



Av. Bolivia 5150 (4400), Salta, República Argentina. TE: ++54(387) 425 5560 Fax 425 5458

**ISSN 1669-9041**

**Es una publicación anual de la Escuela de Historia para contribuir a la divulgación del conocimiento histórico.**

**REVISTA 2  
ESCUELA DE HISTORIA  
Año 2, Vol. 1, N° 2, 2003**

**Artículo**

**SENTIDOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

Prof. María Elina Tejerina

Prof. María Ester Ríos

Resumen

El trabajo aborda las experiencias de prácticas docentes realizadas por los estudiantes de la carrera de Historia.

El objetivo del trabajo es señalar los límites y posibilidades que condicionan la práctica docente.

THE SENSES OF THE TEACHING EXPERIENCE

ABSTRACT

The work tackles the teaching experience in the teaching career of history.

The purpose of the work is to show the limits and the possibilities that the teaching practice condition

SENTIDOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Caracterizando nuestro objeto de estudio

El trabajo pretende dar cuenta de distintas experiencias de prácticas de enseñanza realizadas por alumnos- hoy docentes- que cursaron la carrera de profesorado de Historia en la Universidad Nacional de Salta y aborda la práctica desde la mira de los practicantes. Esta supone la plena inserción de ellos en la realidad áulica reconociendo la complejidad de la tarea docente.

La práctica docente está caracterizada como un campo complejo de intersección de aportes provenientes de la formación disciplinar y de otras, tales como psicología, pedagogía, sociología, sólo por nombrar algunas. Además, conlleva y significa la intervención situada y contextualizada de enseñanza que "exige procesos reflexivos permanentes, confrontando diferentes perspectivas de análisis. Develar los conflictos y contradicciones [...] implicaría recuperar la faceta intelectual del trabajo docente y, por lo tanto, la centralidad de su quehacer[...] Sin embargo, limitar el trabajo docente a la enseñanza en el aula oculta una cantidad de actividades adicionales, también constitutiva de esa tarea, aún cuando muchas de ellas impliquen, un corrimiento del eje de su trabajo desde y con el conocimiento.[...].De allí la idea de ampliar el concepto de práctica de la enseñanza a práctica docente"<sup>1</sup>.

La práctica docente y/o residencia<sup>2</sup> puede ser analizada desde diferentes perspectivas: grupal, institucional, metodológico, etc. Si nos centramos en el sujeto practicante, éste se debate entre el ser alumno y ser docente. Así, la práctica docente o residencia es entendida como "un lugar de transición, por ello un espacio entre otros que es necesario conocer y delimitar para desentrañar su especificidad y a partir de ello generar propuesta de formación válidas.

El pensarla como "nudo" es de interés en tanto conecta dimensiones diversas con significados no unificados para los actores e instituciones que en ella participan" <sup>3</sup>.

Desde esta perspectiva y ampliando el alcance de la práctica docente se sostiene que "la residencia, de hecho, da la posibilidad de una permanencia bastante estable en la escuela. Si se transforma en un juego de interacciones en beneficio de la práctica en el aula se podrá tomar conciencia de la riqueza del aprendizaje conjunto que se puede dar durante este período de formación docente"<sup>4</sup>.

Quienes trabajamos en la formación de profesores sabemos que la práctica docente encierra una serie de presupuestos y es entendida como " procesos de aprendizajes en los que están implicados todos los participantes. Alumnos, profesores, profesionales en formación y coordinador o supervisor son considerados como sujetos que, desde distintas perspectivas, aprenden en tanto estudian, analizan y reflexionan cooperativamente sobre los acontecimientos que tienen lugar en los escenarios escolares.<sup>5</sup>

La instancia de práctica se realiza durante el cursado de la materia Didáctica Especial y Metodología de la Enseñanza de la Historia con Práctica (Plan 1992) o Didáctica de la Historia y Práctica docente (Plan 2002). El Plan de estudios, a propósito de la formación docente dice: "Se tendrá en cuenta la necesidad de gradualidad de la formación- desde los comienzos de la carrera- y que la formación pedagógica-didáctica del profesor de Historia no es independiente de su formación disciplinar[...] Las materias del área de formación pedagógico-didáctica podrán cursarse en forma simultánea, desde el segundo año de la carrera, con las materias del área disciplinar y teórico-metodológica para que los alumnos visualicen la convergencia de aspectos específicos y pedagógicos" <sup>6</sup>. No obstante lo que el plan enuncia y los recaudos tomados, la práctica docente se encuentra ubicada al final de la carrera con lo cual se constituye en un espacio residual de la formación.

