



Acerca de los aportes de la Didáctica General en la formación de profesorxs de Educación Física

Mesa: 4. Enseñanza y campo profesional: vínculos, debates y perspectivas

Carina Bertolino,

Universidad Provincial de Córdoba

carinabertolino@upc.edu.ar

Ivanna Marcantonelli

Universidad Provincial de Córdoba

imarcantonelli@upc.edu.ar

Resumen

El propósito del trabajo que presentamos es socializar la propuesta de enseñanza de Didáctica General (DG), en el profesorado de Educación Física (EF) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC); asimismo considerar los desafíos y las tensiones implicadas en la construcción de tal propuesta de enseñanza en el contexto de la pandemia. También nos proponemos aportar al debate acerca de la enseñanza de la EF atendiendo a las problemáticas socioculturales y educativas actuales y los desafíos que plantean a la práctica docente en este campo.

La unidad curricular DG se ubica en el 2do año de la carrera y tiene la intencionalidad de contribuir a la formación de profesionales con conocimientos y habilidades para enseñar en contextos heterogéneos, diversos y cambiantes a los fines de promover el desempeño laboral responsable y con compromiso social en el ejercicio de la profesión.

La propuesta se orienta a la formación de docentes que dispongan de conocimientos, capacidades y habilidades para “tomar decisiones e intervenir en la formación corporal, motriz, lúdica y deportiva de los sujetos de aprendizaje en los distintos niveles y modalidades del sistema y en ámbitos no escolares” (Resol.N°0143/19, p. 4). En este sentido proponemos un abordaje multireferencial que articula con las unidades curriculares de la Formación Pedagógica y Formación General que aportan los fundamentos pedagógicos, psicológicos, históricos, socio antropológicos acerca de la educación y de la enseñanza.

Entendemos que la Didáctica es una “ciencia social interesada” (Camilloni, 2008) que asume la producción de discursos argumentativos y propositivos acerca de la



enseñanza, abordándola teórica y metodológicamente con la pretensión de ofrecer pautas, criterios y orientaciones para estas prácticas (Edelstein, 2009). En este sentido, nos distanciamos de enfoques tecnocráticos que operan en una simplificación y reducción de la disciplina para plantear una perspectiva interpretativa y crítica de la DG que aporte a la comprensión de los procesos involucrados en la enseñanza. En consonancia con este planteamiento, las problemáticas actuales que enfrenta la educación y la EF requiere de docentes profesionales que asuman la comprensión de los saberes a transmitir, la relación forma-contenido, la construcción metodológica y la evaluación.

Por estas razones la reflexividad en torno a la práctica docente, particularmente, la práctica de la enseñanza constituye la unidad de sentido de la propuesta de formación. Dicho cometido involucra un planteamiento metodológico que tome como punto de partida el reconocimiento a las trayectorias educativas y biografías de lxs estudiantes para desnaturalizar modelos internalizados de enseñanza y habilitar procesos reflexivos de deconstrucción y de resignificación de las acciones e intervenciones del docente de EF. En tal sentido, proponemos aproximarnos a la construcción progresiva de posicionamientos en la enseñanza ya que, lejos de considerarla una práctica neutra, involucra decisiones ético-políticas, pedagógicas y didácticas que sustenten propuestas de intervención situadas.

Palabras claves: Didáctica General, práctica de la enseñanza, reflexividad crítica

Introducción

En el desarrollo de este trabajo recuperamos algunos aportes que podemos relacionar con nuestras movilizaciones e inquietudes al enseñar DG en la formación de profesoxs¹ de EF. Nos preguntamos entonces, ¿cómo fortalecer los aportes de la Didáctica en la formación?, ¿cómo dotar de sentidos la trama conceptual que esta disciplina ofrece?, ¿cómo construir una Didáctica en la que nuestrxs estudiantes puedan encontrar algunas respuestas y orientaciones a la hora de diseñar y llevar adelante sus propias prácticas de la enseñanza?, ¿cómo construir una Didáctica que les movilice a interrogarse para reconocer los problemas que en las prácticas se presentan? Esto conduce a pensarnos, en el sentido de reflexionar acerca de nuestras propias prácticas de la enseñanza, en cuanto qué podemos reconocer en ellas como

¹ En este trabajo no utilizamos el universal masculino, sino la x como recurso gramatical para evidenciar las distintas identidades de género. Consideramos que el uso de la x constituye un modo de visibilizar las resistencias a los modos hegemónicos del patriarcado que se manifiestan en el uso del lenguaje.



potenciadoras en la construcción de esos sentidos o qué aspectos entendemos merecen ser revisados.

