

Docentes ejemplares: un estudio del desarrollo profesional de cuatro docentes
Dra. María Cecilia Gómez

Doctora en Educación (University of California, Davis)
Master en Lingüística Aplicada (San José State University)

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 54



Universidad de
San Andrés

Docentes ejemplares: un estudio del desarrollo profesional de cuatro docentes

Dra. María Cecilia Gómez

Doctora en Educación (University of California, Davis)
Master en Lingüística Aplicada (San José State University)

Universidad de
San Andrés
DOCUMENTO DE TRABAJO N° 54

Conferencia pronunciada el 18 de octubre de 2014 en el ámbito del SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

Abril de 2016

SERIE "DOCUMENTO DE TRABAJO"
ESCUELA DE EDUCACIÓN
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman
Responsable de edición: Lic. Lucía Vogelfang

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés
Vito Dumas 284
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires
lvogelfang@udesa.edu.ar

ISSN 1852-2572

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Impreso en Argentina - Printed in Argentina
Primera edición: Abril de 2016



Universidad de
SanAndrés

SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie “Documento de Trabajo” difunde conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan fundamentalmente investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, se encuentran egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.



Universidad de
San Andrés



Universidad de
SanAndrés

Me propongo presentarles mi camino por el doctorado que implicó siete años de estudio y que finalizó con la tesis titulada *Docentes ejemplares: un estudio del desarrollo profesional de cuatro docentes*. Fueron años de mucho compromiso, esfuerzo y, sin duda, avances y retrocesos. Les contaré el problema de investigación y su contextualización: cómo fue el proceso de desarrollar preguntas de investigación, qué tipo de marco teórico conceptual utilicé, la metodología, los participantes, el análisis de los datos y cómo fue hacer el informe, las distintas opciones que tenía y lo que elegí y, finalmente, los resultados y las implicaciones de mi estudio.

Estudí en la Universidad de California, en el campus de Davis. La escuela de Educación de Davis tiene un compromiso muy fuerte con la justicia social y con la equidad en las oportunidades de aprendizaje. Un tema muy importante en la agenda educativa del Estado es la enseñanza a los *English Language Learners* (estudiantes de inglés), en su mayoría latinos. Por ello había una tendencia muy fuerte para todos los que estábamos haciendo maestría o doctorado de investigar estos temas y tratar de ayudar a resolver algunas de las cuestiones cotidianas para la inserción de estos niños no solo en la escuela, sino también en la sociedad. Por otro lado, toda California viene haciendo un trabajo muy prolongado para identificar buenas prácticas y los mejores maestros del año. Desde este

punto de vista había otra corriente muy fuerte en mi facultad que consistía en tratar de seguir esa línea y contribuir de alguna forma sobre todo a las prácticas ejemplares en el contexto de los alumnos diversos, entendiendo por diversidad la lingüística, la étnica y la socioeconómica.

No ha sido un camino directo, sino que ha habido muchas curvas y retrocesos. Yo inicié el doctorado cuando ya estaba viviendo en Estados Unidos en el año 2005 y entregué mi tesis a fines del 2012. Todo ese tiempo, incluyendo un año sabático, me dediqué a tomar los cursos e ir definiendo sobre qué iba a trabajar mi tesis, en qué sentía que podía hacer una contribución, qué conocimientos tenía que me pudieran servir como base, y –como muchísimas veces me decía mi comité–, con qué tema puedo estar “casada” por dos años. En ese momento eran dos: un primer año de recolección de datos con todo lo que eso implicaba y el segundo, dedicado a la escritura. No me fue fácil pensar con qué tema podría trabajar realmente por esa cantidad de tiempo. Cuando ingresé al doctorado tenía varios intereses demasiado abarcativos. Por ejemplo: los docentes en general, su desarrollo profesional, los estudiantes de inglés como segunda lengua y, en el caso particular de California –entre otros estados–, los estudiantes que aprenden castellano como lengua heredada, o como lengua extranjera, los integrantes de la primera o segunda generación, hijos o nietos de inmigrantes latinos que han perdido su lengua materna y quieren recuperarla. Recordemos que hoy en los Estados Unidos hay cuarenta millones de latinos, que se identifican como latinos, aunque no todos hablan y conservan el español. Pero sin duda, Estados Unidos en un futuro no tan lejano va a ser uno de los principales países donde, por cantidad de habitantes, se hable fuertemente español –con sus distintas variantes–. Ese era otro tema que me interesaba y en el que yo sentía que podía aportar algo como argentina e hispanohablante, viniendo de una cultura latina. Lo mismo con la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que parte de mi formación fue lingüística aplicada e hice una maestría sobre la enseñanza de inglés a personas que no lo hablan de forma nativa. Esto incluye un subtópico interesante del que no había mucha información, que era el tema de los docentes latinos que, si bien no son un grupo mayoritario, crece continuamente.

¿Qué pasa con los docentes bilingües y biculturales en los Estados Unidos? Me parecía un tema interesante para ver qué otras realidades, qué otros tipos de competencias y enfoques tenían sobre la docencia.

Me interesaba también de forma muy general la cuestión del bilingüismo, el trilingüismo, la adquisición de otros idiomas y la política lingüística que cuando inicié el doctorado era un gran interés pero tan amplio que no podía explorar o presentar ningún tipo de pregunta de investigación. No lo tenía para nada claro, como tampoco tenía clara la literatura sobre el tema ni dónde esa literatura tenía brechas a las que se podía contribuir.

Así que mi objetivo en los primeros años de los cuatro de curso era tratar de estructurar algún tipo de tesis o temática para luego profundizar en lo que sería el trabajo final. El proyecto de tesis, en mi caso, se componía de una *dissertation proposal* defendida delante de un comité que iba a ser parte del trabajo. Con esa primera entrega ya había que tomar ciertas decisiones acerca de la temática, la metodología, el marco teórico, etc. En ese momento, además de preguntarme qué investigar, también me cuestionaba qué intereses podían estar alineados con esos tres miembros de mi comité. Porque en Estados Unidos, uno ingresa en un programa de doctorado en el que los profesores, especialmente el *advisor*, te eligen sobre la base de supuestos intereses comunes. Es decir que mi comité sabe del tema y yo tengo que elegir algo en lo que ellos puedan dirigirme, sino básicamente estoy sin dirección, y ese escenario en muchos de los casos termina sin tesis. Entonces, tenía la presión de tratar de alinear mi temática con lo que ellos pudieran coordinar o con lo que pudiera interesarles.