Haremos referencia al cursado de la Didáctica de la Historia momento en el cual, muchos practicantes, se plantean "el aprender a enseñar". El mismo está relacionado con el aula y definido por tensiones y conflictos motivados en la situación de ser principiantes.

Nos interesa, también, señalar la situación del practicante provisto de un "...conjunto limitado de contenidos profesionales que reciben los futuros profesores (los "pobres" efectos del bagaje teórico procedente de los centros universitarios); en el conflicto entre el carácter teórico de los contenidos recibidos y la preocupación de los individuos por disponer de recursos técnicos y habilidades para su enfrentamiento exitoso con las exigencias del trabajo en el aula"<sup>7</sup> .

Si la complejidad y la singularidad caracterizan la práctica docente, en este trabajo, tomaremos en cuenta a los sujetos practicantes a fin de interpretar sus ideas y sentidos.

#### Consideraciones metodológicas

Para el desarrollo del trabajo tendremos en cuenta relatos realizados por sujetos practicantes, hoy -año 2002- profesores en servicio., que cursaron y realizaron la práctica en los años 2000- 2001.

Utilizar relatos de la práctica docente nos posibilita acercarnos al análisis de la propia historia de formación con el propósito de mejorar la misma. Nos permite dar cuenta cómo la práctica- en este caso- se convierte en un campo de conocimiento.

La metodología de investigación que utilizamos- de matriz cualitativa- nos requirió trabajar colaborativamente con los "practicantes" pues, lo central es su relato a partir del cual cuentan y reflexionan sobre sus propias historias de formación.

La investigación narrativa implica "un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza. En el proceso de empezar a vivir la historia compartida de la investigación narrativa el investigador tiene que ser conciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces pueden ser oídas<sup>8</sup>. De esta manera, la narración le permitió al practicante presentificar su experiencia y otorgarle significado.

También, para la Psicología Cultural, la narración -desde lo metodológico- cobra importancia y está íntimamente ligado al yo que se convierte no sólo en un hacedor de relatos sino también en un narrador con estilo peculiar. A propósito, Bruner dice que en este tipo de investigación, "el Yo se define tanto por parte del individuo como por parte de la cultura en que este participa. [...] La psicología cultural es una psicología interpretativa, prácticamente en el mismo sentido en que la historia, la antropología y la lingüística son disciplinas interpretativa<sup>9</sup>". En los trabajo de corte narrativo , cada historia, cada relato es singular y su valor reside en lo que la persona piensa qué hizo, por qué piensa que lo hizo, en qué tipo de situación creía que se encontraba. Para el desarrollo de este trabajo recuperamos la entrevista como instrumento de recolección de información que le permitiría al practicante relatar su experiencia de práctica docente. Al respecto se les preguntó: ¿qué entiende por formación docente, ¿qué percepción tiene de la formación que recibió?, ¿cuándo y cómo se dio cuenta que iba a ser docente?, ¿qué significó esto?, ¿qué sentidos le confiere a la Didáctica de la Historia .y la Práctica?, ¿cómo analiza, hoy,

esa etapa?, ¿qué sentido le otorga?.

### Sus Objetivos

Los objetivos fueron : -a obtener información a partir de sus opiniones y vivencias de la práctica docente;

-b analizar hechos destacados de su práctica docente

-c indagar los límites y posibilidades, supuestos y realidades, preconceptos y prejuicios que posibilitan y /u obstaculizan la práctica docente.

-d conocer e interpretar los sentidos y resignificados de la practican centrando el análisis en los comportamientos, vivencias, reflexiones de los entonces practicantes, hoy docentes.

