clase. Se le recomienda el trabajo en clase y recom-  
 pamentarlo a los estudiantes. Se aprobó la propuesta  
 de la profesora Trillo. La continuación se presenta  
 la defensa para el llonero de Dicitación de  
 la matemática II, a cargo de la profesora Ro-  
 mina Bontone. Se presenta en defensa de profes-  
 ta pedagógica a la profesora Lucía Troncoso,  
 a la vez se algunos cuestionamientos y preguntas en re-  
 lación al desarrollo de la clase propuesta, se le  
 apla a la profesora la misma en que se va a  
 trabajar la justificación. La continuación la profesora  
 Emilia Trillo expuso la propuesta didáctica para  
 la didáctica de la matemática II, a continuación

se plantean los puntos de cada punto. Troncoso 100% en adelante, 70 la propuesta  
 de la propuesta 20, la profesora Trillo 100%  
 70 la propuesta, la defensa de la propuesta 100, 11  
 por la profesora Trillo 7 111 por la profesora Tron-  
 coso desde a los 100 la profesora Troncoso  
 siendo los 14,50 horas se da por finalizado la  
 reunión

*[Firmas manuscritas]*  
 Guillermo Troncoso  
 Daniel Calderone  
 Emilia Trillo  
 Romina Bontone  
 Lucía Troncoso

**E. PROYECTO**

**I. Título**

**Enseñar a enseñar: un estudio sobre los formadores de formadores del área de Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Didácticas específicas) en el Profesorado de Educación Primaria en el IES 9-006.**

**II. Áreas temáticas**

Didáctica de las Ciencias Sociales.

**III. Resumen (máximo 200 palabras)**

La presente propuesta se inscribe en el marco del Departamento de Investigación del IES 9-006 "Francisco H. Tolosa". Desde nuestra práctica en espacios curriculares de la formación docente en la carrera de Profesorado de Educación Primaria es que nos interesa cuestionar y redefinir los supuestos desde los cuales construimos nuestras prácticas pedagógicas cotidianas en el IES 9-006. Es en este sentido que a partir de la investigación sobre la propia práctica nos

proponemos aportar al conocimiento sobre los saberes, supuestos y discursos de los formadores de formadores en Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Didáctica específicas) en el contexto socio histórico institucional en el que se producen. En términos epistemológicos nos situamos en un enfoque hermenéutico-interpretativo. La estrategia metodológica adoptada es cualitativa con un diseño abierto y flexible. En esta línea se trabajará a partir de la realización de entrevistas en profundidad conforme a los casos seleccionados y grupo focal.

El referente empírico queda constituido inicialmente por los docentes vinculados a espacios curriculares de Historia, Geografía o Didáctica de las Ciencias Sociales para Nivel Primario.

#### **IV. Palabras clave (cinco, separadas por comas)**

Formación docente, formadores de formadores, profesorados de educación primaria, didáctica de las ciencias sociales, saberes de docentes.

#### **V. Problematicación**

La formación docente constituye un campo que ha crecido en los últimos años, al calor de las reformas educativas planteadas no solo en el escenario argentino, latinoamericano y europeo en el marco de los procesos de globalización. Sin embargo, la formación docente ha sido un apéndice de esos procesos de reforma, como una etapa secundaria en la transformación de los sistemas educativos en general (Edelstein, 2013). En estos procesos de reforma no adquirió verdadera importancia lo que significaba mejorar el subsistema de formación docente (Iriarte y Ferrazzino, 2015).

En general las reformas implementadas han sido direccionadas en forma vertical sin verdaderos consensos que tengan en cuenta las prácticas de la cultura institucional y sus necesidades. Por lo que es importante, advertir y reconocer las alternativas que surgen para el campo de la formación docente con miras al desarrollo de proyectos de innovación de la práctica docente e investigación educativa mediante la participación de los educadores desde sus lugares de trabajo. Estas experiencias parten de considerar los saberes de los educadores y replantean los modos tradicionales y característicos del modelo hegemónico desarrollado en gran parte del siglo XX. Para ello se promueve otro papel a las instituciones formadoras, a los vínculos entre éstas y las instituciones educativas, se le da importancia al contexto donde se desarrollan, se ponen en consideración las condiciones de trabajo, y se debate el papel de la investigación en las instituciones de formación docente.

Desde nuestra práctica en espacios curriculares de la formación docente nos interesa cuestionar y redefinir los supuestos desde los cuales construimos nuestras prácticas pedagógicas cotidianas en los Institutos de Educación Superior.

