



Revista Difusiones, ISSN 2314-1662, Num. 14, Septiembre 2018, p135-146

# Estado del arte sobre la formación de formadores en el nivel superior. Contribuciones y aportes al campo de estudio

**Autor: Arnaldo Darío Jaramillo**

CONICET. UCSE-DASS. Unidad de investigación "educación, actores sociales  
y contexto regional" de la FHYCS-UNJU

E-mail: [daricap@hotmail.com](mailto:daricap@hotmail.com)

Doctor en Ciencias de la Educación. Carrera de doctorado en ciencias de la educación de la FFYH de la UNC. Especialista en Investigación Educativa. Carrera de posgrado: especialización en Investigación educativa de la FHYCS-UNJU. Licenciado en Ciencias de la Educación. Licenciatura en Ciencias de la Educación. FHYCS-UNJU. Profesor en Ciencias de la Educación: Profesorado en Ciencias de la Educación. FHYCS-UNJU. Becario posdoctoral de CONICET. Becario doctoral de CONICET: beca de posgrado tipo I y II. Profesor asociado de la cátedra de Seminario de Trabajo Integrador Final correspondiente a la carrera de Lic. en Psicopedagogía-DASS-UCSE.

## Resumen

Esta publicación aborda la temática de la formación de formadores en el nivel superior, focalizando el análisis en las tendencias de investigación, en los debates y discusiones como así también en los aportes teórico-metodológicos que se ponen al descubierto a partir del rastreo de antecedentes efectuado.

A partir de un rastreo de estudios tanto a nivel nacional como internacional, se expone el estado de la cuestión en relación a la formación de formadores en el nivel superior, y en particular en el nivel universitario. El análisis efectuado puso de manifiesto que si bien existe un creciente interés por la temática, quedan aún áreas de vacancia y dimensiones no exploradas en relación a la formación de formadores en nuestro país. De otro lado, las tendencias de investigación identificadas evidencian debates y controversias en relación a las formas de abordaje. De la discusión se desprenden aportes conceptuales desde los que se entiende la teoría y la práctica como aspectos indisolublemente ligados y la reflexión como el eje fundamental del desarrollo profesional del profesor.

Finalmente, se espera que el escrito contribuya al debate y discusión en torno a la temática, aporte a la sistematización y construcción colectiva de una agenda de investigaciones en torno al tema, y sirva de referencia para aquellos que adoptan la formación de formadores como objeto de investigación.

## Palabras clave

Formación de formadores- formación en el nivel superior- estado del arte sobre formación- Aportes a la formación de formadores

## State of the art about training of trainers. Contributions to the field of study

### *Abstract*

*This publication addresses the theme of the training of trainers in the upper level, focusing the analysis on trends in research, in the debates and discussions as well as in the theoretical-methodological contributions that exposes from the background tracking carried out.*

*From a trace of studies at both national and international levels, described the status of the issue in relation to the training of trainers at the top level, and in particular at the university level. The analysis showed that while there is a growing interest in the subject, there are still areas of vacancy and dimensions are not explored in relation to the training of trainers in our country. On the other hand, the research trends identified show debates and disputes in relation to the forms of approach. The discussion arising from the conceptual contributions that understands the theory and practice as matters inextricably linked and reflection as the fundamental axis of the teacher's professional development.*

*Finally, it is expected that the writing will contribute to the debate and discussion on the*

*theme, contribution to the systematization and collective construction of a research agenda on this issue, and serve as a reference for those who adopt the training of trainers as an object of research.*

### *Key Words*

*Training of trainers- Training at the top level- State of the art about training- Contributions to the training of trainers*

## Introducción

Esta publicación aborda la temática de la formación de formadores en el nivel superior, focalizando el análisis en las tendencias de investigación, en los debates y discusiones como así también en los aportes teórico-metodológicos que se ponen al descubierto a partir del rastreo de antecedentes efectuado. El estudio que se presenta se inscribe en un proyecto de investigación que se desarrolla en el marco de una beca posdoctoral de Conicet.

