

Puentes para habitar el aula

- ❖ **LÓPEZ MEDERO, NORMA** | norlopezmedero@gmail.com
- ❖ **VERBEKE, MELISA** | melisalilenverbeke@gmail.com
- ❖ **ALVARADO, BASILIA** | basilia.alvarado@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

RESUMEN

La experiencia pedagógica que se relata a continuación sucede en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y tiene lugar a partir de la reformulación del plan de estudios del Profesorado en Ciencias Biológicas (ORD.Nº 0750/12). Por tratarse de la formación de profesores en una asignatura científica este cambio representa un avance, frente a la necesidad de trascender la lógica de asimilación acumulativa presente en los tradicionales planes de estudios, que concibe a la formación pedagógica como una pátina a la formación científica. En este nuevo marco las asignaturas de la carrera se mantienen agrupadas en cuatro áreas curriculares: Biología, Enseñanza de la Biología, Educación y Apoyo, pero cambia el porcentaje de horas destinadas a cada una de ellas, siendo un dato relevante para esta presentación el incremento que protagoniza el área responsable de integrar el conocimiento de la disciplina científica con la formación específica de la práctica docente, planteando la incorporación gradual de los estudiantes en instituciones educativas desde el primer año.

El relato de la experiencia se sitúa en el Taller de Integración y Ayudantía 1 (TIA 1), que es una de las nuevas asignaturas del área curricular Enseñanza de la biología, propuesto como espacio favorecedor de la revisión crítica de teorías y supuestos pedagógicos acerca del accionar docente, y tiene como misión integrar las asignaturas del segundo año de la carrera mediante la discusión, el análisis y elaboración de propuestas de intervención en las escuelas de nivel medio. Y se pretende dar cuenta de prácticas y estrategias pensadas por el equipo de cátedra

para enfrentar el desafío de favorecer instancias formativas que le permitan a los estudiantes articular / reorganizar los múltiples aprendizajes construidos a lo largo de su trayectoria, para que puedan acercarse a la tarea docente desarrollando la capacidad de reflexionar sobre la cotidianeidad de su propia práctica (INFoD, MECyT, 2007).

PALABRAS CLAVE: Prácticas Docentes, Ayudantía, Observación, Aula.

INTRODUCCIÓN

La experiencia pedagógica objeto de esta presentación tiene su origen a partir de la transformación curricular que atravesó el Plan de estudios del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Comahue, y entre algunos de los sentidos político-académicos que orientaron dicho proceso es posible mencionar:

- Actualizar un plan con más de 20 años sin modificaciones sustanciales y concretar un plan propio que atienda a la especificidad de la carrera y a los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (en cuanto al Plan en sí mismo);
- Favorecer la toma de contacto con las escuelas desde el primer año de la carrera (en cuanto a la formación profesional);
- Atender a las demandas expresadas por profesores, egresados y alumnos y disminuir el excesivo desgranamiento observado a lo largo de la carrera (en cuanto a la política institucional).

El Profesorado en Ciencias Biológicas (ORD.Nº 0750/12) del CRUB-UNCo se inscribe en el cambio de perspectiva de la formación docente, que le otorga importancia sustantiva al trayecto formativo pues genera las bases para la intervención en las escuelas y promueve la construcción de la identidad docente (INFoD, MECyT, 2007). Desde este encuadre curricular la docencia se concibe como un trabajo profesional institucionalizado cuya especificidad se centra en la enseñanza como actividad intencional y contextualizada. Ello necesariamente implica

desarrollar la capacidad de dominar los conocimientos a enseñar, adecuar, producir y evaluar contenidos reconociendo el sentido educativo de los mismos para poder organizar situaciones de aprendizaje para el conjunto de sus alumnos.

En parte, el cambio de perspectiva puede visualizarse en la composición de las asignaturas del Plan de estudios, que se agrupan en cuatro áreas curriculares: Biología, Enseñanza de la Biología, Educación y Apoyo.

