

Enfoques metodológicos para investigar la enseñanza en contexto de aula: ¿cómo evitar el aplicacionismo de los estudios extrínsecos?.

Roni, Carolina, Carlino, Paula y Rosli, Natalia.

Cita:

Roni, Carolina, Carlino, Paula y Rosli, Natalia (Noviembre, 2013). *Enfoques metodológicos para investigar la enseñanza en contexto de aula: ¿cómo evitar el aplicacionismo de los estudios extrínsecos?.* V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XX Jornadas de Investigación y Octavo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/87>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/3dn>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

ENFOQUES METODOLÓGICOS PARA INVESTIGAR LA ENSEÑANZA EN CONTEXTO DE AULA: ¿CÓMO EVITAR EL APLICACIONISMO DE LOS ESTUDIOS EXTRÍNSECOS?

Roni, Carolina; Carlino, Paula; Rosli, Natalia

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

Resumen

Las investigaciones sobre la enseñanza en contextos de aula se han desarrollado bajo dos grandes tradiciones metodológicas: la postpositivista y la interpretacionista. La primera sigue procedimientos de recolección de datos externos a la clase (tests, encuestas o cuestionarios), que resultan insuficientes para comprender las prácticas de enseñanza. En el presente trabajo revisamos tres enfoques metodológicos ligados a la tradición interpretacionista desde los cuales observar y desarrollar propuestas de aula para ser investigadas: la Etnografía Educativa, la Investigación Acción Participativa y la Ingeniería Didáctica o Investigación Intervencionista. Analizamos en ellos la relación sujeto-objeto de investigación que postulan y la posibilidad de “operar” sobre la enseñanza para su estudio. Se concluye que, si bien los tres enfoques permiten sortear el aplicacionismo (la pretensión de incidir en las prácticas docentes con conocimientos extrínsecos a éstas), sólo los últimos dos enfoques permiten estudiarlas bajo condiciones que pretenden mejorarlas.

Palabras clave

Etnografía educativa, Investigación acción participativa, Ingeniería didáctica, Metodología de investigación

Abstract

METHODOLOGICAL APPROACHES TO RESEARCH ON TEACHING IN CLASSROOM CONTEXTS. HOW TO STUDY DIDACTICAL TEACHING CONDITIONS?

Research on teaching in classroom contexts has been developed under two major methodological traditions: the post-positivist and the interpretivist. The first one procedure consists on collecting external classroom data (tests, surveys, questionnaires), which are not enough to understand teaching practices. In this paper we discuss three methodological approaches associated with the interpretivist tradition that could guide researching on classroom contexts: Ethnography in Education Research, Participatory Action Research and Didactical Engineering. To understand them we take two focuses of analysis: the subject-object relationship and the possibility to “operate” on teaching in order to study it. We conclude that, even though the three approaches enable us to avoid applicationism (pretention of influencing on teachers practices through extrinsic knowledge), only two last approaches allow their study under conditions that pretend to upgrade the practices.

Key words

Ethnography in education- Participatory action research, Didactical engineering, Research methodol

INTRODUCCIÓN

La mayoría de las investigaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula se construyen desde decisiones metodológicas asociadas a paradigmas postpositivistas (Araújo-Oliveira, 2009). Esta perspectiva sobre la investigación social tiene preeminencia en las publicaciones académicas del medio anglosajón y es considerada científica porque se la señala como productora de conocimiento supuestamente neutral y objetivo, donde el investigador no tiene compromisos teóricos ni político-filosóficos con la situación investigada (Ramos Zincke, 2005; Roni, 2010).

