

LA SOCIALIZACIÓN LABORAL DE DOCENTES PRINCIPIANTES EN ESCUELAS MEDIAS DEL CONURBANO BONAERENSE

SOCIALIZATION NOVICE TEACHERS WORKING IN BUENOS AIRES SUBURBAN AREA SECONDARY SCHOOLS

Elisa Jure*

Este trabajo se inscribe en los resultados de la investigación “De estudiantes a profesores: primeros desempeños profesionales en secundarios del conurbano bonaerense” que se propuso realizar una caracterización de las primeras inserciones laborales de profesores de Historia egresados de distintas instituciones de formación.¹ La iniciación de la vida profesional en las escuelas, señala el tercer momento de la socialización profesional –el primero es la experiencia como alumnos y el segundo es la formación inicial como docentes. En el ejercicio profesional, se ha comprobado un progresivo acercamiento entre las pautas personales del profesor y las dominantes en la institución escolar (Terhart, 1987). Los antecedentes de investigación sobre el tema permitieron anticipar tres tipos de relaciones: a) entre las características de la inserción laboral de los docentes y el tipo de institución donde ingresan; b) entre los modos de inserción laboral y las concepciones de los docentes acerca de su tarea y acerca de los jóvenes en el ámbito escolar; c) entre las estrategias que despliegan en los primeros desempeños y el tipo de formación recibida. Se abordarán aquí específicamente las formas de socialización laboral que pudieron identificarse a través de las entrevistas y observaciones realizadas a docentes principiantes en sus primeros desempeños.

Socialización laboral – Docentes principiantes

* Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina. Lic. en Trabajo Social (U. N. del Comahue) y Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). Investigadora Docente C (Ajunto) del IDH, Educación I y Taller de Integración y Producción III: Diseño de planes, programas y proyectos educativos. CE: ejure@ungs.edu.ar

¹ Se priorizó además esta área disciplinar, dado que las instituciones que forman parte del grupo ofrecen esta carrera de formación de profesores. Por otra parte, los resultados de esta investigación permitirán abordar algunos problemas propios de la formación de profesores en esta disciplina, lo cual resulta significativo en términos institucionales, dado que se trata de la carrera con mayor número de estudiantes en la UNGS y una de las principales en el ISFD N° 42.

This work is part of research results “From students to teachers: first professional performance of Buenos Aires suburban area” that was proposed to characterize the first job placements of graduates history teachers from different training institutions. Initiation of professional life in schools, point out the third stage of professional socialization-the first is the experience students and the second is the initial teacher education. In practice, we have found a gradual rapprochement between the teacher's personal patterns and dominant in the school (Terhart, 1987). The history of research on the subject allowed anticipate three types of relationships: a) between characteristics of the employment of teachers and the type of institution where admitted, b) between employment modes and conceptions of teachers about the work to be done and about youth in schools, c) between the strategies deployed in the first performance and the type of training received. Be addressed here specifically labor socialization forms that could be identified through interviews and observations conducted with beginning teachers in their first performances.

Labor socialization – Beginning teacher

Este trabajo se inscribe en los resultados de la investigación “De estudiantes a profesores: primeros desempeños profesionales en secundarios del conurbano bonaerense” que se propuso realizar una caracterización de las primeras inserciones laborales de profesores de Historia egresados de distintas instituciones de formación.²

Los objetivos específicos que orientaron el estudio fueron los siguientes:

1. Relevar y sistematizar información sobre las trayectorias laborales de los egresados de los profesados.
2. Describir y sistematizar las características de los primeros desempeños de profesores de Historia egresados de distintas instituciones formadoras, en instituciones de ESB y Polimodal del área de influencia de las instituciones que

² Se priorizó además esta área disciplinar, dado que las instituciones que forman parte del grupo ofrecen esta carrera de formación de profesores. Por otra parte, los resultados de esta investigación permitirán abordar algunos problemas propios de la formación de profesores en esta disciplina, lo cual resulta significativo en términos institucionales, dado que se trata de la carrera con mayor número de estudiantes en la UNGS y una de las principales en el ISFD N° 42.

forman parte del proyecto, focalizando en las instancias de planificación y dictado de clases.

3. Relevar y sistematizar los problemas y necesidades que los profesores detectan en sus primeros desempeños.
4. Analizar diferencias y recurrencias en las perspectivas de los profesores acerca de los problemas y necesidades de los primeros desempeños profesionales.