Tabla 1. Distribución del porcentaje de horas por área

Área	Nº de Materias	Nº de Horas	% Horas Plan
Biología	10	1568	43
Apoyo	5	768	21
Educación	6	496	13
Enseñanza Biología	8	832	23
Total	29	3664	100

El área curricular “Enseñanza de la Biología” se fortalece, en comparación con el plan anterior, con la incorporación de materias que abordan el papel que tiene el conocimiento de la disciplina científica en la enseñanza. Esto se refleja en el incremento de la carga horaria, del 10% al 23 %, orientada a la formación específica de la práctica docente a partir de la inserción paulatina de los estudiantes en las instituciones educativas desde primer año de la carrera.

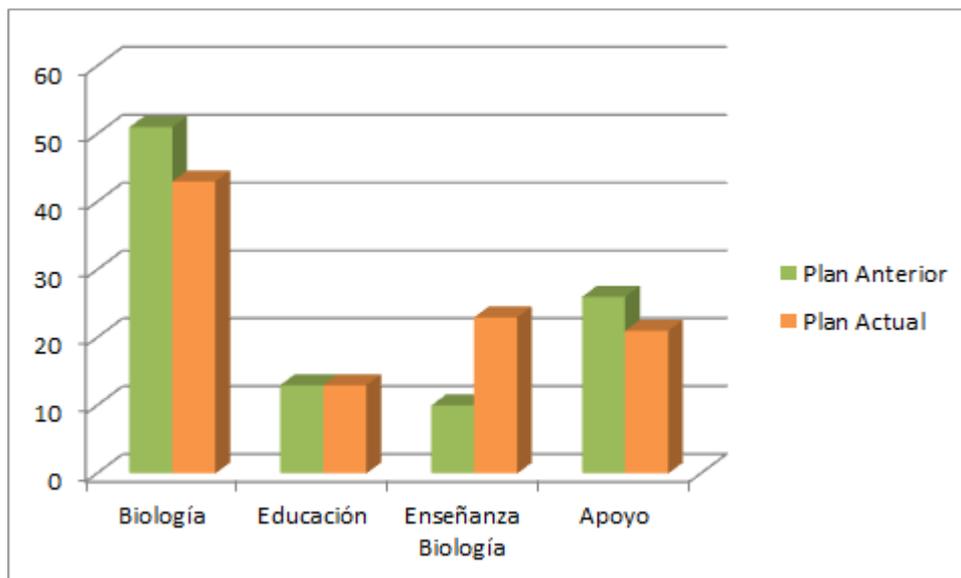


Figura 1. Modificación de la distribución de horas por área

Entre las nuevas asignaturas están: Introducción a la didáctica de las Ciencias Naturales, Talleres de Integración y Ayudantía I y II, Educación ambiental, Educación para la salud. Además la Didáctica de la Biología se desdobla en dos asignaturas y se anualiza la Práctica de formación y residencia, aumentando su carga horaria y cambiando su denominación por Prácticas de la Enseñanza.

En particular en el presente relato se focalizará la atención sobre el Taller de Integración y Ayudantía (TIA), definido por el Plan como:

- Espacios para el cuestionamiento del pensamiento y comportamiento docente espontáneo adquirido por impregnación como alumno,
- espacios sistematizados para la discusión, análisis y elaboración de propuestas de acción, donde deberán integrarse las asignaturas existentes de ese año de la carrera y donde se articulan las relaciones con las escuelas de la comunidad (ORD.Nº 0750/12, pp. 11-12).

En este sentido, es factible vincular los contenidos mínimos del TIA 1 con una concepción del aprendizaje como movimiento dialéctico en el que la teoría no es lo primero ni lo último, sino

que teoría y práctica interactúan simultáneamente (Pruzzo, 2009). Los mismos remiten en su abordaje a tres planos complementarios:

- La organización de la institución escolar y la población escolar, el Proyecto institucional y la inserción de la Biología.
- La observación y análisis de situaciones de enseñanza de la Biología, y el diseño de instrumentos para recabar información: entrevista, encuesta, observación, cuaderno de campo para el registro.
- Las prácticas docentes durante el proceso de formación: inserción gradual del alumno del profesorado a una institución para colaborar con un profesor.

