

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

Diseño y aplicación de dispositivos de reflexión sobre la práctica y su impacto en la formación de alumnos residentes del segundo y tercer año del Profesorado de Ciencias Naturales. Un estudio de caso en el ISFD N° 99 de la provincia de Buenos Aires

¹ Liliana Beatriz Prodan

² Marcela Alicia Greco

¹ Instituto Superior de Formación Docente N° 11 Lanús, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: liliana_prodan@hotmail.com

² Instituto Superior de Formación Docente N° 99 Alejandro Korn, San Vicente, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: marcela_greco@yahoo.com.ar

Palabras claves: Análisis reflexivo, Trayectoria, Complejidad. Práctica Docente – Representaciones Sociales – Identidad profesional –

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y FOCALIZACIÓN DEL OBJETO

En las aulas de la formación docente en Ciencias Naturales con orientación Biología del ISFD N° 99 de Alejandro Korn encontramos que los alumnos residentes se manifiestan habitualmente desorientados y preocupados ante algunas situaciones vividas durante sus prácticas referidas a: el contenido a enseñar, cómo enseñarlo, cómo secuenciarlo, la recepción de los alumnos hacia ese contenido y esa propuesta, cuestiones referidas a la convivencia en el aula, los distintos factores del contexto social que interpelan a la escuela y al docente desde un lugar distinto, entre otros. Por otra parte, también se observa como esos mismos alumnos a la hora de proponer prácticas innovadoras, ajustadas al contexto en el que tienen que enseñar, reproducen formas y esquemas de su propia formación como alumnos. Asimismo observamos que los alumnos tienen una ilusión de un encuentro armonioso y transparente entre el educador y el educando en el aula, desconociendo la existencia de conflictos y divergencias que ocurren en el mismo espacio educativo con otros que portan otros saberes, otros dolores, otras razones y otras historias, en síntesis con una caracterización lineal y no multicausal como proponemos desde nuestro marco teórico. Reflexionar sobre todo lo anterior en un espacio y tiempo concebido a tal fin nos permitirá avanzar hacia una formación de grado crítica, capaz de revisar conceptos teóricos, tradiciones pedagógicas que terminan convirtiéndose en una trama desde la que es necesario seguir construyendo.

¿Es posible que ante la complejidad de las situaciones que se manifiestan en el aula se pongan en acto sistemáticamente procesos de reflexión y acción que se traduzcan en mejorar la trayectoria de los estudiantes? ¿Es posible aprender a reflexionar sobre nuestros supuestos incorporados a lo largo de nuestra trayectoria escolar, a manera de improntas que se transforman en disposiciones más o menos duraderas? ¿Desde qué espacios y tiempos habilitamos a los estudiantes a ejercer una reflexión sistemática acerca de sus prácticas pedagógicas? Nuestros alumnos ¿serán capaces de modificar sus acciones a partir de estos procesos de reflexión?

Adherimos a Nicastro y Greco (2009) cuando entienden que estos espacios de reflexión deben ser de transmisión. Al decir de Hassoun (1996) en la formación, la transmisión es una idea que la sostiene y la define. Nuestro mayor desafío como formador de formadores será aceptar que quienes reciben el legado, lo transforman para garantizar el pasaje y para que pueda ser portado por el que lo recibe. Pensado así el problema de la formación, surgen para nuestro trabajo la siguiente hipótesis orientativa: *“el trabajo de la reflexión sobre la práctica docente favorecerá la formación de los futuros enseñantes de ciencias naturales, al poder leer con otros pares las escenas áulicas que les permitan mirar de otro modo a sus alumnos”*.

Esta observación dirigida e intencional conducirá luego a que generen estrategias para establecer los indicadores que les permitan monitorear el impacto de sus intervenciones en el aula.

En nuestra investigación financiada en el año 2007, en el marco de “ Conocer para incidir sobre los aprendizaje escolares “ convocada por el INFOD, concluimos en la necesidad de establecer una relación entre la observación de clases y el análisis de biografías escolares en términos de Fenstermacher (1997) de buenas prácticas docentes, para darles herramientas a los alumnos en el diseño de situaciones de enseñanza a aplicar en sus prácticas. En una segunda etapa de la investigación nos propusimos avanzar en la reflexión como producción de significados y generar estrategias para que los docentes noveles puedan medir el grado de significatividad que tiene el contenido que ellos ponen en acto en el aula para sus alumnos. A partir de este último objetivo, nos preguntamos ¿Qué representaciones tienen los alumnos de la práctica sobre la negociación de contenidos que se realiza en el aula? ¿Qué elementos del aula reconocen como los componentes de este sistema complejo? ¿Qué relaciones establecen y pueden observar del sistema? ¿Qué representaciones tienen acerca del sujeto que aprende, en nuestro caso estos nuevos jóvenes y adolescentes? ¿Qué representación propedéutica de la escuela secundaria construyeron?