¿Qué temáticas, desde un punto de vista práctico, podía estudiar? En una época, cuando estaba empezando con estas definiciones planteé el tema del bilingüismo y del trilingüismo que me parecía un fenómeno sumamente interesante. El tema del trilingüismo en niños adolescentes está muy poco estudiado. Pero la mayor parte de los participantes para este tipo de estudio están en Europa, así que en California era un camino a la nada, porque era un estudio muy difícil sobre el cual mi comité no tenía mucho que aportar. Por todas estas consideraciones académicas, teóricas y prácticas fui descartando temáticas.

Por otro lado, algo que aprendí durante todo este proceso, fue tratar de entender en qué proyectos de investigación yo ya había participado que me pudieran ayudar, que pudieran ser bases sobre las cuales expandir mi tesis, etc. Y algo que no consideré en su momento es si había algún estudio que yo pudiera replicar y expandir. En parte repliqué y expandí algo pero si me hubiera dado cuenta antes, tal vez habría identificado otros estudios interesantes.

Sin duda, el comité promueve que la tesis se termine en el tiempo correspondiente, sea de maestría o de doctorado. Desde el momento en el que está aprobado el proyecto, hay que cumplir con los plazos de entrega. De hecho, lo que se escucha como mantra es “la mejor tesis es la finalizada”.

Mi comité de tesis estaba compuesto por mi *advisor*, la Dra. Barbara Merino, doctorada en Stanford, Christian Faltis, también de Stanford, y María Cecilia Colombi que es mendocina y hace muchos años está en Estados Unidos, especializándose en la enseñanza del español como lengua heredada. Dentro de mi comité había entonces dos personas expertas en temas de educación y desarrollo de docentes, que también sabían mucho de IELTS (por las siglas en inglés de International English Language Testing System, que eran Barbara y Christian. Y luego, Cecilia por el lado de los docentes y el español en Estados Unidos. Todo eso también perfiló el tipo de temáticas sobre las que podía recibir apoyo, guía, dirección y aprobación de la tesis.

Entonces, profundizando estos temas, empecé a refinar y descubrí que yo había participado de un proyecto sobre el desarrollo profesional de los docentes, una de cuyas líneas –la de los docentes ejemplares- era muy interesante. ¿Qué pasaba cuando estos docentes enseñaban a niños diversos lingüísticamente? ¿Qué pasaba con la enseñanza del lenguaje académico, esa línea que cruza todo lo que hacemos en Educación, porque el medio por el cual aprendemos y enseñamos es el lenguaje no coloquial sino académico? Este lenguaje impregna totalmente los materiales, los textos, las presentaciones del primer grado en adelante. Es un tema sobre el cual no había tanta investigación, en el cual se podía hacer un aporte y que tal vez podía tratar de enlazar con la temática del lenguaje académico. Se fue perfilando gracias a consultas periódicas con mi

advisor, con quien tenía que encontrarme cada quince días con algún tipo de avance o de idea. Muchas de las cosas que presenté me las rechazó por falta de practicidad. En una mirada retrospectiva descubro que esas reuniones fueron vitales. Para motivarme me decía: “escribir es pensar y pensar es escribir”. Poder hablar con mi comité fue esencial. En muchos momentos al salir de la reunión sentía que tenía que volver a pensar todo lo que había llevado, porque realmente así es el proceso, nada lineal.

Otro tema que me ayudó mucho fue participar en otros estudios que habían visto distintos aspectos del desarrollo profesional de los docentes. En dos oportunidades, yo trabajé en la Facultad de Educación como *teacher education fellow* (ayudaba a las maestras que estaban haciendo la maestría en Educación) en algunas clases puntuales de Metodología, donde hacían *action research*, ya que era el tipo de tesis que tenían que entregar. Así que esa experiencia también me sirvió para entender metodológicamente qué tipo de preguntas hacer, cuáles podrían ser los factores en su contexto de educación que yo podría recolectar, etc. Y en mi caso también había una decisión estratégica porque –entre otros temas– cuando uno termina un doctorado en el contexto actual de Estados Unidos, que es un mercado competitivo, trata de tener una tesis que sirva para insertarse en el mercado laboral. Es decir que a todo eso que ya tenía planteado, se le sumaba pensar en dónde podía idealmente buscar trabajo con eso y que percibieran que podía trabajar un tema fructífero, que me diera quizás una posición como investigadora y docente. La decisión estratégica pensada en función del mercado laboral también es clave porque uno busca tener una línea de investigación que se sepa productiva. Y, sobre todo, verse capaz de trabajar sobre la temática, ya que habiendo muy poco hecho, podía posicionarme como una de las personas que analizara el tema. Desde ese punto de vista, el tema de los docentes de chicos que no hablan inglés o español como lengua materna es –en California– un tema importante, por lo tanto, pensando en el mercado laboral era práctico.

El proyecto de investigación en el que les comenté que había participado me sirvió para mi tesis. Fue un proyecto en el que observamos a ciertas candidatas para maestras que habíamos calificado como ejemplares, con respecto

al lenguaje académico de sus alumnos, y analizamos específicamente –en algunos de los documentos que tenían que producir–, cómo planificaban o respondían a las necesidades del lenguaje académico de sus alumnos.

En California, cuando alguien quiere ser docente de nivel primario o secundario, en primer lugar necesita tener un título universitario con un *major* preferentemente en Educación. En segundo lugar, debe aprobar el PACT (*Performance Assessment for California Teachers*) que es una herramienta de evaluación docente. Y, en tercer lugar, debe inscribirse en una facultad de Educación y cursar un año que se llama credencial de educación (*teaching credential*). En algunas facultades podían sumarle medio año más para tener una maestría en Educación, pero era opcional. Cursando solo la primera parte y aprobando el PACT, les daban la credencial para trabajar como docente en California. Gracias a este estudio, que presentamos luego de una conferencia en Estados Unidos, encontré un marco teórico de Gloria Dall'Alba muy interesante y productivo para estudiar el desarrollo docente. Y trabajando en ese proyecto de investigación aprendí además que había una brecha en la investigación de la implementación de ese marco teórico en el campo de la educación. Eso era una oportunidad enorme para posicionar mi trabajo.