Asimismo, las intervenciones docentes que vertebran el presente relato persiguen que los contenidos se aborden y retomen desde un enfoque progresivo, mediante sucesivas observaciones/focalizaciones con el paulatino acercamiento a la realidad escolar y a la clase de Biología, a través de la ayudantía como dispositivo pedagógico-didáctico.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

A partir de la adopción de una visión epistemológica, que vincula teoría y práctica, se generan en el Plan de Estudios instancias para que los futuros docentes se incorporen tempranamente a la realidad institucional de nivel medio en simultáneo al cursado del marco teórico, con el objeto de favorecer tanto la reflexión sobre la teoría y los procedimientos de la Biología como el acercamiento a los componentes específicos de la enseñanza y del aprendizaje en el área de las Ciencias Biológicas.

Llevar a cabo este planteo requiere de una sólida y temprana articulación entre formación inicial y escuela. Así, con la inclusión de la asignatura Taller de Integración y Ayudantía 1 (TIA 1) en el 2º año del profesorado, se promueve un acercamiento especializado e intencional al hecho educativo, que se opone a lo intuitivo/implícito de la labor educativa, e implica la necesidad de una reflexión teórica que recupere la experiencia docente y escolar simultáneamente.

Al promover el acercamiento del estudiante a la institución educativa y a la clase de Biología se busca que los estudiantes puedan desnaturalizar a la tarea docente, entendiéndola como una práctica social compleja, política e histórica; integrar conocimientos y avanzar en la comprensión y organización de dispositivos educativos. Esto conduce entonces, a que el eje en torno al cual gira la experiencia del TIA sea que, los estudiantes se familiaricen con las vicisitudes cotidianas del trabajo docente en el ámbito áulico, mediante actividades de observación y ayudantía, articulando con los marcos teóricos propuestos a través de su discusión, reflexión sistemática y socialización.

La metodología Taller permite desarrollar una modalidad teórico-práctico y romper el aislamiento característico del trabajo docente, favoreciendo el desarrollo colectivo de conocimientos mediante la desnaturalización de los supuestos que atraviesan la práctica. Ésta es una manera de enseñar y de aprender que implica al objeto, al sujeto y al contexto de sentido, mediante la realización de una tarea que se lleva a cabo conjuntamente.

A grandes rasgos el abordaje metodológico incluye de modo transversal distintos momentos de la cursada:

- Exposición y elaboración de materiales (cuadros, resúmenes, trabajos, prácticos, guías)
- elaboración de instrumentos de recolección de información (entrevista, encuesta, observación, cuaderno de campo)
- análisis, interpretación y sistematización de la información (autobiografía, investigación guiada, informes, guías para el análisis de textos y contextos),
- debates que favorezcan el intercambio, la argumentación y la integración de los conocimientos a partir de la reconstrucción colectiva de los sucesos identificados en la observación participante y/o ayudantía.
- salidas/visitas (de campo, escuelas, museos, bibliotecas, “maTIAdas”)

Por su parte los docentes, en simultáneo, realizan la coordinación y el registro de las discusiones y temáticas emergentes, haciendo los señalamientos que resulten necesarios para la proyección sobre el quehacer docente. A ello se suma la vivencia del aprender haciendo en

grupo, que permite aprehender y conocer desde el proceso mismo, para analizar problemas y producir reflexiones, conclusiones o soluciones de conjunto.

A continuación se ofrece una breve aproximación a las estrategias metodológicas que le dan sustancia al funcionamiento del TIA 1. Para ello es preciso diferenciar entre dos grupos de dispositivos: los dispositivos que despliegan mecanismos de construcción de conocimiento didáctico (ayudantía y observación) y los dispositivos que despliegan mecanismos de problematización y proyección de la tarea docente en el contexto de la práctica (reconstrucción y lectura y escritura como soportes analíticos transversales: autobiografía y documentación narrativa)

Dispositivos que despliegan mecanismos de construcción de conocimientos

a) Observación

Desde lo observacional se intenta realizar una aproximación a la docencia como “práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de conocimientos y de las formas apropiadas para ponerlos a disposición de sus alumnos y que toma a la diversidad como contexto” (INFOD, 2007, p. 19). A tal fin, la tarea consiste en observar contextualizadamente algunas de las capacidades implicadas en la docencia, en tanto práctica centrada en la enseñanza. La atención se focaliza en: las características de los alumnos, las situaciones de aprendizaje, los obstáculos y facilitadores, los dispositivos pedagógicos, el acompañamiento de los alumnos, la administración de los tiempos y del ambiente, la conducción de procesos grupales e individuales de aprendizaje, la organización de los contenidos y los recursos disponibles (INFOD, 2007).