El mencionado proyecto tiene objetivo general descubrir y comprender los dispositivos de formación puestos en juego en el proceso de enseñanza por parte de los docentes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy. Como objetivos específicos el estudio se propone: a) Identificar y caracterizar los dispositivos de formación desplegados por los docentes de dicha carrera; b) Analizar los objetivos pedagógicos/didácticos y socio-profesionales que guían tales dispositivos de formación; y, c) Identificar y caracterizar los saberes que priorizan los docentes en el desarrollo de esos dispositivos y el lugar que le atribuyen a las prácticas profesionales en el proceso de formación. La investigación se encuadra en una perspectiva epistemológica interpretativa y se aborda el objeto de estudio desde un enfoque cualitativo de investigación.

En esta oportunidad, y a partir de un rastreo de estudios tanto a nivel nacional como internacional, se expone el estado de la cuestión en relación a la formación de formadores en el nivel superior, y en particular en el nivel universitario. El análisis efectuado puso de manifiesto que si bien existe un creciente interés por la temática, quedan aún áreas de vacancia y dimensiones no exploradas en relación a la formación de formadores en nuestro país.

De otro lado, las tendencias de investigación identificadas evidencian debates y controversias en relación a los enfoques de abordaje. De la discusión se desprenden aportes conceptuales desde los que se entiende la teoría y la práctica como aspectos indisolublemente ligados y la reflexión como el eje fundamental del desarrollo profesional del profesor.

Si bien la construcción de un estado del arte está siempre sujeto a limitaciones y

restricciones, se espera que el escrito contribuya al debate y discusión en torno a la temática, aporte a la sistematización y construcción colectiva de una agenda de investigaciones en torno al tema, y sirva de referencia para aquellos que adoptan la formación de formadores como objeto de investigación.

## El estado de la cuestión en relación a la formación de formadores

Antes de exponer el estado de arte en relación a la temática propuesta, conviene exponer algunas de las limitaciones y restricciones que impone este tipo de tarea. No es posible dejar de señalar las dificultades que implica poder dar cuenta de “todo” lo que se ha investigado sobre el tema, de los problemas no resueltos en el campo de conocimiento en cuestión o del alcance de las áreas de vacancia o vacíos de conocimiento en relación al tema objeto de búsqueda. Estas consideraciones son expresadas por Messina (1999: 2) en los siguientes términos: “Queremos iniciar este estado del arte con el reconocimiento de sus límites, que son también los campos, las marcas, el espacio y el tiempo –y los textos- desde donde lo hemos pensado y organizado”.

Siguiendo a Messina, partimos siempre de una certeza, a saber: que se desarrollan un número mayor de investigaciones que las que se detectamos o encontramos en los estudios que realizamos. La autora agrega que son varios los factores que concurren y crean esta diferencia entre “eso” que puede existir y lo efectivamente encontrado, estos son: la “incompletitud” de la búsqueda, el carácter fragmentario de la investigación educativa, y el relativo aislamiento de los estudios y de los investigadores producto del alto número de investigaciones que nunca llegan a ser publicadas (Messina, 1999).

Marcada dicha restricción en la tarea emprendida, retomemos el objetivo de este apartado. El estado del arte realizado por Vaillant (2002) muestra que la temática de la formación de formadores, al menos en América Latina y el Caribe durante la década de los 90', ha sido escasamente explorada. A nivel internacional, señala Vaillant, existen autores que se ocupan de abordar esta temática aunque el estado incipiente de estos abordajes podría explicar la orientación marcadamente normativa que han adoptado la mayoría de los estudios. Por otro lado, la escasez de estudios sobre formación de formadores a nivel Iberoamericano, contrasta con el marcado interés por la temática en América del Norte (Casanova y Berliner, 1997, cit. en Vaillant, 2002).