El libro de Dall'Alba se llama *Learning to be professionals* y basa su marco teórico en un estudio de doctores. Yo adapté ese marco teórico a los docentes, y repliqué y expandí un marco teórico que no estaba pensado originalmente para nuestro campo. Mi idea era tomar como caso de estudio para mi tesis una escuela de educación de California y ver cómo preparaban a sus docentes, cuál era el enfoque didáctico, qué prácticas tenían, qué era el *action research*, cómo lo manejaban, cómo lograban los resultados cuando tenían estudios ejemplares, etc. Sin embargo, mi comité manifestó que no era buena idea porque era muy amplia, requería mucho tiempo, otro tipo de estudio y un grupo de personas.

Otra idea que tuve fue hacer un caso de estudio de algo que venía leyendo y me parecía interesante y que era la idea de identidad en el caso de los *teacher identities*: quiénes son los maestros, cómo se ven los docentes, qué experiencias de vida tienen, qué perspectivas, y estudiar la evolución de esas identidades, etc.

Esto me pareció interesante durante varios de mis cursos en mi proceso del doctorado, pero tampoco funcionó porque hay mucha literatura en educación que habla de la identidad, pero está conceptualizada de una forma diferente a la que Dall'Alba utiliza para hablar de quiénes son como profesionales. Por lo tanto, no estaba capacitada ni tenía las herramientas para hacer que esos dos marcos se conectaran, así que mi comité me dijo que no. Sin embargo, uno de los libros que había leído cuando pensaba en eso era *Language teacher identities* de Matthew Clarke, que estudia cómo las identidades de las maestras afectan la construcción del discurso, su imagen como comunidad y sus prácticas. Pero mi tesis tampoco terminó por ese lado.

Entonces, repasando, tenía más claro dónde había brechas en la literatura para posicionar mi tesis, entendía algunos de los retos actuales que teníamos en California en las aulas y también sabía que no había mucha investigación sobre el desarrollo profesional de los docentes noveles. A aquello se agregó un dato de 2012: un 50% de los docentes noveles dejaba la profesión entre el tercer y el quinto año de servicio. Es un período crítico del cual no sabemos lo suficiente, por lo menos en Estados Unidos. Hay distintos estudios y distintas perspectivas del porqué que, obviamente, es multifactorial. Ese dato que me ayudó a entender que si me enfocaba en los docentes noveles, tenía que tratar de entender por qué pasaba aquello.

Decidí analizar el desarrollo de los docentes, su evolución, qué tipo de datos tenía para utilizar y cuán longitudinal podía ser este tipo de estudio. Y agregué lo que a mí me interesaba, que eran las perspectivas que tenían sobre la enseñanza a los alumnos diversos y sobre la enseñanza del lenguaje académico.

Respecto de las fuentes de datos, una de las cuestiones que constituía una solución práctica era la serie de datos ya disponibles en California. Por ejemplo el PACT, y el tipo de trabajo que producían los docentes cuando hacían su credencial. Es decir, en la mayor parte de escuelas de educación tienen que hacer entregas y allí les piden que cuenten quiénes son como docentes, por qué eligieron la docencia, qué descubrieron en el aula. Los docentes que deciden continuar y hacer la maestría, no entregan una tesis sino un *inquiry project* sobre

la base de su trabajo en el aula durante su primer año. Y van tratando de ver qué retos se les están presentando y cómo pueden ayudar a ciertos grupos de alumnos con una intervención pedagógica. Todos esos datos ya estaban disponibles, y si yo podía trabajar con eso ya tenía por lo menos un año y medio del desarrollo profesional de esos docentes. Recuerden siempre qué datos ya están disponibles que puedan ayudar en el tema de investigación.

En Estados Unidos existe el IRB (*Institutional Review Board*), que es el ente de la universidad que aprueba los proyectos de tesis. Yo tuve que presentar dos veces mi proyecto, porque aunque simplemente investigaba docentes sin preguntas personales ni experimentos que puedan traer otras consecuencias, el tipo de preguntas y la metodología tenían que estar reguladas por ese ente regulador interno. En mi primera presentación había preguntas que no les agradaron y pidieron que las revisara. Estuve de acuerdo con eso, ya que hay que tener cuidado de no hacer preguntas que no aporten o que no tengan nada que ver con lo que buscamos saber.

Si bien tenía las fuentes de información, había que entender qué se les había pedido a las maestras en cada set de datos y en qué momento. Por ende, con el afán de comprender las fuentes de información, empecé a ver qué tipo de datos podían informarme acerca de cuál había sido la pregunta. Por otro lado, es necesario aclarar que el libro de Dall'Alba –que fue el marco teórico de mi tesis– es de 2009 pero está basado en un *paper* de 2006 escrito con su esposo. El marco teórico se llama *embodied understanding for practice* (EUP) y ellos presentaban el nuevo marco teórico para entender el desarrollo profesional. Establecían allí que el desarrollo profesional sigue trayectorias relativamente individuales y contextualizadas y que, por lo tanto –a diferencia de los anteriores marcos teóricos–, no va de manera uniforme, lineal y sincronizada para todas las personas de una misma cohorte. Así pues, hasta el trabajo de Dall'Alba del 2006 se consideraba en la literatura que el marco de desarrollo profesional es el *stage model*. Es decir, hay fases fijas por las cuales pasarían todos los profesionales al mismo ritmo y al mismo tiempo. Podemos trazar un paralelismo con lo que sucede cuando uno estudia un idioma: lo ubican en un nivel determinado y ya sabe que

dentro de un año pasará al siguiente nivel. Pero, ellos afirman que en términos de desarrollo profesional no funciona así, porque hay personas noveles que están mucho más avanzadas. Y por otro lado, no todos los profesionales terminan siendo expertos. Es decir que ellos se preguntan: ¿cuál es el tipo de marco teórico que sirve para estudiar y entender el desarrollo profesional considerando que no todos empiezan en el mismo momento ni terminan siendo expertos? Y lo que hicieron fue estudiar esto en profundidad con médicos principiantes que estaban terminando su carrera de medicina y empezando la residencia. Entonces me decidí por eso, dado que ya lo había visto en otro proyecto en el que había participado. Investigué el marco teórico que me pareció novedoso, y que para mí refleja mucho más la realidad ya que no existen ningún grupo de alumnos en el que todos estén en el mismo nivel, que avancen al mismo ritmo o que terminen el año con los mismos conocimientos.