Las preguntas que orientan el trabajo investigativo son: ¿Qué tipo de saberes ponen en juego los docentes para armar sus propuestas de enseñanza? ¿Cuál es la posición de cada docente ante los problemas que plantea la práctica docente? ¿Qué aspectos se recogen de la práctica de enseñanza en los lugares de trabajo y cuáles aparecen de la formación? ¿Cuáles aparecen como ausentes o invisibilizados? ¿Cuáles como conflictivos? ¿Sobre qué bases teóricas y valores socio - educativos emergen los discursos sobre nuestras prácticas?

#### **VI. Pregunta y objetivos generales y específicos**

##### **Pregunta de investigación:**

¿Cuáles son los saberes y supuestos que son depositarios los docentes y que ponen en práctica en los procesos de enseñanza?

### **Objetivo general:**

- Aportar al conocimiento sobre los saberes, supuestos y discursos de los formadores de formadores en Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Didáctica específicas) en el contexto socio histórico institucional en el que se producen.

### **Objetivos específicos:**

- Identificar y analizar los saberes que los profesores formadores poseen y ponen en juego a la hora de pensar la enseñanza desde el punto de vista político, pedagógico-didáctico, disciplinar, cultural y ético.
- Caracterizar y describir los saberes disciplinares de la Historia y la Geografía como de la Didáctica de estos campos que son impartidos en los espacios curriculares de la formación docente para el Nivel primario.
- Elaborar una descripción densa que dé cuenta de los diferentes saberes, además de los disciplinares al realizar sus propuestas de enseñanza y los sentidos y significados otorgados desde su formación.

## **VII. Justificación o relevancia (incluir la justificación de la anualidad/bianualidad)**

Este trabajo contribuirá, por un lado, a conocer y comprender los saberes docentes puestos en práctica en carreras de formación docente para poder construir principios pedagógicos de organización alternativos destinados a transformar las prácticas pedagógicas hacia propuestas más significativas desde el punto de vista institucional, histórico y social. Por otro lado, los resultados de la investigación pueden aportar a la innovación curricular de las carreras de formación docente del IES 9-006 como de otras instituciones de nivel superior.

De este modo, la investigación procurará aportar a la producción científica avances en la comprensión de la formación, práctica docente y saberes docentes analizados en los contextos actuales donde se desenvuelven. Se pretende construir, desde allí una teoría que aporte significado y sentido a la formación docente que se imparte. No es un tema menor la consideración de la incidencia de la formación de grado y de la trayectoria de formación realizada por los docentes involucrados. Se espera contribuir a la mejora de los programas de formación de los profesorados.

## **VIII. Estado del arte**

Durante los últimos años ha surgido una nueva epistemología “de la práctica” (Schön, 1992; Tardif, 2004; Zeichner, 2010) que apunta al desarrollo de un profesorado autónomo, con capacidad reflexiva y a una visión que reconoce a la enseñanza como un proceso complejo y multidimensional, esta influencia resulta muy débil en los programas o carreras de formación docente. (Perez Gómez, 2012)

Desde esta perspectiva somos conscientes que cuando ejercemos nuestro rol profesional se produce un saber específico: el saber sobre la transmisión. En una oportunidad Terigi (Terigi, 2007) caracterizó a los docentes en una doble función de expertos: como expertos en un/os campo/s cultural/es y como expertos en las intervenciones pedagógicas que se requieren para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de esos campos. Esta doble especialidad del docente está atravesada por otro saber: el de los conocimientos cotidianos que circulan en los contextos y que están presentes en quienes asisten a las instituciones educativas. Así, cuando el docente llega al aula, múltiples saberes concurren: el del contexto social donde se enclava la institución educativa; los saberes de los estudiantes y el de

la cultura institucional educativa; sus propios saberes, los académicos y de su trayectoria. Vale decir, llega a la institución educativa con múltiples saberes que entran en juego en ese ejercicio profesional. Por tanto, la actividad docente refiere a dos conceptos inseparables “saber” y “profesionalidad” que ocasionalmente caminan juntos en la formación, considerando que la profesionalidad se define a partir del saber docente y éste se transforma a través del ejercicio de la profesión. En la formación, en general, la profesionalidad docente es vista como algo a lo que hay que llegar, más que un proceso de construcción personal, identitario y social. En ese proceso de formación, por otra parte, están implicados, nuevas demandas que interpelan a la profesión docente tales como la atención de grupos heterogéneos, la inclusión escolar como derecho, las profundas desigualdades sociales, económicas, culturales, los mecanismos de exclusión de diferente tipo (el no acceso a agua, cloacas, vivienda, trabajo) provocado por diferentes situaciones (desocupación, marginalidad de diferente tipo, etc.) que tienen escasa consideración en la formación.