Se trata de interrogantes que nos acompañan desde hace tiempo y adquieren mayor intensidad en el contexto pandémico que irrumpió en nuestras prácticas como docentes formadoras de docentes, interpelándonos acerca de la enseñanza de la DG en la virtualidad. Desde estas consideraciones iniciales, nos desafiamos a poner en juego la escritura colectiva en cuanto oportunidad valiosa de revisar lo sabido como memoria de la experiencia (Edelstein, 2003) para abrir a nuevas relaciones con los saberes didácticos y de la enseñanza de la DG en la formación de docentes de EF. En ello redoblamos la apuesta por la legitimación de esta disciplina posicionándonos en una perspectiva interpretativa-crítica que permita comprender e incidir en las prácticas docentes.

Iniciamos nuestro recorrido problematizando el lugar de la DG en la formación de profesorxs a la vez que planteamos nuestra perspectiva; también el modo en que entendemos la enseñanza como práctica compleja que requiere asumir un posicionamiento docente reflexivo. A continuación, presentamos rasgos generales del dispositivo de enseñanza de DG, para dar cuenta de las especificidades del mismo, reconociendo rupturas/ continuidades en relación al contexto de pandemia. Finalizamos con algunas reflexiones acerca de lo que consideramos como nuevos desafíos en la enseñanza de la Didáctica en el Profesorado de EF.

Desarrollo

1-La Didáctica y la enseñanza en la formación de profesorxs

Nuestro punto de partida es entender a la Didáctica como una “ciencia social interesada” (Camilloni, 2008) que asume la producción de discursos argumentativos y propositivos acerca de la enseñanza, abordándola teórica y metodológicamente con la pretensión de ofrecer pautas, criterios y orientaciones para estas prácticas (Edelstein, 2009).

Las problemáticas actuales que enfrenta la educación y la EF requiere de docentes profesionales que asuman un papel activo y comprometido en la construcción de sus propuestas de enseñanza, en cuanto a la comprensión de los saberes a transmitir, la relación forma-contenido, la construcción metodológica y la evaluación. También supone que, desde un posicionamiento reflexivo respecto de la enseñanza, se dispongan a desabsolutizar los propios parámetros, abrir preguntas, asumiendo la provisionalidad del conocimiento puesto en juego. Desde estas consideraciones nos situamos en una perspectiva interpretativa y crítica de la DG que



aporta a la comprensión de los procesos involucrados en la enseñanza y planteamos la reflexividad en torno a la práctica docente, particularmente, la práctica de la enseñanza, como la unidad de sentido de nuestra propuesta de formación.

Lo que decimos implica correrse de la visión tecnocrática o la racionalidad técnica de la Didáctica al entender que no es su tarea construir conocimientos a modo de planes de acción o metodologías elaboradas desde un saber experto que lxs profesorxs pueden aplicar independiente de lxs sujetos, lxs conocimientos, los contextos. Sin embargo, se trata de ideas que, aunque actualmente cuestionadas, se hacen presentes en las escuelas, en el pensar de lxs docentes, en los espacios de formación. Tal situación no resulta extraña si tenemos en cuenta el planteo de Popkewwitz (1998, en Edelstein, 2011, p 176), en cuanto existiría en la escolarización, una prolongada historia con una clase de conocimiento- receta que valora el *hacer* por sobre la teoría. Lo que importa es el conocimiento técnico- instrumental, el saber hacer, desde la idea de que a enseñar se aprende enseñando, es decir, en el despliegue de las prácticas, sin que sea necesario detenerse a pensar y reflexionar demasiado en lo que sucede allí, es decir, en el qué se hace, por qué, para qué, cómo.