Muchos de estos estudios, en búsqueda de “cientificidad”, desatienden la complejidad de las prácticas de enseñanza para ajustarse a las reglas de juego del campo científico y de ese modo alcanzan confiabilidad y supuesta relevancia científica. Según Ramos Zincke (2005), siguen procedimientos y concepciones de las ciencias naturales aplicados a la realidad social. En particular, son proyectos de investigación que recurren a fuentes de indagación externos a la clase, tales como tests a los alumnos, encuestas a los docentes, listas de cotejo sobre procedimientos, cuestionarios, etc. (Roni, 2010). Desde ese enfoque, se desprenden resultados de tipo diagnósticos sobre dificultades y déficits de los estudiantes o de los docentes, basados en la perspectiva de los investigadores (Rosli y Carlino, 2012). Así, se presume la existencia de una realidad social que posee regularidades que pueden ser discernidas y modeladas matemáticamente, a través de “desmenuzar el mundo en variables” y reconstruirlo estadísticamente (Ramos Zincke, 2005:88).

Del mismo modo que predomina el propósito de evaluar el “aprendizaje” o la bondad de un método o instrumento -a modo de receta-, los resultados de estos estudios frecuentemente derivan en la enunciación de principios generales y transferibles a la enseñanza. En consecuencia, desde estos enfoques el docente es reducido a un técnico o ejecutor encargado de aplicar en sus prácticas tales principios, métodos o instrumentos de formación que los investigadores infieren como eficientes. Esta perspectiva aplicacionista, se basa en lo que Schön (1991) denomina racionalidad técnica, o lo que Brousseau (1990) describe como reproductivismo en una división científica de la tarea.

A raíz de ello, la perspectiva post-positivista tiene poco impacto en la transformación de las prácticas docentes, ya que presta poca atención a las condiciones reales de enseñanza y no considera de qué modo procesan los docentes los resultados de proyectos de investigación ajenos. De este modo, las conclusiones de tales investigaciones son consideradas por los educadores de poca utilidad para los contextos reales de su práctica, en razón de que les resultan “muy teóricas” o disociadas de la realidad de su accionar diario (Araújo-Oliveira, 2009).

Como contrapartida, los estudios realizados desde un paradigma interpretacionista buscan alcanzar una comprensión y explicación de la complejidad de las prácticas sociales, teniendo en cuenta el punto de vista de los sujetos investigados (Ramos Zincke, 2005). Desde esta perspectiva, el investigador construye una interpretación a través de la observación en terreno, desde una presencia prolongada y en interacción con el fenómeno de estudio. Su validez yace en los argumentos que construye quien indaga, para dar cuenta de los procesos sociales. Además, suelen converger dentro de estos estudios enfoques críticos, desde los cuales el investigador define su posicionamiento sociopolítico e histórico, con frecuencia aunado al propósito de combatir las desigualdades sociales.

Entendemos, entonces, que para describir y explicar prácticas de enseñanza en los contextos de las aulas necesitamos valernos de los modos de indagación de la tradición interpretacionista, ya que el enfoque post positivista aporta resultados extrínsecos al quehacer docente. Sin embargo, si quisiéramos estudiar prácticas didácticas que resultan “deseables” [i] y que a su vez no acontecen habitualmente, por lo que hay que “provocarlas”, ¿qué programas y decisiones metodológicas podrían abordar un objeto de estudio de tal naturaleza?

Con tal fin, nos proponemos explorar tres enfoques metodológicos interpretacionistas: la Etnografía Educativa (EtE), la Investigación Acción Participativa (IAP) y la Didáctica Intervencionista (DI). Para ello, tomamos los siguientes ejes de análisis:

- la relación sujeto-objeto de investigación: ¿Puede un docente investigarse a sí mismo? ¿Puede investigar otra aula que no sea la propia? ¿Cuál sería la relación o el contrato establecido entre un investigador externo y un docente a cargo de una clase? ¿Qué roles -decisiones y acciones- pueden corresponderles a cada uno? ¿Qué vínculos establecen entre sí docente e investigador?

- hacer ciencia a través de “intervenir” sobre lo real: ¿Cómo producir conocimiento en un contexto de aula tomando como objeto de estudio una práctica de enseñanza que el investigador ha contribuido a que ocurra? ¿Cómo evitar que las prácticas que se estudian resulten, en su aplicación, “recetas” sin sentido para sus participantes?