Ese marco teórico menciona tres elementos entre los que hay interacciones: 1) lo que los profesionales son, 2) lo que saben y 3) su práctica. Los presenta en un diálogo constante: lo que soy, lo que sé y lo que hago. Y además este marco teórico une la parte epistemológica con la ontológica, que es algo que no estaba relacionado en los otros marcos teóricos. El EUP sería una concepción corporizada (ahí es donde se relacionaba con la idea de la identidad) de la práctica y en la práctica: qué soy, qué sé y qué hago tanto cuando pienso mi práctica como cuando estoy practicando. A su vez, plantean que sobre la base de cuán ensamblados están esos tres aspectos, los profesionales progresan en distintos ritmos y direcciones. Este modelo presentaba varias fortalezas: un respaldo empírico que habían hecho con médicos en Suecia y otras características que servían para nuestra conceptualización que iba más allá de nociones como mente y práctica. En un momento la literatura de educación preguntaba a las maestras lo que pensaban o miraba lo que hacían, pero no había combinación de esos dos factores. También estaba la creencia del campo de los *teacher beliefs* que en la literatura es muy amplio: ¿lo que pienso [o creo] difiere de lo que hago?, ¿lo que hago, responde a lo que creo?

Yo tomé realmente este marco teórico –que me resolvió muchísimos problemas–, y lo adapté a los docentes. Era algo que todavía nadie había hecho en una tesis, al menos en lo que yo investigué en las bases de datos. Además tenía acceso a datos de los docentes noveles sobre su preparación y sobre sus primeros años de desarrollo.

¿Qué otras dudas tuve con respecto al marco teórico? Otro tema que surgió –especialmente planteado por mi *advisor*– fue cómo salir de la conceptualización de los *teacher beliefs* y entender el EUP. Ella misma me dio la idea de investigar si había algo en la literatura sobre los *beliefs in action* (las creencias en acción), que realmente fuera similar a este concepto. Y sin duda, opté por entender el EUP gracias a lo escrito sobre *beliefs in action*. Lo utilicé casi como si fueran sinónimos, para –desde este punto de vista– trazar el puente entre ese marco teórico que había mirado otras profesiones y los docentes.

¿Qué pasó al tratar de entender a los docentes noveles con ese marco teórico? En principio mi comité tenía la idea de que yo estudiara docentes ejemplares de las disciplinas típicas allá en el nivel secundario (inglés, español, matemáticas y ciencias sociales), y de que tal vez tratara de contrastarlo con docentes no ejemplares. A saber, para determinar quién era ejemplar y quién era no ejemplar –que es un tema debatible–, nos basábamos en el rendimiento en los PACTs. Sin embargo, yo me di cuenta –y luego tuve que defender esta idea–, de que esto presentaba una mayor complejidad. Porque mis preguntas intentarían determinar el desarrollo profesional de las docentes y qué hicieron con el lenguaje académico, qué hicieron con los chicos que no son nativos del inglés, y sin duda el lenguaje para enseñar matemática no es el mismo que el de inglés o el de español. Por lo tanto, finalmente decidimos establecer las disciplinas centradas en la lengua –como inglés y español– como lengua heredada o extranjera.

Mis preguntas de investigación fueron sobre el desarrollo de las perspectivas –tanto pasadas como actuales– de las docentes con respecto a: la enseñanza de lenguaje académico; la enseñanza de los ILETS y de los *second language learners*; las influencias clave –como bien dice el marco teórico de Dall’Alba– que moldearon estos puntos de vista; las formas en que estas docentes

han trabajado para responder a la necesidad de aprendizaje de sus alumnos; y las perspectivas que tenían sobre su propio desarrollo profesional. Eso es lo que yo estudié con esas exactas preguntas.

Traté entonces de ver cómo ellas entendían y actuaban, mirando más el lenguaje académico y la enseñanza de los alumnos diversos. Tomé una tercera cuestión que combinaba los datos que yo iba a recabar de las primeras preguntas para determinar qué trayectorias de desarrollo profesional muestran las nuevas profesoras ejemplares.

Las fuentes primarias fueron los datos ya disponibles que tenía de una escuela de educación –retrospectivos al año y medio de la credencial y la tesis–, y los nuevos datos que yo iba a recolectar. De manera que iba a hacer un estudio longitudinal, tanto retrospectivo como prospectivo. Luego fui analizando qué tipos de datos tenía, definiendo las preguntas, pensando el marco, la metodología, la parte práctica, etc. Así, desarrollé dos cuestionarios y dos entrevistas que iba a hacer en profundidad con cada docente, que tenían que ser aprobadas por el IRB. Esas docentes ya se habían graduado, y enseñaban en distintos lugares de California, por lo cual les envié las encuestas por email e hicimos las entrevistas por Skype.

¿Qué otras fuentes adquirí? Fuentes secundarias, con los *teacher's supervisors*, que son los supervisores de esas maestras que cumplen un rol primordial al darles *feedbacks* de su desarrollo, al evaluar los PACTs, etc. A ellos les envié también un cuestionario y tuve dos entrevistas con los que habían nominado a las docentes que luego estudié. Por otro lado, también analicé documentos del programa en general y las notas que iba haciendo a medida que obtenía la información necesaria. Luego de cada entrevista, las docentes y las supervisoras recibían algún tipo de regalo como compensación por su tiempo. Es lo que se espera en general en Estados Unidos, y como no me permitían pagarles en efectivo ni hacerles una transferencia, acordamos regalarles una tarjeta de Amazon. Gasté mil dólares, que pude pagar gracias a una beca.

Mi estudio fue cualitativo. En un principio mi comité estaba interesado en que fuera cuali-cuantitativo, pero no había forma de hacerlo así. Por tanto, fue

longitudinal. Comenzó en el 2007, cuando yo empecé a tener los primeros datos de las maestras que hicieron su credencial de educación, y llegó hasta fines de 2010, parte de 2011, que es cuando recolecté información de las docentes. Es decir que capté su primer año de la credencial, su medio año de la maestría y tres años completos de experiencia como docentes a cargo de un aula.