En esta misma dirección, a partir de un relevamiento de antecedentes en América Latina, Messina encuentra que, para el mismo período, son escasas las investigaciones acerca de la formación docente en el conjunto de la investigación educacional. A partir de los estudios relevados, la autora encuentra que “se ha difundido en la región un enfoque de formación docente asociado con la pedagogía crítica y con la investigación desde la práctica, que

valora la capacidad de los profesores de producir conocimiento y que postula la 'investigación reflexiva' o la 'enseñanza reflexiva' como una propuesta múltiple de enseñanza, de aprendizaje y de investigación (Zeichner, 1993)” (Messina, 1999:6). Encuadra a autores como Zeichner, Schön e Imbernón dentro esta perspectiva. No obstante ello, sostiene la autora, en América Latina la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

En este relevamiento de estudios también se destaca “una tendencia a atribuir la responsabilidad de la formación a los profesores, como si fuera una tarea individual asociada con esfuerzo y mérito; en consecuencia, para muchos hablar de la formación docente es hablar de la falta de formación docente, de los profesores y sus 'faltas', de los profesores y sus carencias” (Messina, 1999: 6). Por último, se evidencia a partir de la búsqueda documental, un predominio, en la producción de textos educacionales, de aquellos que reflejan acontecimientos o proponen un “deber ser” (una orientación normativa), sin apelar en ninguno de los dos casos a conclusiones o conjeturas emanadas de procesos de investigación (Messina, 1999; Vaillant, 2002).

Otros estudios a nivel internacional, dan cuenta, siguiendo a Rickenmann (2007) que los años 90' constituyen para la mayoría de las universidades en los países Europeos el comienzo de una década de profundos cambios en la concepción de la educación superior, especialmente en lo concerniente a la relación entre la formación y la práctica profesional. Según el autor dos aspectos marcan notoriamente este proceso: por un lado, la generalización de la “lógica de las competencias” en la definición de los programas y estrategias de formación; y por otro, la emergencia de dispositivos de “formación en alternancia”, con una presencia cada vez mayor de actividades de formación realizadas en los ámbitos y terrenos profesionales.

A partir de la definición del estado de conocimiento sobre el tema en cuestión, Rickenmann (2007) identifica dos grandes tendencias. Una primera se ha fijado como meta legitimar, a través de procesos de formalización y de socialización, los “saberes y discursos de la práctica”. Estos estudios se encuentran fuertemente inspirados a partir de los aportes de la etnometodología (Garfinkel), de la sociología (Altet, 1994) y de la antropología (Geertz). Esta línea de investigación abre un nuevo campo investigativo centrado no en la división/fragmentación clásica en áreas y saberes disciplinarios que caracterizan aún hoy los programas de formación, sino en las prácticas laborales y socio-profesionales de cada carrera. Los estudios realizados dentro de esta perspectiva muestran que el abordaje de las situaciones de trabajo da lugar a nuevos objetos y saberes indispensables para los profesionales en ejercicio, saberes que no han sido tradicionalmente incluidos en los programas de formación (Beckers, 1999; Perrenoud, 2004 cit. por Rickenman, 2007).

Una segunda tendencia de investigación se ha fijado como finalidad el estudio de la alternancia entre la teoría y la práctica profesional como proceso de formación. En

respuesta, en parte, al antiacademicismo desencadenado por los defensores más radicales de la primera tendencia, en especial aquellos defensores de las competencias como único parangón para estructurar las formaciones profesionales, las investigaciones han conducido al estudio de la alternancia entre prácticas académicas y prácticas laborales en tanto que dispositivo formador (Vanhulle cit. por Rickenmann, 2007, p. 435).

Estudios más recientes en Latino América, desde un posicionamiento crítico y adoptando las contribuciones teóricas de la dialéctica, dan cuenta de las bases epistemológicas, los fundamentos y los principios sustentados en los actuales discursos sobre la profesionalización docente y sus impactos en la constitución de la ocupación del “profesor” (Magalhães, 2014). La autora advierte que las demandas y directrices políticas e ideológicas neoliberales hace que la profesionalización sea instalada en la permanencia de relaciones de explotación; instaura un movimiento que materializa la desprofesionalización docente e instala al profesor en sofisticados mercados educacionales transformando su identidad e invisibilizando la promoción de lazos de solidaridad y participación social y sindical. La autora citada, también remarca que el paradigma científico dominante estructuró la cultura del pragmatismo en la ciencia extendiendo su lógica instrumental y práctica al campo de la formación y la profesionalización, y que, por medio de las lentes de esta cosmovisión, la formación pasó a preocuparse por el desarrollo de un sistema de saber basado en una “epistemología de la práctica” (Magalhães, 2014), lo que significó un abandono progresivo de “lo teórico” en la practicas docentes.