### Población seleccionada

En el período lectivo 2000 cursaron regularmente Didáctica de la Historia con Práctica 27 alumnos. Seleccionamos cuatro informantes; dos mujeres y dos varones, de edades que oscilan entre 25-26 años. Los criterios que orientaron la selección de los informantes fueron: habían realizado un cursado de la carrera similar en cuanto a tiempo; observaron un buen rendimiento académico y no tenían experiencia docente. Nos aproximaremos, desde lo metodológico, al estudio de caso pues no se busca la generalización sino hacer sucesivas aproximaciones abiertas al debate y la confrontación. Asimismo, por considerar que las prácticas son un hecho social- multifacético y dinámico- resulta conveniente facilitar la participación activa de los protagonista del caso.

Los cuatro informantes realizaron la residencia en escuelas públicas<sup>10</sup>. El relato de cada informante fue analizado, primero, por separado y luego de manera comparativa. Esto nos permitió categorizar núcleos temáticos y problemas que enfrentaron los practicantes. Los principales núcleos y problemas aluden:

1-Al concepto de formación docente, posibilidades y límites.

2- La práctica docente, preconceptos y. saberes implícitos.

### Relatos de práctica, significados y sentidos

A propósito de la formación docente los practicantes dicen:

Relator A: "...pienso que es un proceso que uno tiene que ir adquiriendo, se va haciendo con la propia práctica...mientras cursa, tratando de recibir contenidos...la formación también tiene que ver con la investigación y con la práctica. La formación la pienso en sentido amplio, no creo que solamente sea contenido de una disciplina concreta...sino una formación de tipo integral que le da sentido a la tarea docente, que vincula a la formación moral, intelectual, social, porque creo que el contenido a impartir en el aula está vinculado con las actitudes."

"...valoro la formación recibida en la universidad , pero creo que hay cuestiones que no se

tienen en cuenta...como por ejemplo que los docentes deben promover espacios para que en el aula el conocimiento sea compartido, a veces las actitudes aúlicas no lo fomentan..., cuestiones como comprensión y aprendizaje no se tienen en cuenta,...el cansancio de los alumnos,...la mala alimentación,...la situación económica- para sacar fotocopia-, todo esto condiciona el proceso de aprendizaje...Hoy lo económico es evidente, nosotros no estábamos tan apurados en alcanzar la meta que era recibirnos. Están como desesperados, rinden rápido porque quieren recibirse rápido..."

Relator B: " Formación docente el 50% lo hace uno en la universidad y el otro 50% se lo hace con la práctica, fuera de la universidad, con los golpes que se dan en la práctica. La universidad te da muchas cosas pero no la práctica que uno necesita para estar en el aula..."

"...Uno hasta 4º año todavía no es conciente que va ser docente, que va estar frente de un aula...lamentablemente solo cae en conciencia los últimos cuatro meses de la carrera, con la práctica....Quizás por eso hay alumnos que tienen un montón de materias para rendir y ya quieren hacer la práctica, arrastrar materias es peor, realmente la práctica lleva tiempo..."

Relator C: "...entiendo que hay que tener formación de contenidos teóricos nutridos durante los cinco años de la carrera, luego en la residencia me dieron varios instrumentos para el saber hacer docente, saber como transmitir conocimiento a mis alumnos...En algunas áreas he sido muy bien formada y en otras menos, considero que tengo una buena formación en la universidad..."

Relator D: " La formación docente no sólo se da en la universidad, sino que es permanente. Además de adquirir conocimientos en la universidad, no se termina ahí...puedo encontrar falencia, a mí me hubiera gustado ver historia de Salta...es lo único que puedo criticar. En lo pedagógico, intelectual-teórico estoy muy bien formada...Me di cuenta que quería ser docente cuando estaba en el secundario, me gustaba la historia...Dije: la Historia me gusta, estudio Historia."