Así mismo, el conocimiento acerca de la enseñanza se debate entre dos polos: el conocimiento disciplinar, elaborado por expertos e investigadores y el conocimiento práctico, elaborado por los propios docentes a partir de su formación académica y en el ejercicio de su práctica. El primero todavía continúa siendo hegemónico en la formación del profesorado, por su impronta disciplinar y académica. De acuerdo con esta tradición académica (Davini, 1995-2015), se observa la permanencia del “principio de isomorfismo” en la formación (los profesores se forman con una especialización y titulación equivalente a la materia a enseñar), apuntalado tanto por el corporativismo universitario como por la estructura organizativa o formato preponderante en las instituciones educativas (Bolívar, 2007). Este modelo, además, implica en muchos casos que en el proceso de la formación docente que se hace en la universidad se ignoran las creencias y representaciones construidas con anterioridad acerca de la enseñanza y de la que son portadores los estudiantes (Tardif, 2000).

En relación con las tradiciones de formación docente en los campos de los profesados de la Historia y la Geografía, en particular, pero en los profesados en general, han dado relevancia a los saberes disciplinares específicos despreciando los saberes pedagógico – didácticos. Estos en la concepción de los planes de estudio, preceden a la práctica profesional propiamente dicha y no son resultado de ella; esa exterioridad del conocimiento contribuye a que los profesores desprecien la formación pedagógica y didáctica que aparece asociadas a teorías abstractas con escasa vinculación con la realidad, tal como lo muestran numerosas investigaciones al respecto. Desde nuestra perspectiva se ve con preocupación que no se integre en forma sistemática en la formación docente algunas reflexiones de orden epistémico acerca de la producción de las disciplinas como de las condiciones de producción y validación del discurso geográfico e histórico junto con la reflexión pedagógica.

La formación de los docentes no se tiene que conformar más, como lo hace a menudo y a pesar de algunos ensayos muy interesantes, con funcionar como transmisión de resultados; tiene que dar lugar para una reflexión sobre la propia práctica de la enseñanza (Audigier, 1992).

En esta investigación, nos proponemos conjugar estas preocupaciones, pero focalizando en las concepciones que los docentes de Historia y Geografía ponen en juego al dar cuenta de su propuesta de enseñanza. En ese sentido, recurrimos por un lado, al campo de las didácticas específicas que a su vez, se han visto robustecidas por la emergencia de nuevos abordajes tales como la Historia de las Disciplinas entre ellas, las disciplinas escolares (Chervell, 1991), o de diferentes programas de investigación, algunos centrados en el aula como los procesos de interacción social y cultural entre profesores y alumnos (Rockwell, 2009), el pensamiento del profesor que entienden que los modos de pensar del docente, sus sentimientos, percepciones, creencias tienen una fuerte incidencia en el proceso y estrategias que ponen en juego al momento de pensar o planificar su clase (Schon, 1983; Vilar Angulo, 1988; Bain, 2007; Serrano Sanchez, 2010) o el vinculado al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido (Shullman, 1986) que han problematizado lo que efectivamente se enseña en las instituciones educativas. También los estudios del currículum (Alba, 2010; Díaz Barriga, 2016), la evaluación de los aprendizajes o de la calidad de la enseñanza han impactado en las decisiones de intervención de la práctica docente.



## **IX. Marco teórico**

Un aporte importante para interpretar los saberes docentes se encuentra en el planteo de Richard Rorty en su obra *Giros lingüísticos*, donde se aprecia que el lenguaje deja de ser un medio para comunicar algo que está entre el sujeto y la realidad para pasar a convertirse en mediador que, a la vez, crea tanto al sujeto como a esa realidad. A partir de ese momento, será fundamental la interpretación de la realidad, realidad siempre mediada por el lenguaje. Rorty sustituyó la referencia a la experiencia como medio de representación por la referencia al lenguaje como tal medio. El lenguaje es posibilitador, abre el camino de nuevas comprensiones, nuevos modos de ver el mundo y de interpretarlo. El lenguaje es discurso y experiencia que se implican mutuamente y tienen una fuerte relación con nuestra subjetividad (1990). “El discurso es [...] espacio de las prácticas educativas o, si se quiere, no hay prácticas educativas al margen de una estructuración de significaciones” (Buenfil Burgos, 1991). También es importante en términos de Skliar y Tellez (2008) lo que hay que interrogar son “las condiciones que hacen posible que los sujetos [...] piensen lo que piensan, digan lo que dicen, sientan lo que sienten, hagan lo que hacen, deseen lo que desean”, es decir revisar los modos de subjetivación del sujeto, de los sujetos.