Estas preguntas motivan la siguiente revisión de perspectivas.

La Etnografía Educativa

La Etnografía Educativa (EtE) se presenta como una metodología útil para aquellos estudios que pretenden describir las prácticas de enseñanza en contexto de aula. Rockwell (2009) señala que estos estudios requieren de la presencia prologada del etnógrafo en una localidad (la escuela/ el aula) y de la interacción con quienes la habitan. Así, hacer etnografía requiere la co-presencialidad extendida en el tiempo del investigador y el sujeto investigado (Ameigeiras, 2006; Batallán y García, 1990). Ello implica, desde la participación observante de quien investiga, no solo la posibilidad de ver sino la de interactuar (Ameigeiras, 2006). Por lo tanto, es desde esa interacción que se realiza la inserción en el campo, el relevamiento de las relaciones sociales y el develamiento de los significados presentes.

Así mismo, esta presencia debe producir como consecuencia un quehacer analítico, que no es meramente descriptivo, sino que se propone “un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad” (Rockwell, 2009:25). Es, por lo tanto, a través de un diálogo polifónico de miradas -investigador, investigado y concepciones teóricas- que puede construirse ese conocimiento (Batallán, 1995). Esta interacción reflexiva es la que admite comprender “otra forma de vida” desde el punto de vista de los que “la viven”, es decir, develar los

sentidos que los sujetos otorgan al objeto de estudio, tanto al investigador como a investigados.

Desde los enfoques etnográficos entonces, en lo que respecta a la relación sujeto-objeto de indagación, se señala que no existe una “observación no participante”, dado que toda presencia modifica necesariamente la escena. En este sentido, es decisión del investigador el grado de participación en la escena y la explicitación y vigilancia del propósito de su participación. Así, se asume al etnógrafo como un “traductor” de distintas formas de vida mediante la realización de un documento que legitima su racionalidad. También se reseñan estudios etnográficos que amplían la participación de los sujetos investigados mediante talleres de reflexión. En estos talleres tiene por objetivo “la resignificación que la investigación misma desencadena en los sujetos (...) convocados a iniciar un proceso de conocimiento reflexivo de su propia cotidianeidad” (Batallán y García, 1990).

Sin embargo, esta reflexión que cuestiona la propia cotidianidad por parte de los sujetos investigados no garantiza que se generen los mismos esquemas desde los cuales el investigador ve el problema de investigación. En este punto, la participación de los docentes sigue anclada en sus esquemas, aunque cuestionados, y sin el conocimiento del campo con el que cuenta el investigador para generar nuevas prácticas.

Examinamos a continuación las investigaciones EtE desde nuestro segundo eje de análisis, relativo a la posibilidad de producir conocimiento a través de intervenir sobre o provocar el acontecer en el aula. Desde la etnografía se prevé que los participantes interactúen y dialoguen para conocer el punto de vista del investigador, y ello implica una modificación en el entorno investigado y en las descripciones de los participantes. Sin embargo, en la EtE la participación del investigador y de los investigados sostiene la finalidad de elucidar sentidos en última instancia preexistentes, en una estructura metodológica *bottom-up* (Rickenmann, 2006). Es decir, del acontecer hacia la producción de conocimiento. En cambio, investigar propuestas de enseñanza en el aula, diseñadas por el investigador a partir de supuestos teóricos, nada conserva de esa estructura. En esos casos, la teoría interviene tanto en el diseño de las situaciones didácticas como en su observación y análisis.

La etnografía, entonces, puede acercarse a la comprensión del saber docente, al de su accionar en el aula, al proceso de enseñanza-aprendizaje para documentarlos, hacerlos visibles, interpretarlos y provocar reflexividad (Rockwell, 2009). Pero, sin embargo, no se propone conducir el acontecer hacia aquellas prácticas cuyo funcionamiento se desean estudiar, como sí lo hacen los dos enfoques que desarrollamos a continuación.