En lo relativo a lxs profesorxs en formación, percibimos lo señalado por Edelstein & Coria (1995), en cuanto una característica de las prácticas de la enseñanza en la formación docente son las escisiones que las atraviesan. En nuestro caso, reconocemos la escisión entre la formación general y la formación específica, entre las materias teóricas y las materias prácticas. Desde esta perspectiva, la Didáctica es una de las materias generales y teóricas en un profesorado en el que lo central parece ser la formación disciplinar relacionada con las prácticas corporales y motrices que tienden a comprenderse desligadas de los fundamentos didácticos, o como prácticas que pueden prescindir de ellos; cuando se hace referencia a la Didáctica, es como una disciplina proveedora de modelos de enseñanza eficaz. Si bien son cuestiones que venimos problematizando y que, en nuestros años en el profesorado, dialogamos, discutimos, confrontamos en reuniones y encuentros, en algunas ocasiones acaloradamente, advertimos que son tensiones nunca resueltas y que tales escisiones son planteadas tanto por estudiantes como por lxs mismxs profesorxs formadores.

Consideramos que tales escisiones como la persistencia de la racionalidad técnica- instrumental, constituyen preocupaciones que atraviesan nuestras prácticas y nos convocan a seguir indagando sobre los sentidos que le asignamos a la DG en la formación docente y cómo sostener discursos y acciones que la legitimen en tales espacios.



La enseñanza, en tanto práctica social, se produce en escenarios singulares por lo que su abordaje y tratamiento requiere de resoluciones casuísticas atenta a los contextos, a lxs sujetxs y a las definiciones sobre el conocimiento disciplinar y la selección de contenidos. Esto supone que lxs profesorxs asuman un planteamiento didáctico que, a decir de Furlán (1989), se materializa en la construcción metodológica. En la misma, cobra protagonismo cada docente en tanto autor/ra de un proyecto de intervención en el que articula decisiones y acciones sobre la relación contenido-forma a los fines de promover los aprendizajes en las direcciones que asume esa intervención.

Desde este hacer/crear implicado en la enseñanza, re-situamos a la Didáctica en tanto teoría acerca de las prácticas de la enseñanza que ofrece herramientas teórico-metodológicas para abordarla en su complejidad. En consecuencia, consideramos necesario legitimar este campo de conocimiento a partir de reconocer sus aportes en vinculación con los problemas de la enseñanza desde “una concepción ampliada de la Didáctica que no se limita a instrumentalizar metodológicamente lo que hay que enseñar, sino que se centra también en qué merece ser enseñado (..) situando la acción educativa en un contexto de comprensión más amplio” (Edelstein, 2005, p.147). Por ello reconocemos como un desafío devolver a la Didáctica su posición en los debates acerca de las prácticas de la enseñanza en la formación de profesorxs de EF. Esto significa, en principio, desestimar visiones tecnicistas y habilitar su problematización a partir de una Didáctica multirreferencial que aporte abordajes comprensivos y críticos desde una lectura molar y holística de la realidad estudiada. Expresa Ardoino (1991):

Sólo se puede esperar emprender seriamente el análisis de tales prácticas a partir del reconocimiento de su complejidad y, por consecuencia, de una comprensión considerablemente retrabajada del status de su opacidad. En efecto, son estas últimas nociones, las que a través de los desarrollos de la antropología contemporánea (E. Morin), nos parecen las más propias para fundar la legitimidad de un análisis multirreferencial. Introducen justamente a otra epistemología, cuestionando particularmente, la idea comúnmente admitida de que el proceso científico consiste necesariamente en el tránsito de lo complejo a lo simple. (p.173)

Desde esta perspectiva multirreferencial de la Didáctica es posible plantearnos aproximaciones al estudio de las prácticas de enseñanza en los contextos en que se producen. Esto conduce a la adopción de procedimientos metodológicos cualitativos



como observaciones, entrevistas, análisis de documentos que permitan captar la singularidad de los procesos y dinámicas que involucran estas prácticas. Así mismo avanzar en la puesta en juego de categorías de análisis desde una concepción dialéctica entre teoría y práctica que permita lecturas interpretativas de la realidad que se estudia.

Una Didáctica atenta a las problemáticas que acontecen en los diversos contextos educativos podría ofrecer respuestas, de carácter provisorio, a las demandas y realidades en las que éstas se producen. A la vez, la práctica de la enseñanza puede conformarse en un espacio de problematización y de producción de nuevas indagaciones didácticas, de apertura a canales de búsquedas para la producción de saberes sobre las prácticas y en las prácticas mismas. En ambos sentidos, la Didáctica aporta a la construcción de marcos de referencia plurales y a lecturas propositivas de las prácticas de la enseñanza, con el propósito de comprender e intervenir en la construcción metodológica como aporte a la formación de lxs profesorxs.