En ese sentido Foucault (1994, 2002, 2012) permite advertir las formas de constitución y emergencia de los sujetos y que, a la vez, rozan con las composiciones y movimientos de identidades y diferencias que se tejen en la situación educativa producidas, entre otras cosas, por efecto del lenguaje. Ludwig Wittgenstein señala que el criterio para establecer el uso apropiado de una palabra o una frase estará definido por el contexto en el cual la palabra o la expresión fueron dichas y que, por otra parte, siempre será la consecuencia de la forma de vida de los hablantes. Así el significado y el sentido están en función de su uso. (1988).

Según Gloria Edelstein (2011) el análisis de las prácticas reflexivas tiene sentido cuando tiene un foco de preocupación: cuando se aclara lo que es objeto de reflexión-en este caso la práctica situada en contexto-; los dispositivos que se utilizan-la entrevista y los grupos focales-; y los recaudos que se toman al definir, en este caso, los ámbitos, las interacciones entre sujetos comprometidos en procesos de reflexión. En este aspecto la relación que se puede establecer es de orden epistemológico, el docente no solo reflexiona sobre las formas de enseñar Historia y Geografía sino también sobre el significado y sentido de su enseñanza y cómo desde el lugar de formador da respuesta a los problemas que la práctica le plantea.

Kemmis (1988) caracteriza la reflexión sobre la práctica como: orientada hacia la acción; como un proceso social al servicio de los intereses humanos; pero también como un proceso político; da forma a la ideología y la ideología le da forma; expresa nuestro poder para reconstituir la vida social y la forma en que participamos en la comunicación; la toma de decisiones y la acción social. Un programa de investigación para la mejora de la práctica debe llevarse a cabo a través de la autorreflexión: los individuos y los grupos se implican en una crítica ideológica y en la investigación participativa.

## **X. Metodología**

El enfoque epistemológico adoptado es el hermenéutico interpretativo. En consecuencia, el enfoque metodológico adoptado es cualitativo. En la línea cualitativa se trabajará con entrevistas en profundidad conforme a los casos seleccionados y grupo focal. Se recogerán aspectos de su vida profesional y de su formación, por un lado y por otro, se armarán grupos focales a fin de recoger las formas que esos saberes adoptan en la práctica a partir de las experiencias de los participantes. Estos serán entrelazados con las entrevistas. En el proceso del trabajo de campo se pretende articular y reinterpretar los complejos campos de conocimiento que se ponen en juego: Historia, Geografía, y su didáctica, los saberes pedagógicos, didácticos, culturales, éticos y comunicacionales que develan sus discursos. Se basa en un diseño abierto,

flexible y emergente que se desarrolla en forma sincrónica: con las entrevistas en profundidad se realiza una reflexión de tipo interpretativa. Como instrumentos de validación del conocimiento construido se utilizará la confesión teórica, el método comparativo constante, el análisis documental de la recolección de la información con la validación de los participantes.

Se complementa con la información de diferentes fuentes en la que concurren: discursos, percepciones, análisis de los modos de enunciación, observaciones, programas, planificaciones, programas. Para explorar los pensamientos, sentimientos y percepciones de los docentes entramados en sus discursos se adopta una perspectiva narrativa. Las entrevistas a los docentes como sus análisis siguen la lógica del enfoque etnográfico en educación. En palabras de Gloria Edelstein “a partir de observaciones y entrevistas con registros en profundidad y a través de un trabajo de lectura y relectura de los mismos, se trata de arribar a una “descripción densa” de dicha realidad. Este abordaje facilita la generación de hipótesis, interrogantes, inferencias que posibilitan dar cuenta de los fenómenos indagados, reconociendo singularidades y no adecuando los datos a categorías pre- construidas como ocurre generalmente cuando se parte de la observación guiada” (Edelstein, 1994).

Este enfoque nos permitirá analizar los saberes que se ponen en juego al momento de enseñar que creemos son expresión de perspectivas teóricas, intenciones políticas y visiones de mundo y que adquieren significado desde un punto de vista institucional, histórico y social.

El campo o referente empírico queda constituido inicialmente por los equipos de cátedra vinculados a las Didáctica de las Ciencias Sociales para Nivel Primario como así también de espacios afines a la Historia y la Geografía.