Por su parte, Ribeiro de Souza (2015) encara un estudio que busca mejorar la producción de conocimiento en la mejora de la formación de profesores brasileños. El objetivo del trabajo gira en torno a analizar la epistemología de la producción de conocimiento sobre el tema a los fines de estructurar indicadores de calidad social de la formación de los profesores. Partiendo de una concepción de educación como Bildung, la autora ofrece algunos aportes para conceptualizar la noción de formación desde una perspectiva que contempla la preparación de los profesores en su complejidad, a partir de la reflexión y del pensamiento crítico, liberador, creativo, innovador y emancipador (Ribeiro de Souza, 2015).

Otros estudios que se destacan en Brasil son los llevados a cabo por María Isabel Da Cunha. En una de sus obras la autora identifica las diferentes líneas de investigación que sobre la temática de la formación de profesores se vienen desarrollando en Brasil y a nivel internacional desde la segunda mitad del siglo XX. En las dos últimas décadas se destacan las líneas de investigación que conciben al profesor universitario como un sujeto reflexivo, que tiene una trayectoria de formación, que construye saberes en ese proceso, y que su accionar en el campo profesional se encuentra mediado tanto por los factores socioculturales como institucionales (2013). En otros estudios de relevancia encara las innovaciones pedagógicas y la reconfiguración de saberes en la docencia universitaria (2006) y el lugar de las trayectorias de formación de los docentes de educación superior en

sus prácticas pedagógicas (2010). El lugar protagónico de estos profesores en la configuración de múltiples saberes y su estrecha vinculación con sus trayectorias de formación, son ejes fundamentales para la comprensión de la formación docente y los dispositivos de formación que pone en práctica el docente universitario.

En Argentina, Cámpoli (2004) coordina un trabajo elaborado para el IESALC<sup>1</sup> cuyo foco de análisis centra el interés en la Formación Docente en nuestro país. El documento elaborado tiene como finalidad poner en evidencia las capacidades existentes (estructural y funcional) que hacen a la eficiencia de la formación docente de nuestro Sistema Educativo. El autor sostiene que “conocer el estado de situación de la formación docente actual, equivale a conocer el perfil de los agentes sociales que contribuyen a la construcción de las subjetividades de quienes transitan por las instituciones que tienen en su misión el ordenamiento social” (Cámpoli, 2004: 5).

Se rescata de este estudio los aportes que ofrece a nivel teórico-metodológico. En tal sentido, se diferencian dos ejes de análisis de la formación docente, a saber: por un lado, el abordaje de la temática desde una perspectiva integradora pero también específica, esto es, el del nivel universitario y el no universitario o terciario. Por otro lado, se distinguen dos niveles distintos de análisis: el normativo y el fáctico. El primero derivado de lo que “debería ser”, desde la normativa vigente, y el otro el de cómo se presenta en la realidad el objeto de estudio en cuestión (Cámpoli, 2004).

Otras investigaciones que se destacan en Argentina, son las desarrolladas por Souto (1999, a, b), Fernández (2002) Lucarelli (2003), Bedia et al (2011), entre otros. En estos estudios se abordan las “prácticas innovadoras” a partir de dispositivos de formación (Lucarelli, 2003), dispositivos tales como: los “Diarios de Itinerancia/Formación”, “Reuniones de Evaluación”, “Trabajo en Terreno”, “Diarios de Campo”, etc. (Fernández, 2002). Dispositivos que posibilitan articular la teoría con la práctica o la resignificación de las experiencias a partir de los “ensayos sobre la práctica” (Bedia et al, 2011).