Los antecedentes de investigación sobre el tema permitieron anticipar: a) relaciones entre las características de la inserción laboral de los docentes y el tipo de institución donde ingresan; b) relación entre los modos de inserción laboral y las concepciones de los docentes acerca de su tarea y acerca de los jóvenes en el ámbito escolar; c) relaciones entre las estrategias que despliegan en los primeros desempeños y el tipo de formación recibida.

El marco conceptual de referencia

En el marco del concepto de formación docente continua, diversos autores hablan de fases o etapas de la socialización profesional que involucran tanto las acciones formativas intencionales, como aquellos procesos no intencionales que influyen en la formación del docente (Gimeno Sacristán, 1992; Imbernón, 1994; Marcelo García, 1994; Davini, C. 1995). Es decir, el proceso de llegar a ser docente, de adquirir los conocimientos necesarios para enseñar, comienza con la propia experiencia escolar como alumno y continúa durante toda la carrera profesional. Esto constituirá una biografía profesional en la que cada una de las etapas deja su marca particular.

La primera fase es la experiencia como alumnos, previa a la elección de ser profesores, lo que constituye la biografía escolar. Representa todo lo que los docentes han aprendido “en situación” en todos los años en que fueron alumnos. Asumida acriticamente, puede influir inconscientemente en el profesor y constituir un importante “material” en la conformación de sus teorías subjetivas o implícitas. Un trabajo reciente de Alliaud (2004: 1) señala que la importancia de esta etapa habilita entender que la inserción profesional de los nuevos docentes es en realidad una *“re- inserción de sujetos que se hallan “formados” (marcados o influenciados) por todo lo que vivieron y aprendieron en las instituciones escolares recorridas en el trayecto que los condujo de nuevo a la escuela”*. Es decir, a pesar de ser llamados docentes “noveles”, “novatos” o

“principiantes” pueden ser considerados “experimentados” en función de la experiencia acumulada por ellos en su paso por la institución escolar.

La segunda fase es la formación inicial como docentes, entendida como el tránsito por parte del profesor en formación por un itinerario formativo diseñado específicamente para dotarlo de los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para ejercer su tarea docente. En esta etapa, se pueden contradecir como afianzar las pautas adquiridas como alumnos. Su importancia reside en que se dota al docente, en forma sistemática, de los saberes especializados habilitantes para la práctica profesional.

La iniciación de la vida profesional en los centros escolares, señala el tercer momento de la socialización profesional. Es un momento muy decisivo, en él se ha comprobado reiteradamente un progresivo acercamiento entre las pautas personales del profesor y las dominantes en la institución escolar (Terhart, 1987).

Por último, la fase de formación permanente que incluye todas las actividades planificadas por instituciones o por los propios profesores para propiciar el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la enseñanza (Marcelo García, 1994).

Es preciso destacar el papel que la primera y segunda etapa tiene en la conformación de concepciones, representaciones o creencias de los docentes. Si bien los distintos conceptos provienen de teorías diversas, desde hace décadas los estudios vinculados al “pensamiento del profesor” han ganado espacio en la investigación educativa estableciendo un acuerdo general en torno a establecer cierta vinculación entre el pensamiento de los profesores y las acciones que llevan a cabo cuando enseñan. Según Pajares (1992) las creencias de los profesores han sido conceptualizadas como *preconcepciones y teorías implícitas, orientaciones en la enseñanza, interpretaciones de la propia experiencia que sirven de base para ejecutar acciones posteriores, conocimientos, actitudes hacia la educación*.³

Todos los profesores han construido creencias acerca de la naturaleza del conocimiento (*creencias epistemológicas*), de las causas que explican sus resultados y los de sus alumnos (*atribuciones, lugar de control, motivación*), de las percepciones sobre sí mismos (*autoconcepto, autoestima*), de la materia que enseñan, etc. Además, los profesores poseen determinadas creencias sobre su propia eficacia a la hora de enseñar (*creencias de autoeficacia docente*), (Prieto Navarro, S/F).

³ Extraído de Prieto Navarro, L. (S/F).

