

La práctica docente en la Licenciatura en Historia

*María Elda Rivera Calvo**

*Mabel Valencia Sánchez**

*Anselmo Álvarez Arredondo**

Resumen

La práctica docente se ha posicionado como un tema de investigación esencial y necesaria, para comprender los procesos que se desarrollan en el aula cuando se enseña y se aprende. Además su conocimiento, puede aportar elementos valiosos para generar dispositivos y propuestas encaminadas a elevar la calidad de la enseñanza. En este artículo se aborda la práctica docente de profesores seleccionados que se desempeñan en la Licenciatura en Historia, para lo cual se recurre a la observación de la enseñanza en el aula; destacando las actividades y estrategias de enseñanza implementadas por los profesores, el tipo de interacción profesor-alumno y los recursos didácticos utilizados cotidianamente en el aula. El objetivo de este trabajo es realizar una reflexión sobre las características de la práctica docente de los profesores y su relación con la formación de los estudiantes.

Palabras claves: Aula, Enseñanza, Práctica docente, Formación

* Doctora en Educación, Facultad de Historia, Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

* Maestra en Historia, Facultad de Historia, Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

* Doctor en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

The teaching practice in The History Degree School

Abstrac

The teaching practice has been positioned as an essential and needed research topic to understand the processes developed in the classroom when teaching and learning practice is developed. The knowledge of this topic can provides valuable items to generate devices and proposals to increase the teaching quality. In this work, we regard the teaching practice throughout the teaching observation on the classroom with tree different teachers at the History Degree School. We focus on the teaching activities and teaching strategies used by the professors, the interaction type teacher-student and the didactic resources used daily in the classroom. We aim on a reflexion about the characteristics of the teaching practice of the teachers and the relationship with the students.

Keywords: classroom, teaching, teaching practice, formation

Conceptualización de la práctica docente

Para comprender el concepto práctica docente, es necesario distanciarnos de concepciones simplistas, reduccionistas e instrumentalistas que la circunscriben sólo a la acción de enseñanza en el aula. La práctica docente, es ejercida por profesores, en tanto sujetos sociales, por lo tanto se debe analizar desde un marco amplio, tanto institucional como social y concebirse como una acción compleja y multideterminada.

El análisis de la práctica no puede explicarse solo desde fundamentaciones objetivas y racionales, ni tampoco como descripción ascética de hechos. “La práctica docente es un fenómeno objetivo e histórico demasiado complejo que rompe con todas aquellas certidumbres que bajo la bandera de la racionalidad institucional, instrumentan programas de formación docente y evaluaciones sobre la práctica de maestros que

definen un perfil docente en ocasiones demasiado alejado del hecho real” (Becerril, 2005, p. 35).

La práctica docente tiene una función como agente de socialización profesional para los docentes, juega un papel esencial en la reproducción y transformación de la cultura docente. También es concebida como un proceso de aprendizaje permanente si se asume como una reflexión colectiva y compartida por todos los docentes y actores relacionados con el acto educativo.

Cuando hablamos de práctica se presenta en relación dicotómica con la teoría, sin embargo, ambas están unidas e imbricadas en un pensar y accionar dialéctico, en la realidad es imposible disociarlas. Todas las creencias, saberes y conocimientos tienen las dos dimensiones: teórico y práctica, pues como afirma Ferry (1997): “las prácticas pedagógicas no pueden funcionar si no es con relación a teorías. A veces son teorías implícitas, pero en definitiva son teorías” (p. 75).

Para John Elliot (1996) esta dicotomía o pretendida desvinculación entre teoría y práctica, puede atenderse a través de los planteamientos de la investigación acción, donde el docente se constituye como generador de problemas de investigación, desde su propia práctica, el objetivo es generar conocimiento que le ayude a mejorar su práctica docente.

La práctica docente puede clasificarse de acuerdo al nivel de reflexión que se desarrolla en dichas acciones, existe así un primer nivel de práctica, el del hacer. La simple ejecución o producción, no se toma distancia de la misma para discernirla, es una *actividad empírica* que se sustenta en el sentido común (Ferry, 1997).