Como estudio de un caso, lo anclé en ese marco teórico, que fue vital porque no solo me resolvió los conceptos y la forma sino que también me orientó con la metodología, los tipos de datos a recolectar y la forma de analizarlos. Justamente ese es el objetivo del marco teórico: servir como marco integral y orientador. Asimismo, fue un tipo de estudio de caso que yo no conocía hasta que empecé a buscar cómo fundamentarlo. Es un *nested case study design*, esto quiere decir, un diseño de caso de estudio pero *nested*, en el sentido de que es de grupo con un formato de mini casos. Estos cuatro casos pueden verse como un grupo, porque son cuatro docentes ejemplares con las mismas características. Todo esto me llevó a volver a investigar la literatura y a buscar otros estudios similares de docentes ejemplares y ver cómo se estudiaron, y especialmente cómo los docentes fueron entendidos, cuando son vistos como casos óptimos.

¿Cómo hice mi muestreo? Fue lo que se llama un *critical case of purposive sampling*, es decir, un muestreo con un propósito de casos críticos clave e intencional. Por lo tanto, si hablamos del tema de la generalización, esto aplicaría a otros casos similares a los que yo estudié. Hay otro libro que me sirvió –si bien no lo utilicé con el marco de Dall’Alba–, que en su momento fue realmente fundacional para Estados Unidos. Se trata del libro de Robert V. Bullough, *First-year teacher: A Case Study*, un excelente estudio de caso del primer año de docencia. Ocho años después del estudio, el investigador fue a ver a la docente y es una historia triste porque ella había dejado la docencia. Una de las cosas que él explora en ese libro es el motivo, y es lo que mencionaba del período crítico. Así pues, mirándolos con el marco de Dall’Alba, uno podría hacer un estudio muy similar con un marco que vería otras cuestiones, que él en su momento no tuvo en cuenta.

¿Qué pasaba con las unidades de análisis? Esto en su momento me produjo confusión cuando trataba de entender lo que era una unidad de análisis y cuáles eran las mías. Sin embargo, con mi comité llegamos a la conclusión de que en este caso –siendo un *nested case study*–, había dos unidades de análisis. Cada docente por sí mismo constituía un caso de estudio, pero a la vez los EUP, es decir, sus comprensiones corporizadas de la práctica –que yo también estudiaba–, también constituían unidades de análisis dentro de cada caso y a través de los casos. En cierto modo, los EUP me permitieron hacer un capítulo mostrando estos casos de forma transversal, lo que hubiera sido más difícil si yo me hubiera quedado solo con esos cuatro estudios de caso.

El método de investigación que utilicé es interpretativo, tanto para la recolección, como para el análisis y el informe de los datos. ¿Por qué interpretativo? Principalmente, porque con ese marco teórico yo tenía muy claro lo que buscaba y trataba de tener preguntas en mi cuestionario, en mis encuestas y entrevistas que fueran hacia los EUP. Sin embargo, a la hora de marcar qué era y qué no era un EUP, había que tomar decisiones que resolví como sujeto, con mi mejor interpretación, por eso el estudio está anclado en el método interpretativo. Es muy factible que alguien entendiendo el marco pudiera llegar a la misma conclusión o a otra distinta.

Cuando tuve que redactar el informe en la tesis, la estrategia que adopté fue juntar a las dos docentes de inglés y a las dos docentes de español, y luego hacer otro capítulo del análisis transversal. En total, hice tres capítulos de informe de datos armados de esa forma. No fue la primera idea que tuve, primero había pensado cuatro capítulos, uno para cada maestra pero eso realmente extendía mucho la escritura y la lectura.

Además, definí siete criterios para seleccionar a las candidatas de la cohorte que me interesaba. Algo importante y vital fueron los PACTs y las tesis de maestría, ya que el marco teórico solicitaba evidencia de práctica. Justamente en los PACTs las docentes grababan una parte de su clase, discutían qué había ocurrido, agregaban la planificación de su clase, la evaluación y hacían una reflexión, además del apartado de lenguaje académico. Todo eso me ayudaba a

reunir muchos datos del 2007 y del 2008, y sumaba a los nuevos datos que iba a buscar. Inicialmente empecé con seis docentes que había nominado, pero tuve que descartar dos casos porque no cumplían con las siete pautas. Razón por la cual, me quedé con cuatro casos y obtuve los permisos para estudiarlos a todos.

¿Cómo analicé los datos? La mayor parte de los datos eran textos – incluyendo las entrevistas que fueron transcritas–, así que el análisis de los datos fue literario y continuo. De manera que manejé básicamente dos estrategias que están documentadas en la literatura: el método de comparación constante de análisis cualitativo de Glaser y Strauss y el de análisis de contenido.

Surgieron categorías emergentes que, de forma totalmente inductiva, se fueron ordenando por temas y así reuní información sobre lo que debía obtener en la primera y/o en la segunda entrevista. Volví a preguntar lo que no había quedado claro, para terminar de entender qué me decían las docentes. En un principio, había planificado emplear un tipo de software, pero no lo logré y me resultó mucho más fácil hacerlo manualmente, leyendo y codificando. Considerando los datos que tenía –a pesar de ocupar mucho tiempo–, fue el mejor método.

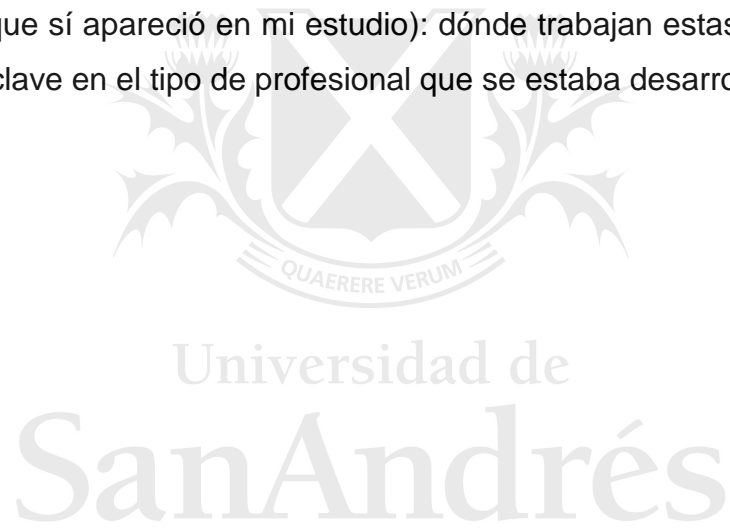
En el análisis empecé a descubrir que, a diferencia de lo que decían Dall'Alba y Sandberg, no encontraba un EUP único, sino un EUP multidimensional o varios EUPs. Por ejemplo, cuando preguntaba qué significa ser docente, las maestras respondían varias cosas, tenían una perspectiva multidimensional. Me pasó en todas las categorías, y es uno de los resultados del estudio. Ellos encontraron ciertos EUPs para los médicos, en cambio, yo descubrí variaciones, más de una interpretación.