## Áreas de vacancia y tendencias de investigación en relación a la problemática abordada

El relevamiento de antecedentes efectuado da cuenta de que la temática de la formación de formadores es un campo de exploración incipiente tanto a nivel nacional como internacional. En los 90' aparece como un área escasamente explorada, luego, en las siguientes décadas, se evidencia un interés gradualmente progresivo por la formación docente en el nivel superior. Este fenómeno aparece asociado, por un lado, a los discursos oficiales respecto de la necesidad de mejorar la calidad de la formación docente a través de

---

<sup>1</sup> IESALC: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina.

la formulación de planes y programas tendientes a potenciar las prácticas docentes. Por otro lado, parece vincularse con la emergencia y proliferación de enfoques de investigación sustentados en una concepción de la figura del formador como un sujeto reflexivo y un actor protagónico en la construcción de saberes de la práctica.

A partir del análisis realizado se pudo identificar varias tendencias de investigación en relación al tema en cuestión. Por un lado, se observan aquellas vinculadas al tipo o carácter de los estudios realizados, a saber: abordajes con una orientación normativa respecto del objeto de estudio, derivados de lo que “debería ser” la formación y práctica docente; y otros abordajes de carácter “fáctico”, esto es, el análisis acerca de cómo se presenta en la realidad el fenómeno de la formación docente. Vinculado a la primera tendencia, los enfoques de formación docente desplegados en las aulas aparecen asociados con la pedagogía crítica y con la investigación desde la práctica, desde cuyas perspectivas se valora la capacidad de los profesores de producir conocimiento y saberes desde su mismo ejercicio profesional (Messina, 1999). En este marco, la “investigación reflexiva” o la “enseñanza reflexiva” se convierten en propuestas múltiples de enseñanza, de aprendizaje y de investigación (Zeichner, 1993 cit. en Messina, 1999). Sin embargo, la autora señala que las prácticas de la formación en la región han continuado atrapadas en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

En relación a aquellos abordajes que podríamos llamar de carácter “fáctico”, se destacan, en las dos últimas décadas, líneas de investigación que conciben al profesor universitario como un sujeto reflexivo, que tiene una trayectoria de formación, que construye saberes en ese proceso, y que su accionar en el campo profesional se encuentra mediado tanto por los factores socioculturales como institucionales (Cunha, 2013). Esta perspectiva de análisis es puesto en discusión por Magalhães (2014) quien sostiene que, a través de lógica de la cultura del pragmatismo en la ciencia, la formación pasó a preocuparse por el desarrollo de un sistema de saber basado en una “epistemología de la práctica”, lo que significó un abandono progresivo de “lo teórico” en las prácticas docentes.

En este marco de discusión se pueden incluir las tendencias de investigación identificadas por Rickenmann (2007). Una primera línea ha fijado como meta legitimar, a través de procesos de formalización y de socialización, los “saberes y discursos de la práctica”. En respuesta al antiacademicismo desencadenado por los defensores más radicales de esta primera tendencia, surge una segunda perspectiva de investigación desde la que se ha conducido al estudio de la alternancia entre prácticas académicas y prácticas laborales en tanto que dispositivo formador (Vanhulle cit. por Rickenmann, 2007: 435).

El relevamiento efectuado pone al descubierto que, si bien existe un incipiente avance en relación al desarrollo de la temática en cuestión, aún quedan vacíos de conocimiento y problemas no resueltos en relación a la formación de formadores en nuestro país. De otro lado, las tendencias de investigación identificadas evidencian debates y controversias en



relación a los enfoques de abordaje. Cobran relevancia aquellas perspectivas orientadas por una “epistemología de la práctica” versus aquellas desde las que se considera que lo teórico y lo práctico son aspectos indisolubles en el análisis y comprensión del fenómeno de la formación de formadores.

## Perspectiva teórico-metodológica derivada de análisis efectuado

Según Vaillant, el análisis de los estudios que tratan de la formación de formadores resulta difícil debido a las imprecisiones del concepto “formador” y del concepto “formación”. Para algunos autores, sostiene, la formación de educadores y la formación de formadores son casi sinónimos por lo que aquellos no establecen diferencias. No obstante, existen diferencias entre la categoría “educación de adultos”, definida como el desarrollo en el educando de capacidades generales para pensar y aprender, y el concepto de “formación”, el cual refiere al desarrollo de habilidades más específicas con vistas a desempeñar un papel particular (Vaillant, 2002). Por su lado, Ribeiro de Souza (2015) partiendo de una concepción de educación como Bildung, ofrece algunos aportes para conceptualizar la noción de formación desde una perspectiva que contempla la preparación de los profesores en su complejidad, a partir de la reflexión y del pensamiento crítico.