2-Nuestra propuesta de enseñanza y el relato de un ejercicio de análisis didáctico.

Desde las consideraciones expresadas en el apartado anterior, construimos como propuesta de enseñanza de DG un dispositivo cuyo eje de sentido son *los procesos reflexivos en la enseñanza*, eje que transversaliza las distintas unidades del Programa y direcciona el recorrido formativo.

En la introducción al campo disciplinar problematizamos el sentido de los saberes didácticos con la intencionalidad de deconstruir una mirada naturalizada de la enseñanza como acto unidireccional, circunscrita al aula que por efecto causa el aprendizaje; para resignificar la enseñanza en tanto actividad compleja (Basabe & Cols, 2008) de intercambios y tensiones entre sujetxs y saberes, a su vez, atravesada por condicionantes que requiere asumir la enseñanza reflexiva (Zeichner, 1993). A continuación, focalizamos en la clase en tanto unidad de análisis de la enseñanza. Los procesos de reflexión giran en torno a deconstruir las representaciones de aulas, asociadas al control y la sanción, para resignificar su sentido y el papel de mediación de lxs profesorxs entre los saberes especializados del campo disciplinar y las culturas y saberes de lxs estudiantes. Consecuente con estos planteos, finalmente inscribimos la acción docente en el contexto de discusión acerca de la producción de los contenidos y las regulaciones curriculares. La intencionalidad es deconstruir una lectura de bajada del currículum al aula y resignificar el protagonismo político-pedagógico de lxs profesorxs y de las instituciones en la producción de



propuestas educativas. Esta síntesis del recorrido nos permite hacer explícitas nuestras definiciones teórico-metodológicas que, junto con los recursos (imágenes de aulas, documentales, entrevistas a docentes, relatos de clases de EF, narrativas autobiográficas), conformarán los soportes didácticos para abordar los contenidos de la DG.

El dispositivo sitúa a la práctica en tanto objeto de análisis, lo que implica ir generando junto con lxs estudiantes en las clases, las posibilidades de objetivación de situaciones de enseñanza a partir de considerar que “la transformación de conocimientos provisto por la teoría en conocimiento útil para la acción no es un proceso de aplicación sino de reconstrucción situacional” (Diker & Terigi, 1997).

Movilizadxs por estas búsquedas nos propusimos construir *un caso* que involucrara un relato de clase de EF junto con algunas referencias a la docente, su biografía y modo de asumir la enseñanza². El caso posibilita la indagación, análisis y problematización de la práctica de enseñanza poniendo en diálogo diferentes aportes conceptuales como herramientas de análisis para ir construyendo sentidos acerca de esta.

En el desarrollo del análisis del caso tenemos el resguardo de corrernos de la idea de comparar lo ocurrido con ciertos parámetros normativos para evidenciar si la norma se cumple o no se cumple, o si lo ocurrido da cuenta o no de lo esperado. Por el contrario, desde una perspectiva interpretativa la propuesta consiste en hacer foco en las prácticas y los sentidos construidos por lxs sujetxs en su hacer cotidiano, lo que nos lleva a prestar atención, a enfocar en lo específico, lo singular, lo imprevisible, contradictorio, lo recurrente. También proponemos que los procesos y relaciones inherentes a las prácticas docentes y de la enseñanza, lejos de considerarlas neutras, involucran decisiones ético-políticas, pedagógicas y didácticas que sustenten propuestas de intervención situadas.

De este modo, partimos del reconocimiento de las trayectorias educativas y biografías de lxs estudiantes para desnaturalizar modelos internalizados de enseñanza, abordando las interpretaciones que construyen desde sus propios marcos y que muchas veces reproducen visiones estereotipadas y de dudosos fundamentos, mientras analizan e interpretan las acciones, decisiones didácticas y los supuestos que pueden reconocerse en el caso. Y desde la invitación a poner en juego procesos reflexivos de deconstrucción y de resignificación de las acciones e intervenciones del docente de EF buscamos poner en diálogo esas interpretaciones con ciertos

² Construimos el caso a partir de los aportes de Brener & Arias (2007) cuando presentan el relato de clase de EF denominado La pelota imaginaria (pp31-41)



referentes teóricos³ que cobran significado para el entendimiento de lo observado, de lo registrado, de modo que el marco teórico y conceptual actúa como parámetro del trabajo analítico que posibilitará una mayor comprensión de la realidad (Edelstein, 2011).