Me enfrenté también a entender qué tipo de caso era cada una de las docentes, qué representaban, qué ilustraban, qué historia presentaban, etc. Sobre la base de la biografía y de todos los datos que obtuve de desarrollo profesional docente, descifré que estas maestras –que comenzaron denominadas como ejemplares, ya que en su primer año de la credencial mostraban un nivel de comprensión de la enseñanza y de la práctica más avanzado que el resto de sus compañeros–, se habían desarrollado en cuatro direcciones distintas. Por ejemplo:

Nicole –que enseñaba inglés en nivel secundario– tuvo la oportunidad de seguir esos tres años enseñando en la misma escuela, empezó a convertirse en una líder, evolucionó más allá de su posición como docente y asumió distintas posiciones de liderazgo. Sarah –que también enseñaba inglés– lamentablemente por cortes presupuestarios que hubo en California en esa época, cada año perdía su trabajo –aun cuando tenía excelentes evaluaciones–, por tanto cada año volvía a buscar trabajo, y tuvo que mudarse de distrito. En su caso, con estos cambios anuales, su historia era de resiliencia. Ella seguía comprometida como docente, dejando lo mejor para sus alumnos cuando estaba en el aula, considerando todos estos retos difíciles sobre los que no podía ejercer ningún tipo de control. Erin –una estadounidense que enseñaba español– cuando empezó a enseñar estaba tomando antidepresivos y tenía muchas inseguridades. Enseñaba en una *inner city school*, en la que había problemas bastantes severos de comportamiento de parte de los alumnos. Entonces, emprendió estrategias de lo que ella llama *life coping*, técnicas de relajación y aceptación (no solo para ella sino para sus estudiantes). Así logró conectarse con esos estudiantes que vivían en comunidades donde había crimen, drogas, etc., una población en gran parte latina, y con otra parte de afroamericanos y de blancos. Ella estableció temas en común con sus estudiantes y desarrolló habilidades para hacer frente a las adversidades. De hecho, comenzó a tomar cursos de lo que se llama *mindfulness*, es decir, estar presente y se los enseñaba a los chicos. En síntesis, ella desarrolló *coping skills*, habilidades para enfrentar problemas y resolverlos. Si bien no está relacionado con lo académico, tiene una implicancia importante. Y la última, Adriana –que era la maestra latina que enseñaba español como lengua heredada– se encontraba trabajando en un distrito escolar en el que era la única latina tanto en la escuela como en la comunidad que era casi toda blanca, y se sentía discriminada. Por consiguiente, congeniaba con algunas cuestiones que sus alumnos traían a clase, porque ella también a veces se sentía discriminada como hablante de español. De manera que se convirtió en abanderada de la cuestión de la interculturalidad, del multilingüismo, no solo para sus estudiantes sino para toda la comunidad escolar. En resumen, acerca de la pregunta de qué caso encarnaba cada una, aparecían

desarrollos en cuatro líneas distintas, lo cual da apoyo al marco teórico de Dall'Alba.

En cuanto a los resultados: los docentes ejemplares mostraron un EUP multidimensional o varios EUPs. Hay claras diferencias entre estas cuatro docentes sobre qué es la enseñanza, qué es enseñar lenguaje académico y a qué tipo de alumnos; y estas disparidades se relacionan con quiénes son, qué saben y con las diferencias contextuales. Los EUPs de cada docente se volvieron más sofisticados con el tiempo y las influencias clave en esto son multidimensionales: contextos de enseñanza, prácticas en las escuelas con alumnos diversos, mentores que tuvieron, colegas clave, etc. (todo esto lo mencionaban ellas). Y por último, los contextos de enseñanza (algo que no existía en ese marco de los médicos pero que sí apareció en mi estudio): dónde trabajan estas maestras tiene una influencia clave en el tipo de profesional que se estaba desarrollando.



PREGUNTAS

PREGUNTA: ¿Cómo llegó a Gloria Dall'Alba?

RESPUESTA: En parte, llegué a ella por el proyecto de investigación en donde yo había participado. Justo cuando los investigadores estaban buscando qué tipo de marco podía llegar a aplicarse, se había publicado el artículo de Dall'Alba. De todos modos, cuando llegué a ella me aseguré de leer todo lo que había publicado –incluso sobre otras temáticas–, que sin duda me ayudó a cerciorarme de que era lo que buscaba y de que era productivo.

PREGUNTA: ¿Cómo fue que seleccionó cuatro casos y los unificó en la metodología? ¿Cómo se puede saber la cantidad de unidades de análisis o de casos?

RESPUESTA: En mi caso, considerando el tiempo y el estudio cualitativo en profundidad, tenía que ser un número reducido. En un principio tenía la idea de trabajar con nueve docentes porque había pensado en hacerlo más expansivo, pero todavía tenía menos pautas de nominación. Alargar los criterios –para estar segura del tipo de personas que yo quería analizar–, también me ayudó a ver con cuáles y cuántos participantes me quedaba.

PREGUNTA: ¿Cómo llegó a esos criterios?

RESPUESTA: Primeramente, yo tenía conocimiento del tipo de perfil de las docentes designadas ejemplares porque estaba en comunicación con las supervisoras que las nominaron. Entonces aproveché para preguntarles los motivos de las nominaciones, entre otras cosas. Ahora bien, por ejemplo, todas eran miembros de la misma cohorte por una cuestión de estabilidad de la experiencia que habían recibido. Todas habían hecho prácticas con alumnos diversos (ya que yo iba detrás de esta pregunta también). Tenían que tener un conocimiento disciplinar sólido, un *major* en inglés o en español. Debían ser docentes en servicio, no podían haber dejado la docencia. Tenían que haber sido elegidas sobre la base de estos documentos. Debían tener PACS con una calificación muy buena. En síntesis, de las seis elegidas, dos no cumplían con

todos los requisitos y me quedé con cuatro. Lo que aprendí es que es muy importante tener muy buenos criterios de selección y acotarse a ellos. Incluso si me hubieran quedado solo dos docentes, era válido para mi estudio porque lo importante era poder contar bien la historia de su desarrollo como docentes ejemplares, sin importar la cantidad.