En el segundo nivel, se establece una *distancia de la práctica* y se pregunta cómo hacer, se produce un discurso sobre el hacer, se piensa en lo que se está haciendo, no obstante es un discurso empírico, se aplican recetas, se sitúa en el nivel técnico. Las técnicas son objeto de aprendizaje, por lo tanto ya no se es un simple practicante, se es un técnico, que

posee y domina un saber hacer. Constituye el primer grado del saber, pero limitado a lo técnico (Ferry, 1997).

En el tercer nivel, ya no sólo se pregunta en el cómo hacer, sino en el ¿Por qué hacer?, el autor le denomina *nivel praxiológico*; se refiere no sólo a la práctica, sino a la praxis como la puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el que se tendrán que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace (Ferry, 1997). Ya no es la ejecución, apoyada en técnica, sino apoyada en cierto grado de teorización y reflexión.

Finalmente el autor propone un cuarto nivel, que no necesariamente es producto de una secuencia lineal de los anteriores. Este significa la toma de distancia mayor y más allá de la acción y que demanda un mayor grado de contextualización y abstracción de la práctica. Se requiere del concurso de las ciencias de la educación, concebidas como producciones de saber referentes a las prácticas que son prácticas de instrucción, de formación, de educación (Ferry, 1997).

En este nivel se plantea la práctica como una *problemática de investigación*, que busca explicaciones, pero no en el sentido rígido del método científico, que se propone encontrar comprobaciones objetivas controladas, a través de hipótesis. En este nivel se construyen interpretaciones que enriquecerán el conocimiento del campo educativo, a través de reflexión y abstracción del hacer (Ferry, 1997). Por último, establece una relación de los niveles descritos, con la pedagogía: pedagogía empírica, pedagogía más o menos técnica, pedagogía praxiológica, respectivamente.

La investigación de la práctica docente a través de la observación

La investigación sobre la práctica docente y su relación con la mejora de la calidad de la enseñanza, ha tomado gran auge en los últimos años, sobre todo la enfocada a retomar los datos directos de la actuación del

profesor a través de procesos de observación de la enseñanza en el aula, considerando la relación que se manifiesta entre las creencias de los profesores y su modo particular de enseñar (Prieto, 2007). El siguiente esquema, sitúa a la práctica docente como el componente esencial, donde se entrelazan y se manifiestan las diferentes dimensiones de la enseñanza:

Esquema 1. Modelo sobre las dimensiones básicas de una enseñanza universitaria de calidad



Fuente: Kane, Sandretto y Heath, 2004, citado en Prieto, 2007, p.24.

La aportación de esta propuesta, es que coloca a la reflexión sobre la práctica docente en el centro de todas las dimensiones que influyen en actuar de los profesores, cualquier proceso de mejora en alguna de las

dimensiones tiene que pasar por la reflexión de la práctica, porque es la que va a delinear, definir y dar sentido a los cambios que se realicen. Por ejemplo, si nos detenemos en el conocimiento de la materia, debe estar en relación con las actividades de enseñanza que desarrolla el profesor con los alumnos en el aula. Para Prieto, lo importante es: “el modo en el que se relacionan las dimensiones del modelo con el elemento de la reflexión sobre la práctica docente como eje vertebrador de la docencia, capaz de integrar los distintos componentes y favorecer la comprensión de la propia enseñanza para poder mejorarla” (Prieto, 2007, p. 25).

Para investigadores como Fernández (1995), el análisis de la práctica escolar, debe partir de los pensamientos, actitudes y los procesos de toma de decisión de los profesores, ya que sólo se pueden llegar a ellos de manera indirecta a través de las manifestaciones de los profesores, de los informes escritos, observaciones presenciales y los documentos audio visuales estudiados y analizados en diferido.

Para dar cuenta de manera más amplia y profunda de la práctica docente, recurrimos a la etnografía y a la técnica derivada de ese método: la observación no participante. Este enfoque de investigación es de naturaleza holístico, porque pretende explicitar las interrelaciones y acciones de los sujetos de estudio, haciendo énfasis en la contextualización de los datos. Para los etnógrafos el significado de la conducta no puede entenderse soslayando el contexto en el cual se produce, se propone explicar porque una conducta tiene lugar y bajo qué circunstancias se manifiesta (Buendía, Colás y Hernández, 1999).