Durante el primer cuatrimestre los estudiantes comienzan a concurrir como observadores a una asignatura vinculada a los contenidos del área de las ciencias biológicas, pero que se dicte en otra carrera de la universidad. El objetivo de esta decisión es promover la desnaturalización y el distanciamiento de prácticas estudiantiles cotidianas y promover la reflexión sobre las dinámicas del aula, además de registrar el desplazamiento de la enseñanza de los contenidos a otra población cuyo interés por el conocimiento es otro. Las asignaturas que reciben a los observadores pertenecen a los dos primeros años de las carreras del Profesorado en Educación

Física y Licenciatura en Enfermería, tales como Bases biológicas I y II, Interpretación de la naturaleza I y II, Morfofisiología aplicada, Introducción a las ciencias aplicadas, Nutrición y dietoterapia. En estos primeros meses se va construyendo y ajustando la habilidad de observar y registrar en simultáneo al ejercicio intelectual de análisis y actualización tanto de contenidos científicos como de marcos de interpretación de la enseñanza. De este modo, al ingresar al aula de nivel medio han podido avanzar en el desarrollo de sus habilidades de observación pudiendo abordar mejor la lógica áulica e institucional desde una perspectiva distinta a la del alumno.

Luego, durante el segundo cuatrimestre, concurren a la escuela secundaria, como observadores y potenciales ayudantes del profesor a cargo, con la intención de obtener insumos que aporten a la discusión y el diálogo con disciplinas tales como pedagogía, psicología, etc.

b) Ayudantía

Al igual que la observación, la instancia de Ayudantía en la clase de Biología es una ocasión privilegiada para aprovechar los emergentes de la práctica como fuente de análisis, para favorecer la interrogación acerca de lo que los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial denominan “la contextualización de los principios generales de la enseñanza en los espacios locales de su realización” (INFOD 2007 p. 19). Se plantea como necesario, superar la visión que reduce el conocimiento científico desligándolo de las implicaciones sociales, el plan señala como imprescindible incluir explícitamente los contenidos procedimentales “el saber hacer” y los contenidos actitudinales “el saber ser”, así la formación “debe caracterizarse por la articulación y la concreción de intenciones educativas”. En consonancia con ello es que, se postula como práctica de formación inicial que promueve la intervención y la participación activa del estudiante; orientándola hacia la profundización y problematización de sus conocimientos científicos y didácticos.

La ayudantía inicia gradualmente, a partir de haber identificado durante las observaciones oportunidades de intervención y los estudiantes comienzan a compartir con los docentes de Biología la preparación compartida de actividades en el aula, laboratorios, salidas, etc.; y a proyectarse en tareas de apoyo tales como la selección de bibliografía, la orientación de

trabajos grupales, el seguimiento de tareas. Su importancia radica en poder realizar, durante la formación inicial, el abordaje y la problematización de dichas intervenciones, ya que les permite anticipar, visibilizar y explicitar tensiones específicas de la docencia; a sabiendas de que, luego entre las preocupaciones más frecuentes de los profesores noveles se hallan el poder aprender a “adaptar sus saberes disciplinares a las realidades del terreno, a gestionar las clases, a analizar la propia actividad de aula, a identificar las características de su entorno” (Alen, 2009, pp. 23).

Dispositivos que despliegan mecanismos de problematización y proyección de la tarea docente en el contexto de la práctica

a) Reconstrucción

La reconstrucción crítica de la experiencia pone en tensión: situaciones, sujetos, acciones, decisiones y supuestos, y se torna posible cuando el estudiante está dispuesto a incorporar la teoría a sus propios marcos conceptuales (Edelstein, 2000, Pruzzo, 2009). Acorde con esto, en la actividad cotidiana del taller se revisan sistemáticamente clases, contenidos, autores y toda la información recabada a través de lo que Brizman denomina “géneros de la práctica” (notas de campo, diarios, registros, autorregistros, entrevistas, cuestionarios, crónicas, guiones, casos, episodios, incidentes críticos) y se discuten dudas y certezas generadas en sus desempeños en observaciones, ayudantías y en el mismo transcurrir del TIA (Brizman, 1991, citado en Biddle y otros). Así, en un marco de creciente complejidad en la relación con el conocimiento, y a partir de los insumos resultantes de los procedimientos de recolección de información, se construyen colectivamente hipótesis explicativas e identifican facilitadores y obstaculizadores de la enseñanza, para lo que se requiere el desarrollo de una mayor flexibilidad de razonamiento y de comprensión narrativa (Carretero, 1995).