La Investigación Acción Participativa

Uno de los enfoques metodológicos que apuntan a estudiar fenómenos promovidos y contruidos por el investigador es la Investigación Acción Participativa (IAP). La IAP surge en un momento histórico latinoamericano vinculado con la integración de los sectores populares en lo relativo a la circulación y producción de conocimiento, y como rumbo viable para encontrar respuesta a problemáticas comunitarias apremiantes. Esta perspectiva alcanza mayor desarrollo en ciertos campos disciplinares vinculados con la intervención en lo social (psicología, sociología, política y educación). Su intencionalidad social y política en la investigación siempre fue explícita, e hizo converger en la IAP a la investigación, la participación y la educación (Lenz, 2012).

A diferencia de la EtE, este enfoque parte de relevar un problema y sigue con la construcción de un consenso entre investigador/es y

sujetos investigados sobre sus posibles soluciones. Esta diferencia con la etnografía, da lugar a la posibilidad direccionar el fenómeno sobre el que se desea investigar. Entonces, la IAP busca producir, aparte de conocimiento, algún tipo de transformación de la acción concreta. Ello supone ir construyendo una hipótesis de que la realidad ha de ser de tal manera si se quiere conseguir tal situación, lo cual no es compatible con un programa etnográfico.

Ahora bien, la construcción del problema y sus alternativas de solución pueden realizarse con la comunidad, pueden desprenderse de las preocupaciones de determinadas instituciones o surgir incluso de objetivos de indagación puramente académicos (Lenz, 2012). Sin embargo, estas opciones cambian en lo particular las decisiones metodológicas, y las interacciones del investigador con los participantes. Podemos identificar entonces dos polos de un continuo entre investigaciones en las que se restringe la participación de los docentes a la etapa de implementación de “la solución”, y aquellas indagaciones en las que los sujetos investigados tienen gran injerencia en todo el proceso, incluso en la publicación de los resultados.

Entre las propuestas con participación restringida pueden situarse incluso aquellos programas de investigación-acción que, desconociendo de la prescripción realizada fuera del aula, se apoyaron en los procesos de reflexión de los docentes. Sin embargo, la sola reflexión del docente sobre su práctica no garantiza que sus saberes se acerquen a conocimientos didácticos que han demostrado ser capaces de romper el círculo de reproducción de las desigualdades dentro del aula, y de generar nuevas prácticas y más conocimiento científico (Castedo, 2007).

Se precisa, entonces, para producir conocimiento didáctico -a través de la implementación de prácticas de enseñanza “intervenidas”- de un diálogo genuino entre el hacer ciencia y el hacer docencia, es decir, en articular conocimientos producidos por otros, fuera de la situación de intervención, con el conocimiento producto de la experiencia situada de los actores involucrados en la investigación acción. De esta manera, se desarrollaron otras experiencias en las que se implementan dispositivos a través de reflexiones teóricas (Carlino y Martínez, 2009). Estas propuestas implicaron a los docentes en el conocimiento del campo, en diálogo con los esquemas de interpretación del investigador -conocer los marcos teóricos externos a su experiencia- y el compartir sus tareas. Entre estas últimas, los docentes se vincularon tanto en seminarios de formación, como en la lectura de bibliografía, en el rastreo de experiencias documentadas similares a las que se propusieron estudiar, en el análisis conjunto con el investigador y en la publicación de resultados.