Las representaciones se relacionan con la forma en que como sujetos sociales, se aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, lo que sucede en el medio ambiente, las informaciones que circulan, las personas que hacen parte del entorno próximo o lejano. *“Son conocimientos que se constituyen a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social”*, dichas representaciones sin embargo, no ejercerían de manera absoluta la determinación sociedad-individuo, en tanto que no se trata simplemente de una reproducción, sino más bien de una reconstrucción o recreación mediada por la experiencia vital del sujeto en un ámbito cultural determinado (Jodelet, D., 1986).

La consideración de estas distintas etapas implica reconocer que en cada una de ellas los docentes tienen un conjunto de características, necesidades y dificultades que les son propias. Algunos estudios realizados principalmente en Europa y Estados Unidos señalan la existencia de estadios de intereses diferenciables de los profesores; etapas de desarrollo cognitivo adulto; ciclos vitales de los profesores (Veenman, 1988; Marcelo García, 1994 y 2002). En relación con el problema de esta investigación, los estudios relevados por Huberman, Thompson y Weiland, coinciden en señalar la etapa de inserción en la docencia como un momento clave en la trayectoria profesional de todo docente.

Esta etapa es el período de tiempo en el cual los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. El período de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación del profesor principiante al entorno social en que se desarrolla su actividad docente. Esta adaptación puede ser fácil cuando el entorno socio-cultural coincide con las características del profesor principiante. Sin embargo, este proceso puede ser más dramático cuando el profesor principiante debe integrarse en culturas que les son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar.

Según los diferentes estudios, en la etapa que abarca los primeros años de trabajo del docente se hace un aprendizaje en la práctica, generalmente asociado a

estrategias de supervivencia. Es el periodo en el que se produce lo que algunos autores han denominado “shock de la realidad”, lo que hace referencia al “*colapso de los ideales misioneros elaborados durante la etapa de formación del profesorado con la cruda y dura realidad de la vida cotidiana en clase*” (Veenman, 1988). Para Veenman, existen diferentes factores que pueden explicar este “shock”, entre los que destaca una elección equivocada de la profesión, actitudes y características personales inadecuadas, formación profesional inadecuada y una situación escolar problemática. El mismo Veenman señala la importancia de los estudios que abordan las dificultades que tienen los docentes principiantes. Identifica veinticuatro problemas percibidos por los profesores entre los que se destacan la disciplina escolar, la motivación de los alumnos, el tratamiento de las diferencias individuales de los alumnos y la evaluación del trabajo de los alumnos. No obstante, los problemas identificados no son exclusivos de los docentes que empiezan.

El proceso de socialización que conduce a los docentes novicios a incorporarse a la “cultura de la enseñanza” de las instituciones escolares ha llevado a identificar diversas fuentes de influencia tanto estructurales como personales. Marcelo García (1999) sintetiza el modelo desarrollado por Jordell, que relaciona cuatro niveles de influencia en la socialización de los profesores principiantes: dimensiones personal, de clase, institucional y social. Para Lacey (1977), extraído también de Marcelo García (1999), los profesores se integran en la cultura de la enseñanza a partir de tres posibles tipos de estrategias. En algunos casos se da un “ajuste interiorizado”, que es el caso en el que los profesores principiantes asumen como propios los valores, metas y limitaciones de la institución. Una segunda posibilidad es la “sumisión estratégica” que se lleva a cabo cuando los profesores reconocen públicamente y asumen las concepciones y valores de las personas que representan la autoridad, pero mantienen ciertas reservas personales y privadas ante tal definición. Por último, y menos frecuente, está la “redefinición estratégica” que implica lograr el cambio de los marcos de interpretación de las situaciones de quienes tienen poder formal en la institución.

Por su parte González Brito y otros (2005) en un estudio sobre la inserción laboral de docentes en Chile, coinciden con la necesidad de generar mecanismos de inserción formalizados. Retomando la categorización de Vonk, señalan que el modelo más extendido es el denominado “nadar o hundirse”, caracterizado por la ausencia de orientación hacia los docentes. Encuentran, al igual que el autor holandés, que muchos docentes noveles son sometidos a ciertos “rituales de iniciación” donde predomina la