Esta práctica se inscribe en la línea de estimular el protagonismo de los futuros docentes en procesos de escritura, lectura, conversación, reflexión e interpretación pedagógicas, ofreciendo ocasiones durante el transcurso de la formación para que los estudiantes puedan interpretar directamente lo sucedido en procesos de enseñanza situados, a partir de

proporcionar descripciones que ayuden a su comprensión (Libedinsky, 1999; Suárez, 2007). Ello implica una apuesta por desarrollar la capacidad de analizar la práctica cotidiana incorporando las dimensiones siempre particulares del contexto de la práctica, tanto en el nivel organizacional como el del aula, para abordar la problematización, el análisis y la explicación de situaciones educativas en Ciencias Biológicas. Se busca promover el desarrollo de procesos reflexivos, para que los estudiantes tengan conciencia de la teoría que poseen, que piensen en la teoría y no solo con la teoría, que se “descongele” la cognición en ellos y puedan apoyarse en la búsqueda y aplicación de estrategias complejas (Rodríguez Moneo, 2000; Sanjurjo, 2002). Cabe aclarar que los contenidos observados se contextualizan con la lectura de textos que realizan aportes conceptuales sobre la enseñanza, el aprendizaje, las preguntas y el lenguaje, de modo auxiliar/instrumental y que si bien el curriculum no está entre los contenidos mínimos si lo está en las asignaturas correlativas previas y posteriores (Introducción a la didáctica de las Ciencias Naturales y Didáctica General) se procede a la lectura con fines analíticos de documentos curriculares, plan de estudios, con programas, PEI, NAP para establecer relaciones con las observaciones y ayudantías. De este modo los estudiantes logran construir categorías didácticas como resultado de la necesidad de entender su propia práctica, en lugar de repetir formulaciones verbales que caen pronto en el olvido sin llegar a ser significativas.

b) Lectura y escritura como soportes analíticos transversales

La adopción de dispositivos formativos centrados en la escritura y lectura de relatos/textos pedagógicos tiene el propósito de enriquecer la reflexión y el análisis durante la formación inicial de los futuros docentes, puesto que la escritura, entendida como una forma de mirar que permite capturar lo singular facilitando el trabajo intelectual sobre la práctica, no forma parte de la cultura profesional docente.

Si bien los docentes escriben diariamente, su vínculo con la escritura se restringe a los textos impersonales, motivados por lo administrativo (planillas, actas, informes), que tienen como antecedente el escribir para aprobar propio de la experiencia estudiantil (monografías, planificaciones, informes), y esto se debe en gran parte a que los hábitos institucionales del campo educativo hacen que los docentes escriban a través de soportes y géneros que no

permiten recuperar la textura de lo que les sucede (Suárez, 2007; Alen, 2009). En este sentido, desarrollar una escritura profesional contribuye a ampliar el horizonte de las prácticas, ya que escribir textos pedagógicos produce conocimiento situado sobre la cotidianidad de la tarea de educar a partir de la reconstrucción de la experiencia. Además, el posibilitar lecturas de compañeros/colegas, que al revisarlos y discutirlos, los colocan bajo un orden de problemas pedagógico. Por esta razón se rescata la importancia de poder implementar desde la formación inicial los “géneros de la práctica: notas de campo, diarios, registros, autorregistros, entrevistas, cuestionarios, crónicas, guiones, casos, episodios, incidentes críticos” que permiten desarrollar durante el proceso de escritura un trabajo introspectivo y retrospectivo sobre los sentidos de decisiones, actuaciones y explicaciones (Alen, 2009, p. 54).