Nuestro objeto de estudio se centra fundamentalmente en el análisis reflexivo de la práctica como dispositivo de acompañamiento de los docentes en formación. Es nuestro objetivo acompañar al futuro docente a reflexionar sobre sus prácticas a partir de la aplicación sistemática de un dispositivo de análisis diseñado para este fin.

1. OBJETIVOS

1.1. Generales:

Contribuir a la formación de docentes para generar aprendizajes cada vez más sólidos, tendientes a profesionalizar la actividad.

Recuperar y problematizar las fuentes de las que se nutre la construcción de identidades docentes, como así también los procesos mediante los cuales las mismas tienen lugar.

Acompañar al futuro docente a reflexionar sobre sus prácticas para diseñar e implementar " buenas prácticas de enseñanza".

Profundizar la aplicación del dispositivo del análisis reflexivo de las prácticas de tal manera que pueda sistematizarse su aplicación.

1.2. Específicos:

Lograr a través de la aplicación de dispositivos de reflexión que los alumnos residentes expliciten aquellas situaciones problemáticas que se les presentan cuando se enfrentan a sus clases de prácticas.

Identificar qué supuestos subyacen acerca del aprendizaje que deben realizar los alumnos y cómo identifican la significatividad del mismo.

2. ESTADO DEL ARTE

En el año 1999 Liliana Sanjurjo publicó su tesis doctoral titulada "Los procesos metacognitivos en la formación docente". Entre otros interrogantes se pregunta si es posible superar los conocimientos vulgares y acríticos que se construyen en la formación sistemática profesional y sobre nuestros supuestos y nuestras propias prácticas, advirtiendo que conocer y comprender cómo piensan los docentes – en este caso los docentes en formación – y la relación con lo que hacen, puede contribuir a mejorar el aprendizaje. Algunos años anteriores Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983) recuperaban para el análisis reflexivo de las prácticas a Shavelson y Stern quienes desde la investigación sobre el pensamiento del profesor: sus juicios, decisiones y conductas, afirmaban que la práctica docente es producto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el pensamiento del profesor juega un rol importante. Para estos autores los profesores son profesionales racionales y prácticos y construyen sus acciones a partir de la reflexión, a partir de la cual pueden dar cuenta de sus acciones y modificarlas. Siguiendo la misma línea Gilles Ferry (1997) advierte que formarse es adquirir una cierta forma: *"Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionarse... formarse es ponerse en forma"*. La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de ella, pero su dinámica, ese desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo. Rebeca Anijovich (2006) ha realizado un recorrido completo acerca de modelos teóricos referidos a la reflexión de esas *"ciertas tareas para ejercer un oficio"*, de las que nos habla Ferry. Cita entre otras investigaciones las llevadas a cabo en la Universidad de Brighton, Gran Bretaña acerca de los aprendizajes tácitos a través de un proceso de reflexión por medio del uso de "diarios de reflexión" que invitarían a pensar sobre las teorías y modelos mentales implícitos que subyacen en las decisiones y acciones. Otro aporte citado por la autora es el de Scalon y Chemonas (1997) quienes describen tres etapas en el proceso de aprendizaje reflexivo: a) la conciencia que se inicia cuando el individuo reconoce la falta de información para explicar algo. b) El análisis crítico que considera la conciencia sobre el propio conocimiento y la utilización de nueva información, así como el desarrollo de procesos de síntesis y evaluación, c) La nueva perspectiva que surge del resultado del análisis y utilización de la información nueva, e indica que el individuo ha adquirido comprensión del concepto, situación o evento. En el corriente año Sanjurjo como coordinadora de un equipo de trabajo en Rosario vuelve a referirse al análisis reflexivo de la práctica, pero esta vez haciendo referencia a dispositivos específicos, entre otros: la narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes, los ateneos y talleres didácticos como dispositivos de formación y de socialización de las prácticas y la investigación cualitativa como dispositivo de formación. Desde el campo de las Ciencias Naturales se comenzó a pensar en la formación del docente de ciencias a partir de preguntas que se hicieron autores como Shulman acerca de qué deben saber los profesores de ciencias para tener prácticas exitosas. Este autor en 1987 (Garritz, A y Trinidad Velazco, R, 2004) planteó la noción del conocimiento básico con que el profesor debe contar, incluyendo al menos los siguientes siete tipos de