Se puede sostener que la formación docente es percibida como resultado de conocimiento histórico y pedagógico, sin embargo la profunda escisión entre las materias del corpus histórico y las llamadas pedagógicas generan una toma de conciencia tardía o un darse cuenta lento que será docente.<sup>11</sup> Muchas veces la práctica docente, como tramo final de la carrera, es percibida como desgajada del proceso de formación del campo disciplinar por la modalidad de cursado que tiene la materia, por la característica de la residencia, porque la forma de trabajo busca una fuerte cuota de compromiso y reflexión. Así lo expresa el practicante: " la materia me exigió más que la simple lectura de los autores...antes uno terminaba de cursar y a rendir..., uno hace las materias para aprobar y listo...y no percibe su importancia...en ésta no pasó lo mismo, no capté la profundidad de la materia...y por eso me pasó lo que me pasó, pasé de un año a otro..." (informante B )

Los relatos nos permiten visualizar la tensión que implica imbricar los conocimiento disperso entre la formación disciplinar- conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido-y la formación pedagógica- conocimiento del currículo, de los alumnos, pedagógico- y "entre la formación del profesorado y los procesos formativos de los profesores, lo que significa un mayor interés por develar cuál es la contribución de los programas, global o parcialmente considerados, al aprendizaje de la función de la enseñanza por parte de los futuros profesores, de los profesores noveles..."<sup>12</sup>. En

síntesis, se explicitan la tensión entre el saber y práctica como aristas que conjugan el campo de formación del profesor de historia.

En otra parte del relato se refieren- de manera directa- a la práctica de la enseñanza, a propósito dicen:

Relator: A: "...creo que deja surgir en uno algo que produce placer...La práctica está condicionada por el alumno y por el docente .Si el docente le permite al alumno pensar, ingeniarse la clase, si le da libertad , a veces su clase supera las expectativas que tenía. Yo recuerdo una clase del 25 de Mayo, ya le habíamos dado el material para leer y en clase ellos tenían que hacer una simulación- la situación del 25 de mayo, miembros de la Junta-...Me llamó la atención lo bien que lo hicieron ...más allá que nadie quería ser mazamorrera o empanadera...no se pudo profundizar , pero sí que hubo un momento de cuestionamiento, de poner sus ideas..."

"Hay todo un conjunto de preconceptos que uno tiene antes de la práctica, qué me va a pasar!. Me voy a poner muy nervioso, voy a tartamudear.....o los chicos no me van a entender...No he sentido conflictos. ...Una cuestión es que a veces faltaba precisión conceptual en el contenido a impartir y esto sí me generó un conflicto...quizás por fallas de formación ...A otros compañeros les costó porque les faltaba formación teórica, por más que las actividades fuesen interesantes, si falta contenido nos quedamos en el vacío"

"Me sirvió para planear estratégicamente y tener conciencia de espacios pre-activo, interactivo y pos-activo...Reconozco la libertad que sentía, más libertad con los adolescente, me acuerdo de gráficos, esquemas, preguntas, preguntas de evaluación para que cuestionen y precisen los conceptos, para que los apropien significativamente..."

Relator B: " Fue entrar en contacto con la realidad con una realidad que uno no toca. Uno está estudiando cuatro años pero no está en contacto con lo que realmente va hacer todo su vida: el aula, la institución escolar, ser docente..En ese momento debía poner los conocimientos que tenía adquiridos en la universidad a disposición de los alumnos..."

"Para hacer una autocrítica , es todo el momento de práctica el que me permite reflexionar lo que se hace. Yo mejoré mucho...Realmente se necesita de la observación, aunque a uno lo caliente , en frío uno lo reflexiona. Si volviera un tiempo atrás, no elegiría el IEM13 para la práctica...Me dejé llevar por los otros compañeros , para ir todos juntos elegí el IEM, para estar en grupo, trabajar, preparar clases en grupo...claro , yo pienso que al entrar al aula , por primera vez, uno busca compañía...en la Didáctica General fui a observar...Cuando uno elige una institución uno no piensa en observación de clase, uno piensa -que ahí - uno tiene que dar clase...Yo pensé que en grupo iba a ser más fácil, sabiendo que la práctica iba a ser individual...La imagen [ de los alumnos] era de zafados, de joda pero la experiencia que yo tuve ...es bastante buena...lo que jugó en contra fueron los paros. Paros en los que no pude trabajar con los profesores ni con los alumnos..."