En cuanto a la figura de formador, los trabajos que conceptualizan esta categoría en América Latina, lo definen como al docente mismo, al maestro, al profesor; a aquel que tiene contacto directo con sus alumnos, ya sea en los niveles inicial, primario, medio o terciario (Vaillant, 2002). En cambio, el “formador de formadores”, sostiene la autora, “es quien está dedicado a la formación de maestros y profesores y realiza tareas diversas, no sólo en formación inicial y permanente de docentes, sino también en planes de innovación, asesoramiento, planificación y ejecución de proyectos en áreas de educación formal, no formal e informal” (Vaillant, 2002: 9).

El relevamiento de antecedentes efectuado también puso al descubierto una alternativa teórica que busca comprender la práctica docente en su complejidad y en su multidimensionalidad, como una “praxis”, esto es, un enfoque desde el que se considera que la teoría y la práctica son aspectos indisolublemente ligados y la reflexión el eje fundamental del desarrollo profesional del docente. Siguiendo a Sanjurjo (2009), esta propuesta teórica se aleja de lo que genéricamente se denomina el “enfoque tradicional” o “tecnocrático” de la formación en la práctica, en cuya manera de entender la práctica subyace una concepción de que la teoría informa a la práctica, de que la formación se produce por simple inmersión o por mera aplicación de la teoría. En este enfoque

tradicional subyace también la concepción del práctico como técnico u operario, la idea de que existe una sola manera de hacerlo y que este “hacer” no está atravesado por la subjetividad de quien realiza las acciones.

Contrario a esta concepción de la práctica, se evidencia otros enfoques de estudio que parten del reconocimiento de que el práctico está implicado con las acciones que realiza el sujeto, asumiendo que es imposible “actuar sin pensar” (Sanjurjo, 2009). Estas premisas dan lugar a un posicionamiento teórico que se encuadra en una perspectiva Interpretativa/Hermenéutica, la que, junto al enfoque Crítico, surge en oposición a la manera tradicional y tecnocrática de entender la práctica y de orientar el aprendizaje.

Como señala Montero: “estos posicionamientos [...] apoyados en una metodología cualitativa [peso de los contextos, valor de los significados de los protagonistas, etc.] contribuyen a configurar con fuerza otros enfoques de construcción del conocimiento de la enseñanza” (Montero, 2001 cit. por Sanjurjo, 2009: 18). De esta manera, el énfasis estará puesto en la interpretación, en entender los significados que las acciones tienen para los sujetos así como la estructura de inteligibilidad que poseen, y en la importancia de comprender esas acciones dentro de un contexto histórico y socialmente determinado.

En esta perspectiva, desde la que se entiende la práctica como un espacio de convergencia entre los saberes teóricos y los saberes de acción, la “reflexión” ocupa un lugar fundamental. Sanjurjo (2009), retomando los aportes de Schön (1992), va a entender al proceso reflexivo como aquel que permite darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión se constituye así en un puente entre la teoría y la práctica entre el pensamiento y la acción, entre los materiales curriculares, lo metodológico y los problemas que nos plantea la realidad. Para esta autora, esta mirada sienta las bases de una epistemología alternativa de la práctica, que valoriza la reflexión como un dispositivo de formación y mejora (Sanjurjo, 2009).

Vinculado a la formación de formadores, Souto sostiene que los dispositivos de formación “no tienen la intencionalidad de transmitir saber sino de facilitar el desarrollo personal” (Souto, 1999: 94 cit. en Cardos, 2011). Son “aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas” (Sanjurjo, 2009: 32). Para Souto “se trata de un concepto prometedor, tanto desde un punto de vista instrumental como conceptual, ya que los dispositivos son instrumentos que se crean o se aprovechan para resolver situaciones contextualmente, y tienen un alto grado de maleabilidad, lo que los diferencia del método y la técnica”. Conceptualmente, agrega, favorecen la comprensión de situaciones relacionadas con el cambio y con la intervención (Souto, 1993, 1999, cit. en Sanjurjo, 2009).

