

# La formación profesional de los estudiantes que trabajan. Trabajo de campo, construcción de categorías y triangulación de la información

**Autor: Arnaldo Darío Jaramillo.** CONICET. Departamento Académico San Salvador de la UCSE.  
Unidad de investigación "Educación, Actores Sociales y Contexto Regional" de la FHYCS-UNJU  
daricap@hotmail.com

## Breve Curriculum Vitae

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 DOCTORAL DE CONICET: BECA DE POSGRADO TIPO II

DOCTORANDO DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES DE LA UNC

PROFESOR ADJUNTO DE LA CÁTEDRA MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN III correspondiente a la carrera de Lic. En Psicopedagogía-DASS-UCSE

## Resumen

En esta ponencia se muestran los avances de una investigación acerca de la formación profesional de estudiantes que trabajan mientras cursan sus estudios. A través de este estudio se intenta descubrir de qué manera las experiencias de trabajo de los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, se convierten en fuente de configuración de saberes, conocimientos y herramientas que contribuyen a su formación profesional en la universidad.

El estudio se inscribe en una perspectiva epistemológica interpretativa y se adoptan las herramientas principales del enfoque Cualitativo de investigación. Aunque se privilegia la perspectiva de los sujetos, el estudio contempla diversas fuentes de información (plan de estudios, programas de cátedra, relatos de docentes, etc.) a fin de dar cuenta de la complejidad de la problemática. En esta presentación se muestra el modo en que organizó el trabajo de campo, las fuentes de información adoptadas y las categorías de análisis que posibilitarán la triangulación de datos.

## Palabras clave

Formación profesional-Estudiantes trabajadores-trabajo de campo-triangulación de datos

## Keywords

Professional Training- Students Workers- Field Work- Data Triangulation

## Introducción

Esta ponencia forma parte de la tesis doctoral denominada “Significados asignados a la formación profesional por parte de estudiantes que trabajan mientras estudian. El caso particular de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu.)”. Este trabajo se realiza en el marco de la carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC)-Argentina, en calidad de Becario de CONICET<sup>1</sup>.

El interés no está en indagar la relación entre el estudiar y el trabajar en términos descriptivos, o, si el trabajo favorece o no al cursado de los estudios tal como es planteado en numerosos estudios en la materia (MASJUAN, 2004; PACENZA Y MÁS, 2009; PAOLONI, 2011; RIQULEME, 2005; TEICHLER, 2005). Más bien, lo que se trata es de superar esa visión dicotómica entre estudiar y trabajar, y preguntarse qué retoma el estudiante, qué rescata, qué recupera de la “experiencia de trabajo” (actuales y anteriores, de la “trayectoria de trabajo”), para su formación profesional en la universidad. Estudios que se aproximan a esta línea de investigación propuesta son los de: Guzmán (2004), Ilvento (2002) y Leite (2000).

La identificación de tales tendencias de investigación en torno a la problemática, permiten inscribir el presente estudio en una línea de trabajo que entiende la relación entre “estudiar y trabajar”, como dimensiones “complementarias/articuladas”, que focaliza la mirada en la “formación”, entendiendo a ésta como resultado de la vivencia de “experiencia de trabajo”, experiencias enmarcadas en la trayectoria vital de los sujetos. De esta manera, no sólo se intenta cubrir un área de vacancia en el campo de conocimiento, sino también orientar y proyectar acciones en el marco de políticas institucionales de retención, deserción y estilos de cursada, cronicidad y prolongación de los estudios, así como tender hacia mayor “valoración pedagógica” (RIQUELME, 1997) de las prácticas de estudio y trabajo en la universidad.

Esta presentación se organiza a partir de dos ejes de trabajo. El primero se relaciona con la construcción del marco teórico y las referencias conceptuales principales. El segundo eje refiere al modo en que organizó el trabajo en terreno, las principales fuentes de información y las categorías de análisis que permitirán la triangulación y contrastación de los datos empíricos. Finalmente, se expone, a modo de cierre, las conclusiones del trabajo.

---

<sup>1</sup> CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Argentina.