"Una experiencia es que el profesor daba la clase quince minuto y empalmaba con los prácticos. Entonces me tocó, con Marcelo, trabajar me acuerdo la Asambleas del año XIII, dijimos damos un poco de clase, diez minutos y vamos a los prácticos, que los alumnos no nos pregunten nada. Esa es la imagen que tengo...y cuando fuimos al Illia14 nos costó. Todavía me acuerdo que en las últimas clase del IEM me sobraba el tiempo... Uno se va formando y uno dice qué, cómo pude dar esas clases...en el Illia aprendí...son preguntas , son respuestas, en permanente reflexión , ida y vuelta, que el alumno esté engachado...Si

hoy iría al IEM no haría lo mismo, porque era seguir el esquema de la universidad..."

"La entrada al aula tendría que ser al comienzo del año y todo el año lectivo haciendo práctica...La práctica fue un corte muy fuerte, no pensé antes en dar clase...uno en ese momento cree que el docente tiene que aprobarte, uno da dos clase, te observa y listo....Me habían contado que la práctica era fácil, que era dar clase y nada más, , pero cuando una llega es otra tu responsabilidad, creo que algunos no llegan con esa madurez. Esa es una presión: lo fácil, pero no es una cuestión de fácil o difícil, es personal..."

Relator C : El primer día que entré al aula me encantó, yo ya había decidido ser docente,, pero me gustó más entrar al aula, comunicarme con los chicos...Todo muy positivo, tal es así que el segundo día que estaba en el aula yo ya estaba participando, por mi manera de ser y al otro día -como conocía el tema- propuse dar una clase , me acuerdo era el conflicto de las Islas Malvinas...Mi residencia fue espectacular ...tuve libertad, pero algunos de mi compañeros tienen miedo de hablar, es importante saber comunicar...la reflexión tiene que ver con la formación de un docente, si enseña contenido, valores, ya está reflexionando, la reflexión es implícita, a lo largo de cada clase que yo organizaba siempre lo hice reflexionando qué, cómo y para quién iba dirigida la enseñanza..."

Relator D : " Cuando yo ingreso al aula y me acuerdo clarísimo la primera clase- a uno, el docente, se le queda toda la vida-...tenía unos nervios , tenía miedo de trabarme, de olvidarme, de decir cosas sin sentido. Me pasaron miles de emociones en un mismo momento, todas las ansiedades juntas...cuando comencé a hablar se me fueron pasado los nervios y comenzó a ser algo normal. Era propio, era mío..."

"...en la Didáctica uno comienza a reflexionar, uno ve muchas cosas- por ejemplos conceptos...- comenzamos a revisar , en ese sentido comenzamos a reflexionar...Las marcas positivas, por ejemplo, mi profesora de la práctica me decía: Vero, tenés que utilizar el pizarrón; yo pensaba, ...sí la profesora lo dice debe ser así..."

" Recuerdo cuando corregí las pruebas, entré al aula y todos los chicos me miraban porque esperaban las notas. Comencé a sacar los folios para dictar la clase y escucho una voz de un alumno que dijo: "profesora, se está olvidando de las pruebas". Fue un conflicto yo quería dar la clase y ellos querían las pruebas...al final tuve que acceder porque sino no iban a atender la clase. Siempre me acuerdo... quizás siendo alumna yo hubiera hecho lo mismo".

"Me pasó un par de veces que cuando estaba explicando -uno, el practicante tiene tantos datos en la cabeza- tuve la debilidad de querer darles todo a los chicos en una clase y no se puede..."

Estos relatos nos permiten acercarnos a los distintos significados de la práctica docente: qué preocupaciones genera, qué preconceptos obstaculizan la misma. De este modo, quedan planteados tensiones, motivos, sentimientos y creencias de los practicantes con respecto a la misma. De allí la necesidad de tener en cuenta el marco de referencia de cada uno de los sujetos a fin de interpretar adecuadamente sus ideas y acciones.