Algunos autores consideran que aunque la IAP sostiene teórica y metodológicamente la inclusión de los sujetos de investigación en las decisiones del proceso de investigación, sigue siendo un marco nacido a raíz de preocupaciones sociohistóricas particulares y sobre procesos sociales diferentes a los didácticos (Castedo y Thisted, 2011; Lenz, 2012). Para estos, dado que las experiencias en IAP no fueron pensadas preponderantemente para ser llevadas adelante en el contexto de instituciones de educación formal cuyas estructuras y jerarquías no son fáciles de subvertir, son pocos los puntos de encuentro con la producción de conocimiento didáctico. Si bien, existen líneas de investigación en didáctica que retoman principios de IAP al sostener un posicionamiento político-filosófico que brega por la democratización del saber en las sociedades capitalistas, su desarrollo en la educación formal ha diluido tanto su intencionalidad transformadora y crítica como su aporte en la construcción de conocimiento. Desde nuestra perspectiva, si bien IAP sostiene metodológicamente el estudio de un dispositivo didáctico diseñado a priori, sólo los

programas en los que se aproximan a los docentes a las discusiones del campo científico con relación a las situaciones usuales y/o innovadoras de enseñanza logran impactar en las prácticas que desean estudiar.

La Investigación Didáctica Intervencionista: el caso de la Ingeniería Didáctica

En este último apartado exploramos el aporte de la Ingeniería Didáctica (ID) como metodología nacida a la luz de la *teoría de las situaciones didácticas* de Brousseau y la *teoría antropológica de la didáctica* de Chevallard, para investigar la enseñanza de las matemáticas[iii]. Estas teorías modelizan el complejo conjunto de interacciones entre el docente, el alumno y el saber, que se entretajan en la situación de enseñanza. Así, en el caso de la ID, teoría y programa metodológico se determinan mutuamente. Artigue (2002), señala que las categorías de análisis de estas teorías permiten diseñar, describir y analizar las situaciones que se van a desarrollar en las aulas.

Con respecto al primer eje de análisis, la relación entre investigador y sujeto de indagación, se observa que la definición del lugar del docente y del didacta va evolucionando en el devenir histórico de la ID. Al comienzo de sus desarrollos, Brousseau (1990) plantea que es imposible hacer investigación acción didáctica en el mismo momento que se está enseñando. Concluye así que la actividad reflexiva, relacionada con acciones de poner en duda, y la docente, vinculadas a la certeza, son oportunas en tiempos y tienen lógicas distintas. Con posterioridad, Artigue, Duady y Moreno (1995) postulan que la ingeniería didáctica consiste en afirmar la posibilidad de una acción racional sobre el sistema didáctico sobre la base de el conocimiento teórico producido. De esta manera, la relación entre investigador y docente, y el rol de este último dentro de la investigación, están definidos por esa acción racional diferida con base en los conocimientos preestablecidos.

En un primer momento, esta acción racional se limitaba a llevar la atención del docente sobre rasgos generales de sus intervenciones para garantizar cierto funcionamiento de la clase de acuerdo a lo señalado por el didacta. Pero, en tanto lo planificado avanzaba y los docentes comenzaban a salirse de ese “libreto” acordado, los didactas se dieron cuenta de que cuando sucedía algo que no habían planificado, eso era digno de ser analizado (Castedo, 2007; Castedo y Thisted, 2011). Entonces, esas variaciones del docente, o de aquello que el didacta desea introducir durante la implementación de las secuencias a la luz de lo observado -es decir, lo no contemplado en el prediseño-, emerge en el primer plano del análisis didáctico (Artigue, 2002). Con este nuevo giro el docente deja de ser ese usuario potencial de los resultados (Brousseau, 1990) o un *partener* (Artigue, Duady y Moreno, 1995) del investigador en el desarrollo de las situaciones, para ser considerado como un actor con pleno derecho sobre la propuesta didáctica. Actor que sin asumir el rol del investigador le impone a este la tarea de comprender la lógica de su accionar, no siempre conforme a lo planificado conjuntamente. Entonces, por un lado, el conocimiento didáctico (teoría) le revela al docente la discusión que esta sostiene con su quehacer en las prácticas habituales de enseñanza. Esto tiene valor formativo y resulta promotor de reflexión racional, en tanto los docentes que participan en las experiencias estudian las prácticas deseadas. Pero a su vez, por otro lado, los profesores indican las limitaciones y posibilidades para desarrollarlas. De esta manera, al considerar las prácticas habituales de los docentes, sus prejuicios, concepciones, puntos de vista, tradiciones pedagógicas que los guían, tensiones que enfrentan y las circunstancias institucionales en las que se insertan, sitúan en contexto a las posibilidades del conocimiento