La etnografía, permite investigar procesos educativos difíciles de comprender por otras vías, se propone a partir de la observación, describir las acciones y comportamientos de las personas en un contexto determinado y concebido como un todo y no como la suma de elementos; permite documentar lo no documentado, lo que no aparece en un discurso formal escrito o hablado, lo que permanece implícito a menos que se recurra a un procedimiento para explicitarlo (Rockwell, 2009).

Es por ello, que en general, los especialistas en el campo etnográfico coinciden en afirmar que éste es pertinente para estudiar entre otros temas, las prácticas de los profesores, como bien afirma Rockwell (2009): “El objetivo de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en escenarios educativos tal como éstos ocurren naturalmente” (p.18).

Para María Bertely, el etnógrafo educativo “incursiona en el sentido profundo de lo que se dice y hace en las escuelas “...pueden construir redes y relaciones significativas entre representaciones y actuaciones características que, aun para los mismos protagonistas, pueden permanecer ocultas o ser desconocidas” (Bertely, 2002, p. 31). A través de la actividad etnográfica se genera un conocimiento de lo local, que va más allá de un simple relato de lo que está pasando, se describe e interpreta esa realidad desde lo local (aulas y escuelas), pero considerando un contexto global y desde una perspectiva teórica.

El etnógrafo al igual que el historiador, no puede ser esclavo de los hechos, sabemos que estos no existen como tales, estos dependen de la selección y construcción del propio investigador, el cual lo hará de acuerdo a la perspectiva teórica y personal donde esté ubicado, es decir: “La investigación etnográfica alcanza un gran nivel de objetividad. Esto se debe a su enfoque fenomenológico, a su cuidadosa selección de las muestras que estudia, a la empatía que logra con los sujetos, a su buen nivel de confiabilidad y a su notable validez” (Martínez, 2001, p. 203).

El tema de investigación enunciado, motivo del presente análisis, se inscribe en una realidad y contexto específico, que es la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa, entidad federativa del noroeste de México, sin embargo consideramos que sería muy interesante y enriquecedor que se realizaran investigaciones similares en otras licenciaturas del mismo campo disciplinar, para establecer comparaciones y abonar a la comprensión de problemáticas compartidas, considerando que: “Si llegásemos a consolidar una tradición investigativa de

corte más etnológico que etnográfico, donde la comparación entre casos posibilitara la detección de recurrencias, excepciones y patrones generales, podríamos incidir en la construcción de argumentos más sólidos y generalizables que reorientaran las políticas educativas en nuestro país” (Bertely, 2002, p. 97).

La práctica docente de tres profesores de la Licenciatura en Historia¹

Esta investigación educativa se planteó como objetivo general: analizar y comprender las prácticas docentes desarrolladas en la Licenciatura en Historia. Partimos del supuesto general, que los profesores al considerar más importante la formación disciplinar, en detrimento de la formación docente, han generado prácticas transmisivas y reproductivas del conocimiento histórico.

Para el análisis de la práctica docente, elegimos a tres profesores de un universo de 20, se observaron un total de 54 clases, de tres asignaturas, cada clase tenía una duración de 90 minutos. El criterio de selección fue la formación profesional y su experiencia en la docencia. El profesor A, tiene más de treinta años de antigüedad como docente, es Licenciado en Economía, maestro en Historia Regional y Doctor en Ciencias Sociales, con orientación en la investigación histórica; el profesor B, también cuenta con más de treinta años de antigüedad, es Licenciado en Derecho y cursó la maestría en Historia; el profesor C, tiene dieciocho años

¹ Pertenece a la Facultad de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa, la cual oferta dos posgrados: Maestría y Doctorado en Historia. Está Integrada administrativamente al colegio de Ciencias de la Educación y humanidades. La licenciatura en historia surgió en 1988, como parte de los esfuerzos realizados por diversos profesores que en ese momento cursaban la Maestría en Historia Regional. Desde su nacimiento ha experimentado tres modificaciones al plan de estudios, la última realizada en el 2006, el mapa curricular está estructurado en cuatro líneas de formación: Divulgación, Teórico-metodológica, Histórico-formativa, Histórico-artística, la carrera tiene una duración de ocho semestres.

de antigüedad, es Licenciado en Historia, Maestro en Historia Regional y doctor en Ciencias Sociales, con orientación en la investigación histórica. A los tres profesores se les explicó los objetivos, el sentido y características de la observación no participante, todos se mostraron dispuestos a ser parte de la investigación planteada.