Los preconceptos están dados por cuestiones de tipo personal- inseguridades- derivadas de una situación nueva como es la de dar clases, aunque ya hayan realizado observaciones institucionales y de clases. Podemos distinguir los miedos de raíz afectiva-emocional- voy a tartamudear, los chicos no me van a entender...-, e intelectual- no conozco el tema en profundidad, me van a preguntar lo que no sé, "falta de precisión

conceptual en el contenido a impartir y eso sí me generó un conflicto..."15 -como un límite para la práctica docente.

Otros preconceptos son las creencias que se transmiten entre los mismos alumnos, " la práctica es fácil, das unas clases y listo..." y la idea de ir a la institución en grupo- sin pensar en las características de ésta, sin pensar que previamente harán observación de clase- "porque así preparan las clases juntos", aunque saben que la práctica es individual. Evidencia la existencia de preconceptos la siguiente expresión "...yo creía que en el Íllia no se trabajaba porque es público, pero me taparon la boca. Van al público, pero son capaces. Esa imagen se me cambió...". Subyace en el imaginario de algunos practicantes que los colegios privados o los dependiente de la universidad son mejores para realizar la práctica<sup>16</sup> por las características de los alumnos que concurren a ellos.

A lo largo del trabajo el interés se centra en la historia de práctica de cada residente .y los hechos narrados tienen sentido si los enmarcamos en un cuadro mayor. El Yo, cuando narra, no se limita a contar, sino que además justifica, apunta al futuro y cuando se refiere al pasado la otorga sentido en el momento que está contando, dice J. Brunner.

La historia personal del practicante es importante porque nos permite interpretar, por ejemplo, que quienes habían asumido la decisión o estaban convencidos que iban a ser docente - antes o en el momento de iniciar la práctica -no evidenciaron quiebre y/o ruptura con la ella. Lo expresan así: "El primer día que entré al aula me encantó, yo ya había decidido ser docente,, pero me gustó más entrar al aula, comunicarme con los chicos...", (Relator C) " Cuando yo ingreso al aula y me acuerdo clarísimo la primera clase- a uno, el docente, se le queda toda la vida...", (Relator D)

Frente a otros que- recién-se dieron cuenta que iban a ser docentes cuando se incorporaron a la institución.( Caso del Relator B)

La situación de práctica es el momento en el que el residente percibe un cambio de su imagen en el espacio áulico, "...ya no estoy del otro lado, sino de este lado, del docente..."<sup>17</sup>, "...uno se pone en docente, es capaz de pararse frente al aula y dar clase..."<sup>18</sup> . Esto da clara cuenta del estado de transición que vive el practicante.

#### Apreciaciones finales

Los relatos acerca de la experiencia en la práctica docente nos posibilitaron ahondar en el sentir, hacer y pensar de los practicantes. Además nos permitió comprender y reconocer los fenómenos propios de la práctica docente: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, conflictos de valores. Estos fenómenos no son atendidos desde la racionalidad técnica y por lo tanto " parece difícil aceptar que la actividad práctica esté exclusivamente presidida por la verdad científica objetivable y generalizable. Tal tipo de verdad no es suficiente y debe ser complementada, en mi opinión , con la capacidad de identificar y resolver problemas únicos. y singulares que nacen de la propia interacción, que no están en el libro del profesor...que no se repiten cada año en cada curso, que no son los mismos en un grupo de clase que en otro..."<sup>19</sup>.

Los distintos significados dados a la práctica docente no hacen más que reafirmar la singularidad de la misma.

Utilizar relatos de la práctica docente nos posibilita acercarnos al análisis de la propia historia de formación, con el propósito de conocer la misma. Nos permite dar cuenta cómo la práctica- en este caso- se convierte en un campo de conocimiento en él y para el cual se requiere de parte de los formadores autocrítica y abrir la escucha para generar o buscar nuevas perspectivas de formación. Finalmente, nos ayudó a comprender y vivenciar cómo los investigadores y los practicantes pueden relacionarse entre sí de manera productiva.