indiferencia y la delegación a los novatos de las peores condiciones de desempeño profesional. El segundo modelo, llamado “colegial”, es semejante al anterior en la medida en que predomina el descompromiso institucional expresado por una relación espontánea con pares y la administración. Refiere a aquellos docentes noveles que piden ayuda o se hacen sentir subordinados de sus pares más experimentados, los cuales adoptan una actitud de tutores informales y cuyo vínculo radica en la buena voluntad y la conmiseración. El tercer modelo, de “competencia mandatada” caracteriza aquellas situaciones más particulares, especialmente acotadas a establecimientos de alto rendimiento de una cultura institucional exigente. Se da una relación vertical, jerárquica entre novel y experto, que es sistemática e institucionalizada, esto es, cada vez que llega un novato alguien experimentado en la disciplina se ocupa de él y se asume como mentor. El último modelo, “mentor protegido formalizado”, propone la existencia de un mentor entrenado, capaz de estructurar, secuenciar el proceso de inducción y de monitorearlo en sus distintas fases: desde el novato al profesional autónomo y maduro que toma decisiones fundado no sólo en teorías y en experiencias previas, sino también en combinación con el conocimiento cabal de sus estudiantes y la cultura institucional de la organización a la que pertenece.

La cuestión metodológica

La investigación fue de tipo exploratorio y tomó como unidad de análisis a profesores de Historia con no más de tres años de graduación, egresados de distintas instituciones de formación, que estuvieran ejerciendo la docencia en escuelas de nivel medio localizadas en el Conurbano Bonaerense, en particular, en la zona de influencia de la universidad y del Instituto de Formación Docente (IFD).

Dado que la investigación se propuso producir una descripción de los tipos de problemas y estrategias de resolución que los docentes ponen en juego en sus primeras inserciones laborales y analizar las claves interpretativas a través de las cuales construyen, jerarquizan y analizan dichos problemas, se realizaron observaciones de clase y entrevistas a los profesores.

Se utilizaron dos vías de relevamiento de información: entrevistas y observaciones. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas en dos tomas, que giraron en torno de una serie de temas o ejes definidos a partir del análisis teórico del problema, de

la información obtenida acerca de temáticas colaterales en indagaciones previas y de las hipótesis exploratorias que orientaron este estudio.

Las formas de socialización laboral docente

Entre los resultados que arrojó esta investigación respecto de los modos en que se presenta la socialización laboral de los docentes que se inician en la práctica de la enseñanza, interesa destacar los siguientes:

Cuando los profesores llegan a las escuelas como graduados se encuentran con la mirada de los profesores de esas escuelas en relación con los alumnos, produciendo una reacción de rechazo porque de algún modo se identifican más con los alumnos que con los profesores. Allí es donde es posible advertir una ruptura, o por lo menos empieza a complicarse la relación entre los viejos y los nuevos docentes. Esto no parece remitir necesariamente a la cuestión del déficit de la formación a la que suelen aludir los docentes cuando se inician en la práctica. Más bien se trataría de otra problemática que pondría a los nuevos y los viejos docentes en iguales condiciones, es decir, los viejos también dicen que esto no lo pueden manejar. Parece que ahí hay algo que es común: el problema es nuevo para todos.

Lo que venía ocurriendo tradicionalmente era un pase de cierta experiencia de una generación a otra. Sin embargo se observa en la actualidad un escenario en el cual las condiciones ponen, a los docentes de distintas generaciones, en un plano de igualdad sobre algunos asuntos y los atraviesa a todos por igual.

Formarse como profesor, sentir que se tiene incorporado el oficio lleva tiempo y en un mismo acto hay que tener en cuenta el conjunto de dimensiones que intervienen, no es gradual, no es una profesión en la que se empieza planificando algo que después se termina enseñando o no. Al contrario, el inicio de la práctica docente implica todas las mismas responsabilidades que la tienen los que hace mucho tiempo que están.

Una pregunta que es posible formular refiere a si en la actualidad es esperable la estabilización de lo que podría llamarse la incorporación del oficio, dado que en otros tiempos era esperable que con la acumulación de años, y por lo tanto de experiencia, algunas cuestiones se estabilizaban y hacían que las intervenciones fueran más eficaces y más económicas. En las investigaciones de finales de los '80s, se habla de novatos y expertos y los expertos eran fácilmente identificables, lo que estaría planteándose ahora es que, quizá ya no es posible tal distinción entre novatos y expertos y pareciera que la

regla es que la inestabilidad es común a todos. De todas maneras esto no sería equivalente a sostener la idea de que se borraron totalmente los límites entre experto y principiante porque seguiría habiendo diferencias en cuanto a la posesión o no de determinadas herramientas frente a los mismos escenarios, por lo que ahí algo del orden de la experiencia seguiría estando vigente. Es decir la hipótesis aquí sería que las diferencias entre expertos y novatos serían de otro orden.