## Acerca de la noción de formación y formación profesional

El estudio se inscribe en una perspectiva epistemológica interpretativa. En términos de Geertz: “El análisis consiste en desentrañar las estructuras de significación (...) y en determinar su campo social y su alcance”. Se trata de comprender, desde esta perspectiva, el sentido y el valor de la conducta de los sujetos concebida esta como una acción simbólica (GEERTZ, 1997, pp. 24-25). En términos de Schütz (1995) la comprensión de la realidad implica indagar los “motivos” que orientan las acciones de los sujetos, esto es, los “motivos para” y “motivos porque”<sup>2</sup>. En pues en este marco epistemológico general en el que se encuadran las conceptualizaciones principales de esta investigación, de las cuales sólo se desarrollarán aquí los conceptos de “formación” y “formación profesional”, y de manera tangencial, aquellos otros que coadyuven a su mayor comprensión.

En un examen etimológico del término formación se encuentra que el mismo proviene del latín formationis, que significa la “acción o acto de formarse” y tiene como base la expresión forma, entendida como la “configuración externa o modo de proceder en algo” (Anijovich, 2009). Más allá de su origen etimológico, el concepto de “formación” ha sido objeto de estudio en diferentes campos disciplinares tales como la psicología laboral, el psicoanálisis, la pedagogía y la formatividad (BARRAZA, 2007). Tal como señala Barrón Tirado et al no existe un significado unívoco de la noción de formación, y ésta no está exenta de debates y controversias (1996).

Son múltiples las acepciones atribuidas al término. Para Barraza la formación “puede ser entendida como conjunto de actividades; como derecho de todo sujeto; dinámica de desarrollo personal; ponerse en forma; adquisición de conocimientos profesionales; proceso unificador de la evolución humana; proceso activo que requiere la mediación de otros; proceso de transformación; proceso social de desarrollo personal; un proceso eminentemente personal, etc. (SOUTO 1999 cit. por BARRAZA, 2007).

Para Larrosa la idea clásica de formación tiene dos caras. Para este autor, [...] formar significa, por un lado, dar forma, y desarrollar un conjunto de predisposiciones pre-existentes. Por otro lado, llevar al hombre hacia la con-formidad con un modelo ideal que ha sido fijado y asegurado de antemano. Mi apuesta sería pensar la formación sin tener una idea prescriptiva de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización. Algo así

---

<sup>2</sup> El autor distingue entre “motivos para” y “motivos porque”. Los primeros refieren al futuro, al estado de cosas que será creado por la acción futura; y los segundos a las experiencias pasadas que lo han llevado a actuar como lo hizo (SCHÜTZ, 1995, pp. 50-51).



como un devenir plural y creativo, sin patrón y sin proyecto, sin una idea prescriptiva de su itinerario y sin una idea normativa, autoritaria y excluyente de su resultado [...] (LARROSA, 2003, p. 32).

Sin entrar en contradicción con esta perspectiva, Ferry (2008, p.53) sostiene que “la formación es algo que tiene que ver con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. Formarse es 'ponerse en forma'”, según este autor. La formación estaría vinculada al desarrollo personal consistente en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo (FERRY, 2008, p.54). Por su parte, Barrón Tirado et al (1996) señalan que existe un debate en torno a privilegiar la formación que viene de fuera o la formación que se pone de manifiesto en el marco de referencia del sujeto, sin reconocer la formación de los sujetos como una totalidad. Para estos autores, existe una interrelación de lo subjetivo y de lo objetivo en el hombre, dando cuenta de cómo se interioriza lo objetivo y cómo se exterioriza lo subjetivo. En esta interrelación, afirman, habrá que reconocer la intencionalidad de cada sujeto para elegir aquello que lo forma (BARRÓN TIRADO et al, 1996)

Anijovich agrega que “resulta necesario abordar la formación como un proceso complejo que entraña una interacción entre el que se forma, el formador, su objeto de estudio y su ámbito de trabajo” (2009, p. 25). Esta misma autora retoma los aportes de Beillerot (1996) quien refiere a tres sentidos del término formación: a) el primero, se asocia a la formación del espíritu, concepción predominante en el siglo XVIII; b) el segundo, se asocia a la práctica, la formación de obreros, de oficios y de profesiones, concepción dominante a partir del siglo XIX; y c) el tercero, vincula la formación a las experiencias de vida.