## Fuentes

Relatos: A, B, C y D fueron tomados durante el mes de julio de 2002 y los informantes son profesores de Historia egresados de la Universidad Nacional de Salta.

---

\*Profesora Adjunta de Didáctica de la Historia. Facultad de Humanidades. UNSa. Directora Proyecto de Investigación N° 1051, C.I.UNSa.

\*\*Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Didáctica de la Historia. Facultad de Humanidades. UNSa. Miembro de Proyecto de Investigación N° 1051, CIUNSA.

1 Edelstein, G. y Coria, A., Imágenes e imaginación iniciación a la docencia, Kapelusz, Buenos Aires, pp 19-20

2 Consideramos necesario aclarar, que en esta etapa de formación , la práctica docentes es equivalente a prácticas intensivas y/o residencia. Es por ello que lo utilizaremos-en el trabajo- indistintamente.

3 Souto, M., "Prólogo".En Devalle de Rendo, A., La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización, Aique, Argentina, 1996, pp 16.

4 Devalle de Rendo, A., La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización, Aique, Argentina, 1996, pp 26

5 Martínez Sánchez, A., "Análisis crítico de una experiencia de prácticas de enseñanza". En García, C. M., y Mingorance Díaz, P.( eds.) , Pensamiento de profesores y desarrollo profesional ( II ), Universidad de Sevilla, España, 1992, pp 86-87.

6 Plan de Estudios de la carrera de historia 2000. Univ. Nacional de Salta.

7 Montero Mesa, M. L., "El aprendizaje de la enseñanza: La construcción del conocimiento profesional".En García, C. M.,y Mingorance Díaz, P.( eds.) , Pensamiento de profesores y desarrollo profesional ( II ), Universidad de Sevilla, España, 1992, pp 64-65.

8 Larrosa, J., Arnus, R., Ferrer, V. y otros, Déjeme que te cuente, Laertes, Barcelona, 1995, pp21-22

9 Bruner, J., Actos de significados. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza, Madrid, 1995, pp116-117

10 Las características de las instituciones escolares: a) públicas. b) 2 céntricas, población escolar : sectores de bajos recursos económicos, diurnos. c) 1 escuela periférica vespertina, con población escolar de muy escasos recursos .d) 1 colegio dependiente de la universidad.

11 Se puede ampliar el problema de la escisión entre las materias disciplinares y las de formación docente en Tejerina, M. E. , Ríos, M. E "En didáctica de la Historia , el mañana es hoy", 1995, El mismo fue realizado en el marco de Proyecto de Investigación N° 553 del Consejo de Investigación de la U.N.Sa

12 Montero Mesa, M. L., "El aprendizaje de la enseñanza: La construcción del conocimiento profesional".En García, C.M.,y Mingorance Díaz, P.( eds.), Pensamiento de profesores y desarrollo profesional ( II ), Universidad de Sevilla, España, 1992, pp 60.

13 Se puede ampliar el problema de la escisión entre las materias disciplinares y las de formación docente en Tejerina, M. E. , Ríos, M. E "En didáctica de la Historia , el mañana es hoy", 1995, El mismo fue realizado en el marco de Proyecto de Investigación N° 553 del Consejo de Investigación de la U.N.Sa

13 Montero Mesa, M. L., "El aprendizaje de la enseñanza: La construcción del conocimiento profesional".En García, C.M.,y Mingorance Díaz, P.( eds.), Pensamiento de profesores y desarrollo profesional ( II ), Universidad de Sevilla, España, 1992, pp 60.

13 IEM, Instituto Educación Media, dependiente de la Universidad Nacional de Salta.

14 Se refiere al colegio Arturo Illia, escuela pública que recibe a los practicantes.

15 Ver informante A

16 "...En el IEM, uno piensa que son estudiosos, rápidos, pero no es así...es un colegio como cualquier otro...".Relato de informante B

17 Informante B

18 Informante D

19 Montero, L. La construcción del conocimiento profesional docente, Homo Sapiens, Rosario,2002, pp. 47.