En los relatos de los docentes principiantes, se observa una recurrente alusión a la cuestión de la disciplina, y de ahí que para el enseñante sea importante tomar cada contexto, cada situación, cada alumno, para introducir variaciones susceptibles de interés y poder vincularse con todos los alumnos. Esto sería algo que los diferencia más con los profesores expertos, con sus colegas que tienen más años, ellos se declaran como más preparados para intervenir en lo que exige cada uno de los contextos de enseñanza, metafóricamente ellos también forman parte de la generación *zapping* entonces están más dispuestos a ir cambiando. No serían tiempos de principios generales, estarían menos conflictuados por tener que trabajar así que los expertos. Los noveles habrían sido formados y socializados como parte de esta cultura del *zapping*.

En la mirada que tienen de sí dentro de esta profesión se evidencia la intención de no sostener la docencia como oficio para toda la vida, si bien eso también es algo que la docencia es una de las pocas profesiones que en el mundo laboral actual pueden revestir la categoría de estabilidad, yendo totalmente en contra de la corriente dado que ya no es un valor la estabilidad. Por eso, y dentro de eso, tal vez ellos no se ven por mucho tiempo dentro de esa estabilidad.

Tal vez, entonces, el problema sea la falta de socialización en la institución, donde se va a ejercer la docencia, y tanto un espacio curricular durante la formación inicial. Esto es posible visualizarlo en expresiones tales como: “no me vino nunca a observar una clase”. “Nadie me vino nunca a preguntar como me está yendo, qué estás haciendo, como lo estás haciendo“. No parece haber reaseguro, hay como una sensación de soledad, un vacío, una ausencia.

Dos cuestiones que también han surgido del trabajo realizado en el marco del Proyecto de investigación antes mencionado se vinculan con cómo se sintieron en el primer recibimiento y qué hicieron los testimonios que dan cuenta de esto son recurrentes en cuanto al miedo, inseguridad, temor, no saber bien del todo qué era lo que tenía que hacer y cómo. La novedad parece residir en esa soledad, que quizás en otros tiempos no era tal. Lo que habría aquí, con esto de que no hay mirada de otro, es

que los únicos que miran son los alumnos, frente a lo cual cabe preguntarse respecto de lo que se conceptualizó como la vigilancia jerárquica.⁴ Es sabido que en la docencia hay sistemas jerárquicos de vigilancia o de mirada, y que así se construyeron los sistemas educacionales modernos. Acá, lo que no habría más, es mirada jerárquicamente construida o habría mucho menos. Los que sí miran son los alumnos y de este modo la jerarquía está invertida, los únicos que devuelven algo de lo que hace un docente son los alumnos. Esto si generaría unas condiciones diferentes.

Pareciera que el tema del trabajo solitario ha vuelto, es decir, la docencia como trabajo de difícil colegialidad, porque no habría condiciones para el trabajo con otro. Salvo cuando se produce un conflicto a partir de alguna decisión tomada por el docente y aparecen los padres, el director, el inspector. En este tipo de cuestiones al novato y al profesor experimentado les pasa lo mismo.

Con respecto a una tarea central de la enseñanza, como es la planificación, la mayoría de los casos manifiesta: “no la tengo”; “desconozco lo que venía haciendo el profesor anterior”; “le tengo que preguntar a los alumnos cómo venían trabajando”; “nadie me pidió que presentara ninguna planificación”, “recién al final del año o después de no sé cuantos meses pude conocer lo que había hecho el anterior o al que yo suplí”.

En cuanto a cómo es la relación y la comunicación entre los colegas, todo se reduce bastante a lo que ocurre en el tiempo de la sala de profesores. Ese es el lugar y el momento de intercambio, de diálogo. Por fuera de ese momento entonces no existen, aparentemente, momentos mas formales en la institución, algún tipo de reuniones de trabajo o para planificar por disciplina o por grupos, parece que el momento por excelencia de intercambio es el de la sala de profesores donde lo que ocurre es un encuentro circunstancial.