Por consiguiente, para acompañar y favorecer el proceso de constitución y reconstrucción de sentidos de las experiencias educativas de los estudiantes en sus trayectorias, es que, dentro de los géneros de las prácticas, por un lado se le asigna un lugar destacado a la “autobiografía” y por el otro se otorga a la “documentación narrativa” el rol de de mantener disponible lo registrado también por los otros géneros restantes.

b.1) Autobiografía

En la autobiografía, el pasado se hace presente y el estudiante puede organizar su propia historia en términos de reconstrucción o reformulación, ya que la misma está sujeta a revisión. Se la reconoce por ser un valioso método de investigación para articular experiencias tempranas con experiencias posteriores e implica la tarea de seleccionar hechos y someterlos a reinterpretación partiendo de una descripción espontánea y en primera persona (Alliaud, 2004). La escritura de la autobiografía se adopta por su potencialidad didáctica a la hora de revisar representaciones y concepciones internalizadas a partir de la experiencia como alumno, acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Al ser un recurso que “abre el proceso de reconstrucción crítica de infinidad de conceptos didácticos”, le permite al estudiante hacer evidente sus supuestos y tomar conciencia de ellos para confrontarlos con teorías propias del área de conocimiento (Sanjurjo, 2008, p.142). Además, durante la formación inicial es una vía privilegiada para acceder al caudal de saber experiencial estudiantil que organiza la producción

de significados, ya que se haya constituido por las tres primeras cronologías de la formación: las experiencias vividas y acumuladas en las aulas, en la carrera docente y en las prácticas (Brizman, 1991, citado en Biddle y otros, 2000; Alliaud, 2004). Considerando que, tanto la enseñanza y el aprendizaje, son prácticas construidas socialmente; ésta metodología permite reconocer que están atravesadas por intenciones y valores que se retrotraen hasta la génesis de la formación docente, sita en la experiencia escolar de los sujetos (Sanjurjo, 2002; Alliaud, 2004).

b.2) La documentación narrativa

Es una estrategia de investigación cualitativa, de carácter participativo-colaborativo que resulta valiosa para la realización de operaciones tales como la recuperación, registro, sistematización, análisis, interpretación, etc., referidas a saberes, prácticas y experiencias pedagógicas (Suárez, 2007).

Documentar las experiencias no se limita a crear un archivo de la historia de la enseñanza, sino que además sirve para reconocer la complejidad de la enseñanza, transparentar un trabajo que suele ser opaco como la docencia y promover su desarrollo profesional (Libedinsky, 1999). Así, las escrituras surgidas de la sistematización y de la deliberación entre colegas que se convierten en lectores, intérpretes y comentaristas, promueven la crítica, la innovación ruptora con prácticas rutinarias mediante el contacto retrospectivo con la propia tarea y los múltiples diálogos con compañeros, autores y formadores (Suárez, 2007; Alen, 2009).

De modo que, la documentación narrativa representa una vía válida tanto para enseñar a enseñar y aprender a enseñar, como para la reformulación, la ampliación y la transformación de la propia práctica pedagógica; pues genera la posibilidad de compartir experiencias a partir de la construcción de una comunidad plural de docentes que escriben, leen, interpretan, comentan y conversan en torno de los relatos pedagógicos y de los sentidos pedagógicos que elaboraron en su transcurso (Libedinsky, 1999; Suárez, 2008).

CONCLUSIONES

Asumir el desafío de inscribir la experiencia pedagógica del TIA en el cambio de paradigma que protagoniza la formación docente ha movilizadado e interpelado las biografías profesionales del equipo de cátedra... ¿Cómo enseñar a habitar el aula desde el quehacer docente? ¿Cómo tender puentes hacia una práctica reflexiva?

Es importante, tratándose de formación de formadores, no perder el punto de vista del aprendizaje y de quienes aprenden, para poder superar las percepciones tradicionales sobre la enseñanza y el aprendizaje, en tanto funciones fijas (Torres del Castillo, 1998). Tampoco hay que olvidar que la disociación teoría práctica ha caracterizado la formación del profesorado, y que por estar centralizada en lo teórico, en formulaciones verbales que se pierden sin posibilidades de ser usadas, se restringían las posibilidades de indagar en el saber práctico, ese saber que como dice Suarez se produce a ras de la experiencia (Suarez, 2007; Pruzzo 2009). De ello se desprende que es preciso desnaturalizar a la tarea docente, entendiéndola como una práctica social compleja, tarea que a su vez requiere de la integración de conocimientos para poder avanzar en la comprensión y organización de dispositivos educativos, y finalmente poder comprometerse desde una mirada crítica con el conocer y con la posibilidad de generar intervenciones transformadoras.