Y es en esta última acepción en la que se inscribe la perspectiva adoptada en el presente estudio. Esto es, que la formación, o el proceso formativo, no es analizado aquí como un fenómeno desgajado de su historia, de su proceso de constitución, de su origen. Tampoco de su tiempo futuro, de los proyectos de vida. La formación aquí es entendida en el marco de una temporalidad, de un presente continuo que condensa en el aquí y ahora, y de forma permanente, pasado y futuro. En la práctica, afirma Delory-Momberger (2009), tal posicionamiento inaugura el principio de un reconocimiento de la individualidad biográfica, que la formación ayuda a definir, en su doble dimensión de experiencia y proyecto.

Algunos autores como Anijovich (2009), Nicastro y Greco (2009) y Delory – Momberger (2009) coinciden en entender la formación como un trayecto, sin pensarlo como un camino

predeterminado, tal como también lo entiende Larrosa. En este sentido, Nicastro y Greco afirman que: “trayectoria alude a un recorrido, a un camino en construcción permanente, algo que no se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones”. No es un protocolo que se sigue, afirman, sino un itinerario en situación (2009, p. 23). Si la trayectoria formativa es un proceso de construcción permanente, no lineal, ni estructurado, entonces, es posible pensar, como señalan las autoras citadas, que en el recorrido formativo la interrupción, el atajo, el desvío, los otros tiempos, son aspectos posibles en el análisis posterior.

Pero ¿cómo se lleva a cabo este proceso? Nicastro y Greco van a señalar que, esta trayectoria, que es un camino que se recorre, se construye, implica sujetos en situación de acompañamiento. Ferry (2008) denominará a este “acompañamiento” como el conjunto de mediaciones que se ponen en juego en el proceso formativo. Para el autor, la formación se configura a través de una dinámica de desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios, empero, no escindido de los elementos mediadores, a saber: los formadores, las situaciones de enseñanza-aprendizaje, el contexto.

En relación al concepto de “formación profesional” Cunha (2009) señala que es posible afirmar, en un sentido amplio, que la formación de profesores se hace en un continuum, desde su educación familiar y cultural, hasta la trayectoria formal y académica y se mantiene como proceso vital cuando comienza su ciclo profesional. En este mismo sentido Anijovich (2009, p. 28) va a señalar que el trayecto de formación se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora, proceso en cual se pueden identificar diferentes momentos o etapas como la biografía escolar. Cobra relevancia así, tal como fue señalado más arriba, el análisis de la formación a partir de la “trayectoria del sujeto”, tanto personal como profesional, así como las diversas “experiencias” y “saberes” que este va adquiriendo a lo largo de su vida.

De este modo, sólo pensando la formación profesional enmarcada en una trayectoria, como resultado del conjunto de experiencias en la que el sujeto construye saberes, y, condicionada por los elementos “mediadores”, es que se pueden comprender algunas definiciones tales como la de Sacristán, quien entiende a aquella como: el proceso a través del cual el sujeto se va familiarizando con el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a lo profesional. O las propuestas de Davini (1996) y Fernández Pérez (2001) quienes vinculan la formación profesional “al proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio profesional [...]”, y “[...] al conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines

precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral, respectivamente.

## . Organización del trabajo de campo y categorías de análisis para la triangulación de la Información

El trabajo de campo comprendió diferentes instancias de recolección de datos. En vistas a comprender la complejidad y multidimensionalidad de la problemática, se buscaron datos e informaciones provenientes de diferentes fuentes: los estudiantes, los docentes y sus programas de cátedra, y el plan de estudios.

La primera entrada en terreno tuvo como finalidad recolectar datos generales (estadísticos) sobre la carrera y los estudiantes en cuanto a su situación personal, de estudio y de trabajo. Los estudiantes de la carrera se convirtieron así en una de las primeras fuentes de información. A través de datos estadísticos se buscó caracterizar a los estudiantes de la carrera, particularmente a los “estudiantes que trabajan”. El punto de partida para comenzar a comprender la problemática era saber “quiénes son los estudiantes que trabajan”, conocer cuáles son sus rasgos particulares. El instrumento elaborado para la recolección de datos en esta instancia fue la “encuesta”.