didáctico. En suma, se trata de un doble movimiento, el de acercar a los docentes a conocimientos y prácticas de investigación pero también de acercar la investigación a las prácticas y saberes de los docentes y sus contextos reales de enseñanza (Castedo, 2007). En palabras de Rickenmann (2006), la investigación didáctica combina estructuras metodológicas de investigación *bottom-up* (de la empiria a la teoría) con *top-down* (de la teoría a la empiria).

Respecto a hacer ciencia interviniendo en lo real, Artigue, Douady, Moreno y Gómez (1995) señalan que la “manipulación” resulta necesaria para fundamentar empíricamente, bajo condiciones reales, la validez de las construcciones teóricas. La intervención del investigador con los docentes es una mínima certeza sobre la acción, proveniente de la teoría didáctica, y se interpreta en el conjunto de las complejas interacciones del aula, para explicarla. Para hacer ciencia de esta manera es necesario recurrir a instrumentos no externos a la clase, entre los que consideran la participación observante del investigador como principal instrumento de recolección de datos. Es desde esta observación que las condiciones de enseñanza contempladas a priori pueden ser observadas y registradas para comprender su funcionamiento. Asimismo, no se desestiman otras fuentes como complementos (entrevistas a docentes y alumnos, o análisis de documentos). Desde estas fuentes de datos se propone desarrollar un conocimiento que “no se construye por fuera de la clase, ni se limita a coleccionar descripciones de clases únicas e irrepetibles, sino que se ocupa de discernir entre lo contingente y lo reproducible de las situaciones sin perder de vista las complejas variables definidas por los contextos” (Castedo, 2007:9). Es decir, se pretende elaborar respuestas siempre provisionarias pero replicables.

CONCLUSIÓN

Este trabajo pasa revista a tres enfoques metodológicos con los que estudiar la enseñanza en las aulas. Encontramos que la Etnografía Educativa, la Investigación Acción Participativa y la Investigación Didáctica Intervencionista plantean estrategias de indagación situadas y por tanto no aplicacionistas, es decir, que no pretenden extrapolar al contexto del aula el conocimiento producido fuera de ella. Por el contrario, resultan metodologías que aportan a comprender sus prácticas. En contraposición a la Etnografía Educativa -que permite develar sentidos desde los datos empíricos hacia la teoría-, la Investigación Acción Participativa y la Ingeniería Didáctica contemplan “provocar” prácticas educativas a partir de teoría, y estudiar su funcionamiento en el aula. Estos dos enfoques resultan fecundos para investigar procesos de enseñanza-aprendizaje así “intervenidos”. De esta manera, se produce un doble movimiento: la teoría inspira el diseño de las prácticas que se desean caracterizar, y por otro lado, la empiria informa cómo estas acontecen y de qué modo inciden en los aprendizajes. Encontramos dos diferencias entre la Ingeniería Didáctica y la Investigación Acción Participativa: por un lado, la primera se aboca exclusivamente a la producción de conocimiento didáctico en tanto que la segunda también es empleada en ámbitos educativos más generales e incluso en esferas de actividad social, política, etc., no necesariamente educativas. Por esta misma razón, la segunda diferencia hallada entre ambas radica en la teoría que manejan: la Ingeniería Didáctica viene desarrollando un corpus conceptual basado en la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau, mientras que son diversos los marcos conceptuales empleados por la Investigación Acción, por lo que este enfoque constituye más un recurso metodológico usado en diferentes ámbitos de la acción social y menos un cuerpo de conocimiento.