El curso del profesor C² estuvo estructurado con las participaciones de los estudiantes a partir de exposiciones individuales, el tipo de interacción se centró en la exposición recepción de los contenidos y aunque se generaron tiempos y espacios para la discusión sobre algunas temáticas, esta actividad no fue constante, más bien esporádica. Por lo general se presentaban las exposiciones, los estudiantes las escuchaban, pocas veces les preguntaban a los alumnos expositores o viceversa, en algunos momentos el profesor retoma el tema y lo amplía.

En las interacciones no se generaron discusiones o ejercicios de reflexión en formato de debate. Otra práctica constante que realizó este profesor en todas las clases, era la de recomendar libros a los estudiantes, les comentaba de que trataban y les decía que era casi obligatorio leerlos, como parte de su formación como estudiantes.

La clase se organizó de manera convencional, los alumnos sentados en mesas para tres, este reacomodo espacial se mantuvo durante todo el curso. Por su parte, el profesor se sentaba en el extremo izquierdo del salón para escuchar las exposiciones, cuando terminaban las exposiciones el profesor se sentaba en su escritorio frente al grupo.

Respecto al manejo del tiempo fue flexible, no se marcaron tiempos para cada exposición. La fuente de información central para las exposiciones, provenía del contenido de la compilación bibliográfica conocido también como *digesto*, el cual fue estudiado en su totalidad por los estu-

² La siguiente descripción tiene como base el análisis de un total de 13 clases, observadas de la asignatura Historia del Mundo Antiguo, impartidas en el tercer semestre, grupo de 18 alumnos, turno matutino, en el periodo de octubre a diciembre de 2010.

Reseñas

diantes, asimismo la mayoría realizó presentaciones electrónicas usando el software ya conocido de power point para exponer los contenidos. En algunas clases se proyectaron algunos videos bajados de internet por los estudiantes, pero no se daba un espacio ni tiempo para discutir en torno a los contenidos de los videos y su relación con el tema expuesto en la clase.

Los contenidos se presentaron a partir de las exposiciones de los estudiantes y de las explicaciones constantes que hacía el profesor, en torno a un concepto o significado de alguna palabra .

En el curso del profesor B³ se implementaron las exposiciones individuales en algunas clases. Cuando los estudiantes las presentaban, el profesor se mostraba muy atento al desarrollo de las mismas, en algunas ocasiones cuestionó el nivel de preparación y comprensión del contenido presentado o les pedía que la exposición no fuera demasiado larga. Después que terminaban la exposición los estudiantes, el profesor siempre retomaba el tema y destacaba las ideas centrales del contenido presentado.

Durante las clases los alumnos se encontraban agrupados de manera tradicional, sentados en mesas de tres sillas, en todo el curso es la posición que ocupan, en ningún momento se hace un reacomodo espacial distinto, ya sea en equipos o en forma circular o medio circular.

Por su parte, el profesor se sienta en un escritorio, frente a los alumnos, en el extremo izquierdo del salón, son pocos los momentos en que el profesor se mueve de su posición. El manejo del tiempo es flexible, no se marcan tiempos para cada actividad, sin embargo, el profesor procura siempre terminar el tema que estaba proyectado para la clase.

³ La siguiente descripción tiene como base el análisis de un total de 18 clases observadas de la materia Historia y Literatura, impartida en el tercer semestre, grupo de 18 alumnos, turno matutino, en el periodo de agosto a octubre de 2010.

La fuente de información central para las clases proviene del digesto, el cual está integrado por lecturas que plantean a nivel teórico la relación entre historia y literatura y por fragmentos de obras literarias que se trabajan en el aula.

La estrategia de enseñanza, es el método expositivo del estudiante o profesor, combinado con explicaciones del profesor sobre algunas temáticas expuestas en el grupo, se recurre también a las preguntas y respuestas de parte del profesor a los alumnos o del los alumnos al profesor.