Si bien la recolección de datos a través de encuestas generalmente es aplicada en una primera instancia, ello no implica que no pueda llevarse a cabo en otra instancia de la investigación. De hecho, en el presente estudio la aplicación de encuestas se replicó en otro momento de la indagación. La primera recolección de datos permitió conocer cuál era el porcentaje de los estudiantes que trabajan, permitió identificarlos y poder contactarlos. La segunda, permitió ampliar y actualizar la información recolectada en una primera instancia. La preocupación aquí estuvo centrada en conocer quiénes eran los estudiantes que trabajan, cuáles son sus rasgos particulares en el contexto particular de la provincia (situación personal de vida, trayectoria educativa previa, trayectoria educativa y laboral de los padres, entre otros).

Esta primera entrada en terreno, fue acompañada de una de las técnicas principales de recolección de datos en esta investigación, a saber: la Entrevista en Profundidad. Estas entrevistas permitieron también una primera aproximación al particular punto de vista de los estudiantes. Si bien, esta técnica se aplicó al comienzo del estudio, es una técnica que se pone en juego en todo el proceso de indagación. Es una técnica que se va refinando/perfeccionando de entrevista en entrevista. El objeto de estudio se va focalizando paulatina y progresivamente. Pero ello también requiere contar con otras



fuentes de información (otro tipo de datos) que permita contrastar, cotejar y profundizar el punto de vista de los sujetos de investigación. De esta manera, la entrevista en profundidad se convierte en una constante durante todo el estudio.

La segunda entrada en terreno, tuvo como finalidad indagar el punto de vista de los docentes de la carrera, conocer cuál es el sentido de la formación para ellos, los saberes que priorizan en el proceso formativo (teóricos/experienciales), y el lugar que le asignan en sus propuestas pedagógicas a los estudiantes que trabajan. El relato de los docentes de la carrera, se complementa con el análisis de algunos programas de cátedra. El objetivo de indagar en esta fuente de información (los docentes pertenecientes al ciclo de profesionalización) es conocer como se materializa en la práctica concreta el curriculum prescripto. La técnica de recolección de datos empleada en esta instancia fue la Entrevista Semi-Estructurada.

La tercera entrada en terreno tuvo como finalidad analizar la propuesta curricular, el Plan de Estudios. En esta instancia se pretendió conocer cuál es el sentido de la formación subyacente en el curriculum prescrito, los saberes que se privilegiaron, el lugar otorgado a las prácticas profesionales y sus orientaciones, y la concepción de sujeto subyacente (un estudiante ideal que solo estudia o trabajadores). Se complementó esta fuente de información, con el relato de parte del Equipo Docente encargado de la última modificación del Plan de Estudios en el año 1997. La técnica de recolección de datos empleada en esta instancia fue la Entrevista Semi-Estructurada.

Cabe aclarar que estas instancias no se desarrollan de forma lineal y consecutiva. Se organiza esta secuencia con fines estrictamente expositivos, empero, en el desarrollo concreto de la investigación, se retroalimentan mutuamente.