En el abordaje de los referentes nos interesa hacer foco en aquello que aportan a la comprensión, pero también el reconocimiento de textos y autorxs como no absolutos o indiscutibles, identificando la potencia de los aportes pero también las dudas, discrepancias, preguntas, que tales aportes movilizan. Consideramos que el trabajo con el caso intenta abonar los procesos de análisis y problematización de los contenidos de la DG durante el cursado de la asignatura. Junto con esto, los estudiantes aprenden sobre y a partir de las formas en que son presentados estos contenidos que se vuelven potentes para pensar/referenciar sus futuras prácticas docentes, posibilitando la construcción de principios razonados para la acción y la posibilidad de una resolución reflexiva y crítica de los problemas que las prácticas de la enseñanza presentan.

Las clases están previstas semanalmente con una carga horaria de 3 hs. reloj y se conforman en espacios de intercambios de saberes que involucran el trabajo grupal (en pequeños grupos y de todo el grupo clase), la reflexión crítica y colectiva, por lo tanto, abren el juego de la enseñanza a las búsquedas, discusiones y problematizaciones compartidas.

En el marco de la pandemia, la migración de la presencialidad a la virtualidad significó tensiones y desafíos en cuanto a cómo abordar y resolver los diálogos, los intercambios que la propuesta implica, cómo conformar espacios de encuentro y discusión tanto sincrónicos como asincrónicos. Si bien al comienzo resultó dificultoso, el trabajo con el aula virtual en la plataforma de la universidad fue haciendo posible la combinación entre encuentros virtuales sincrónicos y trabajo asincrónico en el aula. En el ir dándole forma a la construcción didáctica del conocimiento reconocemos nuestra elaboración de contenidos en distintos soportes y formatos (escrito, audios, videos, presentaciones) lo que favoreció sostener nuestra propuesta de enseñanza.

El retorno a la presencialidad plena durante este año posibilita considerar el aula virtual como un espacio que acompaña al encuentro presencial. De este modo, en la presencialidad se da un intercambio valioso con la posibilidad de conformar trabajos y discusiones en pequeños grupos que luego se comparten en el plenario. Asimismo,

³ Están relacionados con las temáticas comprendidas en el programa de la materia: las prácticas de la enseñanza y sus notas distintivas, su relación la práctica docente; la complejidad de la enseñanza condicionada por el/la docente, la escuela, el sistema educativo; el aula, la clase, lo metodológico como construcción, las reglas, el poder, la evaluación, el currículum y el contenido escolar.



el aula virtual se constituye como espacio potente que revitaliza los encuentros presenciales y posibilita la continuidad del intercambio a través de la mensajería, los foros, y las clases publicadas, entre otras.

Reflexiones finales

En este punto del recorrido nos interesa mencionar lo que consideramos nuevos desafíos en la enseñanza de la Didáctica en el Profesorado de EF. Nos referimos a las discusiones y debates epistemológicos del campo disciplinar de la EF acerca de su objeto de estudio. Recuperamos el aporte de da Silva (2018) quien expresa:

La comprensión de la EF como una práctica pedagógica que tematiza e interviene sobre los elementos de la cultura corporal, como enunció Betti; nos permite pensar que asumimos un nuevo sentido para pensar el campo y aquello de lo que se ocupa. Se trata de una ruptura desde el punto de vista histórico, con otras concepciones acerca del estatuto epistemológico e identitario de la disciplina. Esa escisión significa un nuevo sentido político y pedagógico; podríamos decir que la problemática de la EF se abrió enormemente y argumentaremos que esa apertura significa también una nueva comprensión acerca de la intervención y del conocimiento en EF. (p. 45)

Lo planteado por el autor, constituye un punto de anclaje para pensar la propuesta de enseñanza de la DG en tanto asignatura del campo de la formación pedagógica en el plan de estudio vigente⁴; más aún cuando, tal como lo desarrollamos, el eje de sentido de nuestra propuesta son los procesos reflexivos. Entendiendo que la EF es una práctica pedagógica que tematiza e interviene sobre los elementos de la cultura corporal, esta apertura del campo abre a nuevos desafíos para la Didáctica al inscribir las problematizaciones de la enseñanza y de la práctica del docente de EF en un marco amplio de definición disciplinar. Por ello se torna necesario tener una actitud de revisión permanente de nuestra propuesta, desde el reconocer las relaciones entre cultura corporal-enseñanza-saberes didácticos.