NOTAS

[i] Las propuestas a investigar son “deseables” en tanto funcionan como hipótesis que encarnan concepciones teóricas o principios que se desprenden de los resultados de otras investigaciones, pero que aún no han sido indagadas empíricamente. Se necesita, así, “intervenir” y “prediseñar” los contextos de enseñanza, ya que sería inviable esperar que se manifestara espontáneamente lo que buscamos investigar porque no conforma el repertorio habitual de prácticas de enseñanzas.

[ii] El enfoque de la *ingeniería didáctica* se inserta en el campo de las didácticas específicas, para las cuales los contenidos de la enseñanza son un elemento constitutivo de la significación de la situación de enseñanza-aprendizaje. Por limitaciones de espacio, no analizamos otros programas metodológicos en didácticas específicas que “intervienen” sobre lo real.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ameigeiras, A. (2006) El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord) Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa: Buenos Aires
- Araújo-Oliveira, A. (2009) Desafios e obstáculos da pesquisa em educacao para a transformacao das práticas pedagógicas. Revista Educacao. Santa Maria, 34 (3), 617-632.
- Artigue, M., Douady, R., Moreno, L., Gómez, P. (eds.) (1995) Ingeniería didáctica en educación matemática, Grupo Editorial Iberoamérica: México.
- Artigue, M. (2002) Ingénierie didactique: que rôle dans la recherche didactique aujourd'hui? En Les dossiers des Sciences de l'Education. Didactique des disciplines scientifiques et technologiques: concepts et méthodes. Revue Internationale des Sciences de l'Education. Presses Universit du Mirail. 8.
- Batallán, G. y García J.F. (1990) Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. En Publicar Antropología y Ciencias Sociales N° 1,
- Batallan, G. (1995) Autor y actores en antropología: tradición y ética en el trabajo de campo. Revista Academia - 1, 123-134.
- Brousseau, G. (1990) ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de la Matemática? Enseñanza de las Ciencias, Revista de la Universidad de Barcelona; 8 (3), 259-267.
- Carlino, P. y Martínez, S. (Coord.) (2009) La lectura y la escritura: un asunto de todos/as. Neuquén: Educo
- Castedo, M. (2007) Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. (IRA, Ed.) Lectura y Vida, 6-19.
- Castedo, M. y Thisted, S. (2011) Notas del Seminario Taller de Tesis. Maestría en Escritura y Alfabetización. UNLP.
- Lenz, S. (2012) Investigación participativa en Argentina: tres experiencias del campo educativo en el contexto de la restitución de la democracia. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 13(1), Art. 3. Disponible en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs120133>.
- Ramos Zincke, C. (2005) Cómo investigan los sociólogos chilenos en los albores del siglo XXI: paradigmas y herramientas del oficio. Revista Persona y Sociedad. Universidad Alberto Hurtado. XIX (3), 85-119.
- Rickenmann, R. (2006) Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. Colombia Revista Educación y Pedagogía ISSN: 0121-7593
- Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Roni, C. (2010) ¿Qué se hace y sobre qué se discute en relación con leer y escribir para aprender en las disciplinas del Nivel Secundario? Un análisis de publicaciones del medio nacional y anglosajón del período 2005-2009. Ponencia presentada en el Simposio: Avances de proyectos en Escritura y Alfabetización, 4, 5 y 6 de marzo de 2010, carrera de Especialización y Maestría en Escritura y Alfabetización, UNLP.
- Rosli, N. y Carlino, P. (2012) Leer y escribir en materias de ciencias sociales:

perspectivas de alumnos secundarios. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, 28 al 30 de noviembre, Facultad Psicología de la UBA

Schön, D. (1991) La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós

Sirvent, MA. T. (2008) Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Zeichner, K. y Diniz-Pereira, J. (2007) Investigación de los educadores y formación docente orientada a la transformación social. Profesión Docente Chile. Docencia N° 31.