Los intentos por dar respuesta al desafío planteado componen la forma peculiar que asume la enseñanza, o configuración didáctica, para generar procesos de construcción del conocimiento que permitan reconocer la inserción de la enseñanza de la biología en un proceso educativo que cobra sentido en el contexto social, político y económico (Litwin, 1995).

En el relato se ha pretendido compartir la experiencia que tiene lugar en el TIA 1, vertebrada por un repertorio de dispositivos que despliegan mecanismos de construcción de conocimiento didáctico como la ayudantía y la observación de clases, y dispositivos que despliegan mecanismos de problematización y proyección de la tarea docente en el contexto de la práctica, tales como la reconstrucción y la lectura y escritura como soportes analíticos transversales. La experiencia da cuenta del esfuerzo, no siempre exitoso, por promover experiencias de enseñanza, desde la función de guiar y orientar el proceso de aprendizaje, tomando en cuenta los intereses y significados que los sujetos traen desde su trayectoria, pero también

poniéndolos en tensión con la cultura académica, y con lo observado/practicado en el ámbito escolar desde la experiencia de Ayudantía.

Así, estos dispositivos pretenden oficiar como puentes, desde la formación hacia el aula, para que los estudiantes puedan empezar a habitarla desde la especificidad que implica la tarea docente. En este sentido, se alude a la noción de puente, tal como lo plantea Cortázar: *“Porque un puente, aunque se tenga el deseo de tenderlo y toda obra sea un puente hacia y desde algo, no es verdaderamente puente mientras los hombres no lo crucen. Un puente es un hombre cruzando un puente”* (Cortázar, 1973, p. 27).

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, Andrea (2004). *“La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles”*. Tesis (Doctorado en Educación) - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires

Alen, B. (2009). *“Los inicios en la profesión”*. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Biddle, B; Good, T. y Goodson, I. (eds.) (2000). *“La enseñanza y los profesores I: La profesión de enseñar”*. Barcelona: Paidós.

Carretero, M y col (1995). *“Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia”*. Buenos Aires: Aique.

Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue (2012), Ordenanza N°750/12: Plan de Estudios de la carrera Profesorado en Ciencias Biológicas.

Cortázar, J. (2004). *“Libro de Manuel”*. Buenos Aires: Sudamericana.

Edelstein, G. (2000). *“El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente”*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras UBA, 9, (17). p. 3-7

Instituto Nacional de Formación Docente (2007). *“Lineamientos curriculares para la Formación Docente Inicial”*. Ministerio de Ciencia y Técnica de la Nación disponible en: https://cedoc.infed.edu.ar/upload/lineamientos_curriculares_formacion_docente.pdf

Libedinsky, M. (1999). *“La innovación didáctica emergente”*. Buenos Aires: Paidós. .

Litwin, E. (1995). "Práctica y teoría en el aula universitaria". *Praxis Educativa*, Año 1, N°1. La Plata.

Pruzzo di Pego, V. (2009). "Profesionales que eligen ser docentes. Dispositivos de formación, la transformación de la formación docente un caso: el profesorado de inglés". *Praxis Educativa* p. 69-76.

Rodríguez Moneo, M. (2000). "Motivación y cambio conceptual". *Tarbiya*, Número 26

Sanjurjo, L (2002). "La formación práctica de los docentes: Acción y reflexión en el aula". Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. y Trillo Alonso, F. (2008). "Didáctica de profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica". 1a ed-Rosario: Homo Sapiens Ediciones

Suárez, D. (2007). "Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela". e- Eccleston. *Formación Docente*. Año 3. Número 7. ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Ministerio de Educación. GCBA.

Torres del Castillo, RM (1998). "Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?". *Perfiles Educativos*, núm. 82, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208202>