Completando los modos de encuentro entre colegas están los ámbitos más informales aún como el de las ocasiones en que con los únicos que se reúnen a hablar de las cosas que realmente les preocupan e interesan, es con algunos compañeros en ámbitos por completo ajenos a la escuela. Entonces los pocos intercambios entre colegas estarían produciéndose de manera informal y ocasional y única o principalmente con los pares con quienes se vinculan y que compartieron la formación inicial y tienen una relación más social que profesional, y se comparten preocupaciones,

⁴ Ver Narodowski, Mariano (1999.): *Infancia y poder*, La conformación de la pedagogía moderna, Buenos Aires: Aique.

se discuten temas o incluso, un antiguo compañero del profesorado que se convirtió en amigo propone intervenir de determinada manera para resolver algún problema de la enseñanza, convirtiéndose esta instancia en una fuente de orientaciones, recomendaciones acerca de cómo resolver algunos problemas, de manera no sistemática y más bien casual. Así todo parece quedar librado casi a la voluntad, a la casualidad, a la contingencia o a la urgencia o emergencia de tener que resolver algo.

Por último, desde las políticas educativas destinadas a los docentes noveles se han generado un gran número de dispositivos, de acompañamiento a los mismos y en verdad, parecen estar reconociendo que se está sobreimprimiendo en unas circunstancias donde nadie acompaña a nadie. Es como si fueran programas centrales para instalar en la escuela un acompañamiento de noveles donde pareciera que finalmente nadie acompaña a nadie. En lugar de esto tal vez convenga comenzar a pensar en generar una política de trabajo en las instituciones para que estas acompañen efectivamente a los profesores, o sea una idea distinta de políticas.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2004). “La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 34/3 (ISSN: 1681-5653).
- Alliaud, A. y Duschatzky, L (comp). (1992). *Maestros*. Miño y Dávila editores. Argentina.
- Bromme, R. (1988). “Conocimientos profesionales de los profesores”. En: *Enseñanza de las Ciencias*. 6 (19).
- Ávalos, B., Aylwin, P. y Carlson, B. (2005). *La inserción laboral de los profesores nuevos en Chile*. Mimeo.
- Castorina, J.A. (comp). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. España: Gedisa.
- Cornejo Abarca, J., (1999) “Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 19 (1999), pp. 51-100.

- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Feldman, D. (1995). “Teorías personales, repertorios sociales”. *Revista del IICE* Nº 6. Buenos Aires.
- Feldman, D. (2004). *Ayudar a enseñar*, Aique, Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). “Profesionalización docente y cambio educativo”. En: Alliaud, A. y Duschatzky, L., comp. *Maestros*. Buenos Aires.: Miño y Dávila editores.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, Aldine. Mimeo en castellano.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Biblioteca de aula. Barcelona: Editorial Graó.
- Jodelet, D. (1986). “La representación social: fenómeno, concepto y teoría”. En: Moscovici, S. *Psicología Social*. Madrid: Paidós.
- Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Colección LCT-90. Barcelona: Promoción y Publicaciones Universitarias.
- Marcelo García, C, Estebaranz García, A. (1998). “Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la Formación Inicial del Profesorado”. *Revista de Educación*, Nº 317, pp. 97-120.
- Marcelo García, C. (1999). “Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 19 (1999), pp. 101-143.
- Marcelo García, C. (2002). *Aprender a Enseñar Para La Sociedad del Conocimiento. Education Policy Analysis Archives*. Volume 10 Number 35, ISSN 1068-2341.
- Pajares, F. (1992). “Teachers’ beliefs and educational research: cleaning up a messy construct”. *Review of Educational Research*, 62, 3. pp. 307-332.
- Prieto Navarro, L. (S/F). *El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente*. Versión digital en <http://www.des.emory.edu/mfp/Prieto.doc>
- Terhart, E. (1987). “Formas de saber pedagógico y acción educativa. ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?”. En *Revista de Educación* Nº 284. Madrid.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina*. España: Octaedro

- Veenman, S. (1988). “El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial”. En Villa, A. (coord). *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea
- Valli, L., (1992). “Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement”. En *Action in Teacher Education*, vol. XIV, (1), pp. 18-25.
- Zeichner, U.M. (1981). “Are the effects of University Teacher Education `washed out` by school experience?”. En: *Journal of Teacher Education*, nº 32.