En el desarrollo de la clase, el profesor constantemente le lanzaba preguntas a los estudiantes, los cuales contestaban en la mayoría de las veces, por su parte el profesor corrige, precisa o amplía las respuestas de los estudiantes, también insiste a los alumnos que no participan para que se animen a participar. Además acostumbra en la mayoría de las clases a recapitular los temas anteriores y relacionarlos con el tema nuevo.

Las formas de interacción entre profesor y estudiantes, se manifestaron cuando el profesor recitaba o cantaba algún fragmento, también contaba algún chiste, algún comentario de un tema actual, alguna noticia, etc. En las clases también se dan situaciones donde los alumnos están platicando, en momentos en que el profesor comenta algo o bien sus compañeros están exponiendo y el profesor les llamaba la atención y les pedía que guardaran silencio.

También en el grupo se desarrollaron charlas sobre temas muy variados, como las formas de escribir y narrar la historia, se discutió sobre la historia científica y la novela, se comentó sobre alguna obra literaria que no estaba incluida en el programa.

Reseñas

En el curso del profesor A⁴, los estudiantes se integraron en equipos y el profesor les dividió las lecturas del digesto para asignárselas para exposición, estableció el orden de exposición al azar. Por su parte, al resto del grupo les comentó que todos tendrían que escuchar participaciones. A los equipos les dijo que tenían toda la libertad para realizar sus exposiciones, además les pidió que prepararan su exposición con el software power point.

La idea sería trabajar así...que ustedes, investiguen, busquen.....les voy a pedir un control de lectura⁵, por sesión... nos vamos a dividir por equipos....van a tener que escuchar participaciones...La exposición por equipo....toda la libertad para el equipo...¿Cuál es la obligación del grupo que expone, elaborar un resumen de tema que les tocó, eso lo van a subir a la página...los podemos comentar en el wiki....todos tenemos el derecho de corregir...vamos a dividir en cuatro wikis...La idea es construir el conocimiento⁶.

En las clases de este profesor, el alumnado se encontraba agrupado de una manera tradicional, sentados en mesas de dos, en todo el curso es la posición que ocupan, en ningún momento se hace un reacomodo espacial distinto. No obstante que el profesor integró equipos, estos solo funcionaron para la exposición de su tema de clase.

Por su parte, el profesor se sentaba en el extremo izquierdo del salón para escuchar las exposiciones, cuando terminaban las exposiciones el profesor se colocaba frente al grupo, en medio de salón para comentar o explicar respecto a la clase. El manejo del tiempo es flexible, no se marcan tiempos para cada actividad

⁴ La siguiente descripción tiene como base el análisis de un total de 23 clases observadas de la materia Historia del Noroeste, en el séptimo semestre, grupo de 20 alumnos, en el periodo de abril a junio de 2009.

⁵ Resumen por escrito que realiza el alumno, como evidencia de la lectura para presentarlo en la clase.

⁶ Fragmento de la clase 1 del profesor A, 12-4-2009.

La fuente de información central la aporta el contenido en el digesto, la cual fue expuesta por los estudiantes conformados en equipos, en algunos casos los estudiantes aderezan sus exposiciones con mapas e imágenes que bajan de internet. No obstante que se habló de trabajar en equipo, esto solo se aplicó para la presentación de la exposición de los alumnos, en ningún momento los alumnos se organizaron en equipo para trabajar en o fuera del aula.

La realidad es que los estudiantes, lo que hicieron fue dividir y fragmentar la lectura para su presentación, no se organizaron para trabajar colegiadamente y reconstruir el contenido de la exposición. Esto significó que el planteamiento de trabajo en equipo o colaborativo, en sentido de la interacción y construcción del conocimiento entre los alumnos, no se realizó en la práctica.

Las exposiciones se combinaron con las explicaciones del profesor de algún proceso o concepto relacionado con las temáticas del curso, se implementaron algunas veces las preguntas- respuestas de parte del profesor a los alumnos o del los alumnos al profesor.