En esta misma dirección, Perrenoud sostiene que la formación de profesores debería orientarse hacia un aprendizaje a través de problemas, enfrentar a los estudiantes a la experiencia de la clase y trabajar a partir de sus observaciones, de su asombro, de sus

éxitos y de sus fracasos, de sus temores y de sus alegrías, de sus dificultades para manejar tanto los procesos de aprendizaje como las dinámicas de grupos o los comportamientos de determinados alumnos (Perrenoud, 2001: 13). Sanjurjo, por su parte, señala que “el desafío de la formación consiste [...] en la posibilidad de superar saberes fragmentados y simplificadores y aportar al desarrollo del pensamiento complejo que posibilite la articulación de los aportes teóricos en función de la complejidad de las prácticas” (Sanjurjo, 2009: 28).

Estos son pues, algunos de los aportes conceptuales y metodológicos derivados del rastreo documental y de la identificación y análisis de las perspectivas de investigación predominantes en el campo de la formación de formadores. Como se señaló al comienzo del escrito, las limitaciones y restricciones inherentes a la tarea de construcción de un estado del arte, requiere de la búsqueda y análisis permanente de antecedentes durante todo el proceso de la investigación.

## Bibliografía

- Bedia, A., Luzuriaga, L., Marano, C., Sena, S. (2011). Puntuaciones acerca de un dispositivo generador de saberes para la resignificación de experiencias de formación en la educación superior. VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Mar del Plata.
- Cámpoli, O. (2004) La Formación Docente en la Republica Argentina. Trabajo elaborado para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina. IESALC Buenos Aires.
- Cardós, P. D. (2011) El curso introductorio a las carreras de psicología en la UNLP: Un dispositivo para la formación y el desarrollo profesional docente. 3er Congreso Internacional de Investigación. La Plata. Buenos Aires.
- Cunha, M. I. (2010). Trajetória e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 110-128.
- Cunha, M. I. (2013). O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Rev. Educ. Pesqui*, 39(3), 609-625.
- Cunha, M. I. (2006). Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. En: Cunha, M. I. (Org.) *Pedagogía Universitária: energías emancipatórias en tempos neoleberais*. Ed. Araraquara, Junqueira e Marins.
- Fernández, L. (2002). *Dispositivos de formación e intervención institucional*. Buenos Aires. Argentina.
- Lucarelli, E. (2003). *Las prácticas innovadoras universitarias en un contexto de diversidad*. I

- XXIV International Congress of the Latin American Studies Association. Dalas, TX, EEUU.
- Magalães, S. M. O. (2014) Profesionalización docente en Brasil: Reflexión teórica y conceptual. Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de la FAPEG. Universidad Federal de Goiás.
- Messina, G. (1999) Investigación en o investigación acerca de la formación docente: Un estado del arte. Revista Iberoamericana de Educación. Número 19.
- Lucarelli, E. (2006) Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario. Rev. Educação, 27 (3).
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología educativa, 14(3), 503-523.
- Ribeiro de Souza, R.C.C. Cualidades epistemológicas y sociales en la formación. Profesionalización y práctica de los profesores. En busca de mas datos.
- Rickenmann, R. (2007) Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de Una identidad profesional. EccoS – Revista Científica, V. 9, N.2.
- Sanjurjo, L. (Coord.) (2009) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario. Argentina: Homo Sapiens.
- Souto, M. (1999). El dispositivo en el campo pedagógico. Grupos y Dispositivos de Formación. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Buenos aires, Argentina.
- Souto, M. (1999). Un dispositivo de formación: el seminario-taller grupos de formación. En Souto et al. Grupos y dispositivos de formación, Buenos Aires. Argentina: Novedades Educativas.
- Vaillant, Denise (2002) Formación de Formadores. Estado de la Práctica. PREAL: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Nº 25.