Fuentes de datos	Dimensiones de análisis para el eje "Educación y Trabajo"		
	Organización curricular	Concepción social de la educación	El lugar otorgado a las trayectorias laborales y educativas previas de los estudiantes
<b>Estudiantes que estudian y trabajan</b>	<p><i>¿Cómo el formato de la formación facilita u obstaculiza el cursado junto con el trabajo?</i></p> <p><i>Trayectorias discontinuas: Recorridos curriculares intermitentes</i></p> <p><i>Trayectorias continuas: recorridos curriculares gradual es y progresivos</i></p>	<p><i>¿Para qué estudian si ya están insertos en el campo educativo/laboral?</i></p> <p><i>Acceder y ampliar el campo laboral</i></p> <p><i>Adquirir herramientas (de conocimiento-pedagógicas) para la práctica profesional</i></p>	<p><i>¿Cuáles son las estrategias desarrolladas para mantener el trabajo y el estudio?</i></p> <p><i>Se configuran y desarrollan en los diferentes trayectos formativos del sujeto</i></p>
<b>Docentes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNJu.</b>	<p><i>¿Cómo articulan sus clases con el plan de estudio, qué saberes priorizan (saberes disciplinares/saberes experienciales)?</i></p> <p><i>Articulación de saberes teórico y prácticos a partir de recuperación y generación de experiencias en ámbitos concretos del espacio laboral-profesional.</i></p>	<p><i>Cuáles son los objetivos pedagógicos y socio-profesionales que guían (de manera explícita o implícita) las propuestas de formación.</i></p> <p><i>Formación de un sujeto crítico y autónomo, con variadas herramientas para desempeñarse en múltiples funciones y actuar en diversos espacios del medio social y educativo</i></p>	<p><i>¿Cómo contemplan en las propuestas de clases los espacios laborales de los estudiantes, tanto a nivel de contenidos como de organización</i></p> <p><i>Reconocimiento del estudiante que trabaja desde los aspectos organizativos y pedagógicos de la formación</i></p> <p><i>Se lo reconoce como un "sujeto especial", como sujeto portador de saberes y experiencias, con "potencial formativo" para otros</i></p>
<b>Equipo curricular que diseñó el plan de estudios vigente (1998) en triangulación con el análisis del plan de estudio (el documento).</b>	<p><i>Qué saberes privilegiaron, qué lugar le otorgaron a las prácticas profesionales y sus orientaciones.</i></p> <p><i>Saberes proyectados: Saber General. Se priorizó la "formación general"</i></p> <p><i>No se prevé modalidades de inserción en espacios de práctica profesional, ni el trabajo interinstitucional para promoverla</i></p>	<p><i>Qué perfil de egresado intenta formar el plan, qué lugar ocuparía dicho egresado en el escenario socio-educativo luego del egreso.</i></p> <p><i>Formar profesionales independientes, críticos, que puedan reflexionar con la sociedad sobre la naturalización que genera este sistema respecto a situaciones de injusticia y corrupción. Ciudadanos que sepan elegir y optar e intervenir en la marcha de nuestra nación. Que actúen según su propio análisis (...) y, [orientados] por un comportamiento ético (Garay de Fumagalli, 2004, pp. 85).</i></p>	<p><i>Qué concepción de sujeto subyace al plan de estudios (un estudiante ideal que sólo estudia o trabajadores)</i></p> <p><i>Concepción de un "estudiante ideal" que se dedica sólo a estudiar.</i></p> <p><i>El estudiante que trabaja, no es pensado, ni reconocido en la propuesta curricular</i></p>

## Conclusiones

A través de esta ponencia se mostraron avances de una investigación sobre la formación profesional de los estudiantes en Ciencias de la Educación que trabajan mientras cursan la carrera. En esta oportunidad se mostró, por un lado, el marco teórico referencial que orienta la búsqueda y el análisis de los datos. Se explicitó el marco epistemológico general y los conceptos centrales que orientan el trabajo, a saber: la noción de “formación” y “formación profesional”. Por otro lado, se plasmaron en el escrito las decisiones que se fueron adoptando en el transcurso de la indagación respecto de las fuentes de información, los informantes y las técnicas de recolección de datos. Se avanzó también hacia la configuración de estrategias de análisis que posibiliten la articulación entre diversas dimensiones, entre lo macro y lo micro, entre lo institucional y el punto de vista del sujeto.

Esta presentación puso de manifiesto, además, el modo en que se organizó el trabajo de campo, las diferentes instancias en las que se efectuó la recolección de datos y los objetivos perseguidos en cada uno de ellos. Se aclaró que el proceso de indagación no se desarrolla de forma lineal, ni a través de secuencias preestablecidas. Por el contrario, el mismo refleja un proceso en espiral, un proceso de recolección y análisis simultáneo. Un proceso de retroalimentación entre datos obtenidos a través de diferentes fuentes y un desarrollo/perfeccionamiento progresivo de las técnicas y estrategias a medida que transcurre y avanza la investigación.