El tipo de interacción se centró en la exposición recepción de los contenidos, se dieron tiempos y espacios de discusión sobre algunas temáticas, pero no fue una actividad constante, por lo general se presentaban las exposiciones, los estudiantes las escuchaban pocas veces les preguntaban a los alumnos expositores o viceversa, en algunos momentos el profesor retoma el tema y lo amplía, pero en estas interacciones pocas veces se generan ejercicios de reflexión que lleguen al nivel de debate entre estudiantes y profesor.

Conclusiones

Lo que podemos destacar de estas descripciones, es que no existe una suficiente diversificación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la historia, la constante sigue siendo la clase expositiva, las preguntas en el desarrollo de la clase y la exposición de los alumnos sigue siendo un recurso limitado, los profesores no se aventuran a poner en práctica otras estrategias y técnicas de enseñanza, como pueden ser: aprendizaje basado en problemas, juego de roles, trabajo colaborativo, método de proyectos, entre otros.

Los profesores elaboran una recopilación de lecturas (antología o digesto) que son la base del curso y de ahí lleva a la práctica la estrategia de exposición de lecturas, lo cual limita de por sí la lectura e investigación del alumno. Consideramos que en la licenciatura de historia, es correcta la utilización de una lectura como base para abordar los contenidos, pero también se debe fomentar en el alumno la búsqueda de mayor información para fortalecer su proceso de aprendizaje, sin referirse sola o necesariamente a la red Internet.

Reflexionamos que la práctica docente de los profesores se limita solo a la comunicación de saberes, lo que supone la forma más simple y reduccionista de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto dificulta el proceso de formación del estudiante, pues sabemos que la apropiación de los saberes solo se logra a través de una actividad mental, suscitada por condiciones y situaciones de aprendizaje. La perspectiva constructivista, completamente válida en esta área de conocimientos, pone de manifiesto que la transposición didáctica de saberes académicos no se limita a un manejo y presentación de contenidos, sino que también se ocupa de colocarlos en su contexto, ya sea en un proyecto, en una situación-problema o en cualquier actividad que demande la participación del estudiante (Perrenoud, P., 2007).

Consideramos que las prácticas transmisivas del conocimiento histórico, se relacionan con las características de la formación docente de los

profesores de la Licenciatura en Historia; los nuevos profesores se incorporan a la planta académica, sin formación inicial para ejercer la docencia. Respecto a la formación continua, no hay un programa sistemático que atienda las necesidades de actualización de los docentes con diferentes grados de experiencia en la docencia. Las actividades que se organizan en este sentido, son mínimas y reducidas a la implementación de cursos breves con orientación pedagógica-didáctica. También hay que anotar que son actividades organizadas por las autoridades académicas y no parten de un diagnóstico de las necesidades y problemáticas expresados por los profesores desde su práctica cotidiana.

Las problemáticas enfrentadas en los procesos formativos de los profesores y estudiantes, se han querido compensar con las reformas curriculares y la implementación de recursos didácticos y tecnológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La escasa formación pedagógico didáctica de los profesores, ha influido en la conformación de una cultura de enseñanza que no valora los procesos de reflexión sobre la práctica docente cotidiana, como una vía para elevar la calidad de la enseñanza.

Bibliografía

- Becerril, Sergio R. (2005): *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*, México, Plaza y Valdés/Instituto Tecnológico de Querétaro.
- Bertely, María (2002): *Conociendo nuestras escuelas, Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- Buendía, Leonor, et. al. (1999): *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*, España, McGraw Hill.
- Elliot, John (1996): *El cambio desde la investigación acción*, España, Morata.
- Ferry, Gilles (1997): *Pedagogía de la formación*, Argentina, Universidad de Buenos Aires.

Reseñas

- Goetz, J. P. y M.D. LeCompte (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, España, Morata.
- Kane R., Sandretto, S. y Heath, C. (2004): An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice, Higher Education. 47 (3), págs. 419-469, Estados Unidos.
- Martínez, Miguel (2001): *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*, Ed. México, Trillas.
- Perrenoud, Philippe (2007): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, España, Grao.
- Prieto, Leonor (2007): *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*, España, Narcea.
- Rockwell, Elsie (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Argentina, Paidós.
- Woods, Peter (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, España, Paidós.