En este marco, las dinámicas y los procesos sociales y culturales en el presente plantean nuevos saberes que requieren ser considerados como parte de las problemáticas del campo disciplinar y también como parte de la DG que tematiza las problemáticas de la enseñanza. Hacemos referencia a saberes sociales emergentes

⁴ En el año 2019 se crea la carrera de Profesorado de Educación Física como carrera universitaria de grado dentro del ámbito de la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba. Res. N° 0143/19



tales como el medio ambiente, los derechos humanos, la ciudadanía activa y la democracia radical, la interculturalidad y los abordajes de géneros. Particularmente en el caso que utilizamos para el análisis didáctico, reconocemos una práctica genérica asociada a un contenido específico de la EF (la danza) y cómo la docente con su propuesta tensiona los modos naturalizados de comprender ese saber en relación a lo masculino/femenino. En relación a esto, el caso de estudio es una muestra elocuente de lo que cotidianamente sucede en las escuelas y en las clases de EF a partir de las tramas vinculares que construyen lxs estudiantes. Entendemos que no siempre estos saberes son tematizados perdiendo una valiosa oportunidad para lxs aprendizajes de lxs estudiantes. Por lo cual se torna un desafío incluirlos como parte de la formación docente y abordarlos desde la problematización de las prácticas de la enseñanza, aportando al debate acerca de las posibles traducciones de estos saberes sociales epocales en saberes de la transmisión.

Por otro lado, la pandemia, con el aislamiento preventivo y el viraje de las prácticas educativas a la virtualidad, desafió la enseñanza de los saberes propios de la EF mediados por las tecnologías, problematizando tanto los contenidos como las condiciones de las prácticas, requiriendo nuevas búsquedas y construir nuevas prácticas y posibilidades.

Para finalizar, considerando lo desarrollado, un aporte clave de la DG en la formación reside en propiciar procesos de análisis y problematización de la enseñanza, que posibiliten construir situacionalmente bases o principios razonados para las prácticas, como permitir una resolución reflexiva y crítica de los problemas que las prácticas plantean, acorde con lo sostenido teóricamente.

Referencias bibliográficas

- Arduino, J. (1991) El análisis multirreferencial. Texto tomado de: Arduino J.(et al. SCIENCES DE L'EDUCATION, SCIENCES MAJEURES. ACTES DE JOURNEES D'ETUDE TENUES A L'OCCASION DES 21 ANS DES SCIENCES DE L'EDUCATION.1 Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'éducation, pp. 173-181
- Basabe, L & Cols, Estela (2008) La enseñanza. En: Camilloni, A. (et al) (2008) *El saber didáctico*. Paidós.
- Brener, A & Arias, P. (2007) *Sentir y pensar la Educación Física. Profesoras y profesores como arte-sanos de lo corporal*. Paidós
- Camilloni, A. (et al) (2008) *El saber didáctico*. Paidós.
- da Silva, S. (2018) Educación Física, cuerpo y cultura; notas sobre conocimiento e



- intervención en la escuela. En: Acosta, F.; Krivzov, F. & Rozengardt, R. (comp.) *La educación física, prácticas escolares y prácticas de formación*. La Pampa: Editores Asociados. Reiipefe.
- Diker, G. & Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Edelstein, G. & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapeluz.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. *Revista IICE*, 9 (17). Buenos Aires: Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Edelstein, G. (2003) Prácticas y Residencias: memorias, experiencias, horizontes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 71-89
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Furlán, A (1989) Metodologías de la enseñanza. En Furlán, A; Ortega Pérez, F.; Remedi, V.E.; Campos Hernández, M.A. & Marzolla, M.E. *Aportaciones a la Didáctica en la Educación Superior. UNAM- ENEP Iztacala*
- Zeichner, K. (1993) El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49. Fontalba