## XI. Transferencias

- Elaboración de una descripción densa que dé cuenta de las perspectivas teóricas, la intencionalidad política y las visiones de mundo que sustentan los discursos y saberes puestos en juego en las prácticas de los docentes implicados en la investigación. Un lugar central se referirá a la enseñanza de la Historia y la Geografía que se propone en las instituciones formadoras. El mismo se pondrá a disposición en intercambios con colegas que investigan la temática o estén interesados en la misma. De allí podrán inferirse algunos principios o lógicas del saber en Ciencias Sociales y su enseñanza.
- Gestionar las posibilidades de intercambio con otras instituciones formadoras en la temática a fin de documentar experiencias en forma sistemática y permanente.
- Se participará en actividades de extensión, investigación y posgrado sobre las temáticas que se trabajan en la investigación
- Se intercambiará a través de encuentros, las prácticas de investigación implementadas como los temas trabajados.

## XII. Cronograma

| Actividad  | Año 1. Mes |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |
|--|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
|  | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| Relevamiento de información sobre los actores participantes (trayectoria profesional, preocupaciones sobre el campo de la educación y de la enseñanza de historia y Geografía) | X          | X |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |
| Entrevista en profundidad de los profesores de las áreas de Historia, Geografía y Didácticas del Profesorado de Educación primaria.  |            |   |   | X | X |   |   |   |   | X  | X  | X  |



|   |   |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|   |   |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Registro de entrevistas, análisis e interpretación según el método comparativo constante. |   |  | X | X | X | X | X | X | X |   |   |   |
| Reuniones de equipo a fin de reflexionar sobre los análisis efectuados                    |   |  |   |   | X |   |   | X |   |   | X |   |
| Lectura de bibliografía   | X |  | X |   |   | X |   | X |   | X |   | X |
| Redacción de informe parcial  |   |  |   |   |   |   |   |   |   | X | X | X |

| Actividad  | Año 2. Mes |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |
|--|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
|  | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| Entrevista en profundidad de los profesores de las áreas de Historia, Geografía y Didácticas del Profesorado de Educación primaria | X          | X |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |
| Realización del grupo focal  |            |   |   |   | X |   |   |   |   |    |    |    |
| Registro de conversaciones del grupo focal, análisis e interpretación según el método comparativo constante                        |            |   |   |   | X | X | X | X |   |    |    |    |
| Análisis de información, reconocimiento de categorías emergentes y lógicas de trabajo  |            | X | X |   |   | X |   | X |   | X  |    |    |
| Lectura de bibliografía, fichado, confrontación con los hallazgos  |            | X | X |   |   | X | X | X | X |    |    |    |
| Redacción de informe final   |            |   |   |   |   |   |   |   |   | X  | X  | X  |

### XIII. Recursos

Disponibles en el IES 9-006:

- Espacios para reuniones con el equipo de investigación que cuentan con conexión wifi y computadoras disponibles.
- Impresoras y resmas de papel.
- Grabador de audio.

### XIV. Referencias

- Audigier, F. (1992) Pensar la Geografía escolar. Un reto para la Didáctica. Documentos de análisis geográfico 21
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. En Estudios sobre Educación, N°12. Universidad de Navarra.
- Buenfil Burgos, R. (1991). Análisis de discurso y educación. Departamento de investigaciones educativas. Centro de investigación y estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Documento DIE 26.
- Carr W. y Kemmis S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca
- Edelstein, G. (2013) ¿Qué docente hoy en y para las universidades? En: Dilemas y debates. Intercambios. Volumen 1. Número 1.
- Davini, M. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós.
- Davini, M. (2015). La formación en la práctica docente. Paidós.
- Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Paidós.
- Edelstein, G. (2000) El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. En Revista IICE.

Iriarte, A. y A. Ferrazzino (2015) Transnacionalización de la Educación Superior. Un nuevo paradigma. Universidad latinoamericana: Interpelaciones y Desafíos. Actas de Congreso Latinoamericano de Sociología (ALAS).

Perez Gómez, A. (1988) El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En: Villa, A. (coord.) Perspectivas y problemas de la función docente. Narcea.

PerezGomez, M (2012) Educarse en la era digital La escuela educativa. Morata

Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós

Rorty, R (1990) El Giro Lingüístico. Dificultades Metafísicas de la Filosofía Lingüística. Paidós.

Shulman, L.S. (1992) Conferencia en el Congreso Internacional. Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Santiago de Compostela, 8/VII/1992.

Terigi, F. (2014) Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico. Santillana.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la Universidad. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 8, 123–149. Recuperado:

[http://maxconn.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1279237815.pdf](http://maxconn.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279237815.pdf)