PREGUNTA: Me llamó la atención que Dall’Alba trabajaba en Australia. Yo descubrí la existencia de Australia en Educación hace no más de seis o siete años, antes no estaba en mi mapa. Lo hallé por mi interés en estudios sobre educación superior. Me llamó la atención, Australia está poniendo muchísimo dinero en investigación en Educación hace un tiempo, ¿no?

RESPUESTA: Sí, yo sinceramente tampoco tenía a Australia en mi radar. Sin embargo, al principio de mi trabajo de tesis mirando el tema de la enseñanza del español, me encontré con Cecilia Colombi, una argentina que trabaja en esos temas. Ella sigue una línea de Halliday, un lingüista austríaco, que llama *Systemic Functional Linguistics* (Lingüística Sistémico Funcional), una línea que también tiene representantes en Argentina. En Australia hacen algo muy interesante: fueron incorporando estas cuestiones de enseñanza del lenguaje académico en la preparación de los docentes, que salen preparados con muchas herramientas de la lingüística educativa –entre otras áreas–.

PREGUNTA: ¿Y esto cómo lo descubrió?

RESPUESTA: Primero, lo descubrí vía la lingüística educativa. Luego a través de mi *advisor* y su proyecto.

PREGUNTA: Yo llegué a Australia vía trabajos de redacción académica de Paula Carlino, que está dentro del equipo de Elvira Arnoux de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ellos trabajan sobre redacción académica entendiéndolo como algo un poco diferente, que es el lenguaje académico en el nivel de Educación Superior. El principio es el mismo, “se aprende escribiendo y se escribe pensando” y la idea de que siempre se pensó

que con la socialización lingüística de la escuela primaria alcanzaba para escribir. Pero al llegar a la universidad no alcanza, hay que meterse en una comunidad de habla y lengua académica muy diferente.

RESPUESTA: Sí. En Estado Unidos ya en la escuela primaria hay un gran salto en el lenguaje académico que se usa en los libros de texto en cuarto grado. Los chicos pasan de un tipo de lenguaje –cuando entran en cuarto- en el que se encuentran con, por ejemplo, una gran cantidad de nominalizaciones –o sea, la desaparición de verbos–. Es decir, el alumno pasa de un aprendizaje en donde el lenguaje estaba trabajado desde el verbo y donde se veía claramente el actor, a una gran cantidad de nominalizaciones y de metáforas gramaticales donde el lenguaje se hace mucho más abstracto. Y es realmente necesario que alguien le enseñe esto al niño empezando por ese nivel de primaria: enseñar la transformación del lenguaje y darles las herramientas pedagógicas para aprender a moverse en ese continuo, que los ayude a entender los textos, a mejorar la escritura. Todo eso viene de la corriente de Halliday que logró mucha influencia en la educación.

PREGUNTA: Ese es un tema que hace a la estructura actual de la academia, usted subrayó que debía hacerlo en dos años, que tenía que elegir un tema y un marco teórico productivo, y otras cosas que tienen que ver, lamentablemente para mi gusto, con el mercado. No subrayó la curiosidad, porque a la curiosidad no se la puede acotar a dos años, pero así es el mundo. Todo esto no es lo mejor para la producción de conocimiento, la consigna de dos años y de que sea productivo para que cuando entres al mercado de trabajo tengas para ofrecer alguna novedad en la cual puedas seguir trabajando y tengas un capital acumulado que te dé para varios años de producir artículos, ponencias y libros que permitan seguir produciendo currículum, no es lo que uno desearía de la academia, pero es así como está organizado.

RESPUESTA: Lo que yo rescato de eso es que era cierto que uno tenía que elegir un tema con el que pudiera convivir al menos dos años. Pero eso también es un

camino. Después de llegar a la meta, creo que la curiosidad, la metodología y todo lo aprendido en el camino lo llevas a tu profesión como investigador/a.

PREGUNTA: Hizo referencia a los PACTs. ¿Podría contar brevemente en qué consistían y cómo impactaban? ¿Eran negativos en la trayectoria del docente? Y en cuanto a los docentes ejemplares, ¿pudo vincular este programa con países de América Latina en los que estén intentando aplicar algo de esto?

RESPUESTA: El PACT es un instrumento que está bastante estandarizado. Se les pide a las maestras, por ejemplo, una parte de planificación, otra de lo que van a dar en clase, una clase filmada, una reflexión, en qué les fue bien, qué hubieran hecho distinto, qué pasó. Y por otro lado, tienen otra parte en la que se enfocan específicamente en el lenguaje académico —o sea, es bastante multidimensional—. Y eso es un documento que comenzó en California, que en su momento se estaba probando en varios programas de docencia y con muy buenos resultados. Porque trataba de mostrar también lo que la docente piensa, lo que planificó, lo que aprende de lo que funcionó o no, qué supone ser un instrumento más genuino de la evaluación mucho más que la observación. Y a la vez, si me acuerdo bien, había dos personas que lo calificaban, y luego se enviaban a California. Lo segundo, no pude todavía, es algo que me encantaría pero me queda por hacer.

PREGUNTA: ¿Y qué pasa si no lo aprueban?

RESPUESTA: Sé de un caso de una maestra que no pasó ninguna de las dos instancias, y la opción que ella tenía era volver a hacer ese año de credencial o replantearse la profesión.

PREGUNTA: Contó que había encontrado que la formación docente es multidimensional mientras que para los médicos era homogénea, ¿tiene alguna hipótesis del motivo de esa diferencia? Hizo mucho énfasis en el contexto, ¿esa puede ser la razón? Se me ocurre que en Estados Unidos el desarrollo profesional de los médicos es mucho más homogéneo, quizás pase por ahí la diferencia entre estas dos formaciones.

RESPUESTA: Yo me preguntaba lo mismo y mi sensación es que principalmente en el libro de Dall'Alba ellos ahondan mucho más en el marco interior que en los datos recabados. Y, por ejemplo, informan dos tipos de comprensión de lo que era la medicina de dos estudios de caso que son bastante dicotómicos. Uno dice que ser un buen médico es poder analizar todos los estudios de un paciente y dar un diagnóstico exacto, y el otro dice que es más importante entender el contexto del paciente y sobre esa base poder dar un buen diagnóstico relacionado con la persona. Son dos comprensiones de qué es ser un buen médico que reconocemos que son ambas necesarias en medicina pero muy dicotómicas. Yo creo que algo pasó ahí, o bien que en el libro no podían informar más datos –aunque tampoco había otros estudios donde hubiera más, a menos que estén trabajando en un segundo libro–. En ese sentido ellos mostraban estos casos pero no ahondaban en esto y dedicaban más al marco teórico. Yo coincido con lo que decís, me parece que sea donde sea que se practique la medicina, por lo menos en lugares urbanos, no se da tanta importancia al contexto mientras que en las escuelas el contexto es mucho más variable. Haciendo la aclaración de que eran médicos urbanos, no rurales. Sin duda creo que esto influencia muchísimo. Todas mis maestras comentaban cuestiones de si se sentían o no parte de la comunidad docente, muchas veces se sentían totalmente aisladas sin un grupo con el cual planificar, comentar lo que pasó, aprender de los errores.

OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE**“DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN**

- N° 1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- N° 2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- N° 3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- N° 4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- N° 5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- N° 6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- N° 7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.

- N° 8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
- N° 9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- N° 10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.
- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.
- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.
- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980).** Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.** Marzo de 2005; 17 páginas.

- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay**; Junio de 2005; 39 páginas.
- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa**; Julio de 2005; 22 páginas.
- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica**; Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación**; Marzo de 2006; 38 páginas.
- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado**. Agosto de 2006; 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976)**. Agosto de 2006; 16 páginas.
- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes**. Febrero de 2007; 24 páginas.
- N° 23 SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires**. Abril de 2007; 26 páginas.
- N° 24 DUFOUR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la**

ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires. Julio de 2007; 30 páginas.

Nº 25 CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo la educación como una actividad humana.** Septiembre de 2007; 26 páginas.

Nº 26 ASTIZ, María Fernanda. **La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y trasnacional.** Noviembre de 2007; 26 páginas.

Nº 27 BÖHMER, Martín. **De la crítica a la empatía: investigación sobre la enseñanza del Derecho en la Argentina.** Marzo de 2008; 16 páginas.

Nº 28 WILLGING, Pedro. **Métodos para el análisis de interacciones virtuales.** Julio de 2008; 39 páginas.

Nº 29 MEO, Analía. **“Se hace camino al andar”:** investigación cualitativa, desafíos y sorpresas. El caso de un estudio etnográfico sobre clases sociales e identidades en dos escuelas en la Ciudad de Buenos Aires. Octubre de 2008; 36 páginas.

Nº 30 SIMÓN, Javier. **Entre la ciencia y la política: los *think tanks* y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina.** Diciembre de 2008; 25 páginas.

Nº 31 DI VIRGILIO, María Mercedes. **Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües.** Marzo de 2009; 41 páginas.

Nº 32 VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática.** Mayo de 2009; 34 páginas.

Nº 33 RESNIK, Julia. **La trastienda de una comparación internacional. Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación.** Julio de 2009; 35 páginas.

Nº 34 BUCHBINDER, Pablo. **Entre el impacto político y la historia de las universidades: una interpretación del movimiento reformista de 1918.** Septiembre de 2009; 42 páginas.

Nº 35 MANCOVSKY, Viviana. **La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase.** Diciembre de 2009; 39 páginas.

Nº 36 SCHRIEWER, Jürgen. **“Beruf”, “vocación”, “profesión” o modelos de interpretación equivalentes: representaciones simbólicas y organizaciones sociales.** Febrero de 2010; 30 páginas.

Nº 37 AUGUSTOWSKY, Gabriela. **Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa.** Octubre de 2010; 43 páginas.

Nº 38 BEECH, Jason. **Migraciones, políticas educativas y experiencias escolares: el caso de los inmigrantes latinoamericanos en Madrid y Buenos Aires.** Junio de 2011; 39 páginas.

Nº 39 BENAVIDES, Aaron. **Hacer investigación comparativa en educación mediante el uso de bases de datos de fuentes históricas.** Agosto de 2011; 32 páginas.

- N° 40 GLEYSE, Jacques. **Las concepciones del cuerpo en los manuales escolares franceses de Moral e Higiene (1880 - 1975). El verbo y la carne.** Octubre de 2011; 36 páginas.
- N° 41 FIORUCCI, Flavia. **La denuncia bajo el peronismo: el caso del campo escolar.** Agosto de 2012; 27 páginas.
- N° 42 FURMAN, Melina. **La formación de los profesores de Ciencias para escuelas de contextos de pobreza: aportes teóricos y metodológicos acerca de una investigación realizada en escuelas medias de la ciudad de Nueva York.** Octubre de 2012; 42 páginas.
- N° 43 ARAUJO, Sonia. **Estrategias teórico metodológicas en el estudio de la Universidad.** Abril de 2013, 43 páginas.
- N° 44 MINVIELLE, Lucila. **El gobierno local de la educación y la participación ciudadana. Buenos Aires (1875-1905).** Mayo de 2013, 42 páginas.
- N° 45 SADOVSKY, Patricia y DUARTE, Betina. **Intercambios, influencias y tensiones en la relación entre una tesista y su directora. Relato de una experiencia.** Junio de 2013, 31 páginas.
- N° 46 RIZVI, Fazal. **Las escuelas de élite en contextos de globalización: una etnografía global y multilocal.** Septiembre de 2013, 33 páginas.
- N° 47 RAZQUIN, Paula. **El diferencial salarial docente y sus determinantes: un estudio sobre Argentina, Chile y Uruguay.** Abril de 2015, 35 páginas.

- N° 48 MINVIELLE, Lucila. **La investigación aplicada en Educación: la oportunidad de acercar ciencia y práctica. Un recorrido por centros de investigación aplicada en Educación en los Estados Unidos**, Junio de 2015, 50 páginas.
- N° 49 MARQUINA, Mónica. **La arena evaluativa: dos décadas de experiencia de evaluación universitaria en la Argentina**, Agosto de 2015, 39 páginas.
- N° 50 SOUTHWELL, Myriam. **Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana**, Noviembre de 2015, 39 páginas.
- N° 51 ROSEMBERG, Celia Renata. **El desempeño lingüístico y discursivo de niños pequeños de diversos grupos sociales en el entorno familiar y escolar**. Diciembre de 2015, 38 páginas.
- N° 52 LION, Carina. **Las tecnologías y el conocimiento en la Educación Superior**. Febrero de 2016, 43 páginas.
- N° 53 DONAIRE, Ricardo. **La posición social de los docentes, ¿empobrecidos o proletarizados?** Marzo de 2016, 35 páginas.