Asimismo, se avanzó en la construcción de algunas categorías que pudieran dar lugar a la triangulación y contrastación de la información. Las categorías y datos empíricos presentados, dan cuenta que entre las “orientaciones prescriptas” en el documento formal y las orientaciones propias del “desarrollo curricular”, existen grados de “continuidad” y “discontinuidad” (o “viraje”) respecto del sentido de la formación del sujeto. En otras palabras, el sentido prescripto en la propuesta formativa (Plan de Estudios), adquiere cierto grado de continuidad en las propuestas pedagógicas de los docentes, pero a la vez, evidencian un “viraje”, un cambio de sentido en la formación, una preocupación por “llenar vacíos” y por reconocer las “ausencias” u “omisiones” del Curriculum Prescripto. Una resignificación del sentido de la formación que es producto, desde luego, no sólo de las prescripciones formales, sino y sobre todo, del reconocimiento y el lugar asignado a los sujetos de la formación. Finalmente, los estudiantes van significando en este proceso las propuestas pedagógicas de los docentes (tomando, desechando, recuperando experiencias propias) construyendo así sus trayectos formativos en la universidad.

## Bibliografía

- ACHILLI, E. Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario Laborde Editor. 2005.
- ANIJOVICH, R. Experiencias de formación en la docencia. En ANIJOVICH, R. [et. al.] Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires. Paidós. 2009.
- BARRAZA, A. La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias. Estudios Pedagógicos XXXIII, Nº 2 pp. 131-153. 2007.
- BARRON TIRADO, C. [et al] "Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. Aportes para su conceptualización". Perfiles Educativos. Nº 71. Universidad Nacional Autónoma de México. México. 1996.
- CUNHA, M. Innovaciones y formación docente: el espacio del aula como posibilidad. 2009.
- DAVINI, M. C. La formación docente. Un programa de investigaciones. Rev. IICE. Año IV. Nº 7. 1996.
- DELORY – MOMBERGER, Ch. Biografía y educación. Figuras del individuo – proyecto. Buenos Aires. Editorial de la F.F. y L. de la UBA. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2009.
- FERRY, G. Pedagogía de la Formación. Bs. As. Novedades. Educativas. 2008.
- GEERTZ, C. La interpretación de las culturas. México. Gedisa. 1987.
- GUZMÁN, C. Los estudiantes frente a su trabajo. Un análisis en torno a la construcción del sentido del trabajo. Rev. Mexicana de Investigación Educativa. Año/Vol. 9 Nº 22. México, D.F. pp. 747-767. 2004.
- ILVENTO, C. Identidad profesional, la tensión entre el deseo y la carencia: el caso de los Cientistas de la Educación. Rev. de Psicodidáctica. Volumen 11. Nº 1. Págs. 133-144. 2006.
- LARROSA, J. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Nueva edición aumentada y revisada. Fondo de Cultura Económica. México. 2003.
- NICASTRO, S.; GRECO, M. Trayectorias y formación en el contexto educativo. En NICASTRO, S.; GRECO, M. Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Buenos Aires: Homo Sapiens. 2009.
- MASJUAN, J. Convergencia europea, reformas universitarias, actitudes y práctica de los estudiantes. Educar, Nº 33. pp. 59-76. Universidad Autónoma de Barcelona. 2004.
- PACENZA, M.; MÁS, F. Sobre trayectorias y transiciones en contextos de inestabilidad. Ponencia. En: VI Congreso de Psicología "Ideales, sociales, psicología y Comunidad". Facultad de Psicología de la UNMdP. 2009.
- PAOLONI, P. Trayectorias laborales y académicas. Puntos de encuentro y de desencuentro en estudiantes universitarios. Revista Iberoamericana de Educación. 2011.
- RIQUELME, G. Prácticas de estudio y trabajo de universitarios. Hacia su valoración pedagógica. Rev IICE. Año VI. Nº 10. 1997.
- RIQUELME, G. Estudios e investigaciones sobre educación superior, aparato productivo y mercado de trabajo en Argentina: La agenda tradicional y nuevos desafíos. En: TEICHLER, SCHUTZ, Alfred (1974-1995): El problema de la realidad social. Amorrortu.
- TARDIF, M. Los Saberes del Docente y su desarrollo profesional. Narcea S.A. Ediciones. Madrid. Editora Vozes Ltda. Petrópolis. R.J., Brasil. 2002.
- TEICHLER, U. Graduados y empleo. Investigación, metodología y resultados. Los casos de Europa, Japón, Argentina y Uruguay. Bs. As. Miño y Dávila. 2005.