conocimiento: del contenido temático de la materia o asignatura, el pedagógico general, el curricular, el de los aprendices y sus características, el del contexto educativo y el de los fines, propósitos y valores educacionales y sus bases filosóficas e históricas. Otras corrientes de pensamiento de la formación docente con enfoques constructivistas han tenido en cuenta “la reflexión crítica” de la práctica durante la carrera de docente en ciencias. Este enfoque no descarta los postulados de Shulman, sino que incorpora el trabajo dialógico entre el profesor formador y sus alumnos, de tal manera que se tiene en cuenta el bagaje de conocimientos y vivencias que los alumnos traen a la institución formadora, tales como conocimientos, actitudes y roles sobre la ciencia y su enseñanza y aprendizaje.

3. JUSTIFICACIÓN

Dice Andrea Alliaud: “El inicio en cualquier actividad profesional tiene sus particularidades. El entusiasmo e interés que despierta el hecho de trabajar, se acompaña frecuentemente por la angustia y el desconcierto que provoca lo nuevo. Tratándose de ocupaciones como la docencia en las que están involucradas otras personas, las sensaciones de temor e inseguridad suelen aumentar “(2009: 10).

En consonancia, el diseño curricular de Educación Superior para la formación docente de la Pcia. de Buenos Aires hace referencia a horizontes formativos como una zona de imaginación en la tensión entre un sujeto real y un sujeto deseado. Alude asimismo a una toma de distancia a un modelo docente que enumera las competencias a las que debe llegar el profesional de la enseñanza, para poner énfasis “ *... en un proceso de construcción en un campo educativo condicionado histórica y socioculturalmente, lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y por encuadres institucionales, más que en la realización de una imagen ya cristalizada de antemano que se caracteriza generalmente por una serie de competencias* ”³

El mismo documento propone trayectorias formativas en las que se aporte al posicionamiento docente en el sistema educativo. Y hablar de posicionamiento docente no es lo mismo que posición docente. Cómo lo señalarán Foucault (1993), Giddens (1995), o desde una visión teatral I. Goffman (1981) la posición se asocia al rol, en donde el sujeto pasa a ser un depositario de esa posición. Desde este enfoque el docente podría ser definido por los papeles que cumple socialmente y las representaciones sociales que le asignan a su rol, contribuyendo al buen funcionamiento del sistema educativo, según criterios de funcionalidad. “*Pero es imprescindible percibir, a la vez, el carácter activo de la docencia; el posicionamiento que el docente construye en la institución y en el sistema escolar.*”⁴.

³³ Diseño Curricular para la Educación Superior Niveles Primario e Inicial, Dirección General de Cultura y Educación. Pcia. Buenos Aires, 2007

⁴ Op.cit.

Desde este espacio de agente va configurando su posicionamiento, en la medida en que se inserta en situaciones sociales y educativas a las que trata de transformar.

Esta nueva tradición acerca de la identidad docente plasmada en el Diseño Curricular de la Pcia. de Buenos Aires es compartida por el Instituto Nacional de Formación Docente quien invitó a las Direcciones de Educación Superior de las Pcias. De Nuevo Cuyo a participar y poner en marcha un Proyecto Piloto de Acompañamiento de los ISFD a docentes noveles en su primera inserción en el puesto de trabajo desde la necesidad de *“avanzar práctica y conceptualmente en el tránsito entre la formación inicial y el desempeño de los maestros y profesores en sus primeras inserciones laborales”*⁵. *Desde el convencimiento que la comprensión de los procesos de formación docente no pueden agotarse en el estudio de las características y aplicación de los dispositivos de formación, tomar la construcción de la identidad docente como eje de análisis, puede aportar una mirada integradora en la preparación de los futuros profesionales de la educación.*

La información relevada en el estado del arte da cuenta de las dificultades y las carencias en los procesos de formación docente en todos los niveles y especialidades. Esta vez trabajamos en el campo de las Ciencias Naturales, profundizando así el trabajo iniciado en el año 2007 financiado por la convocatoria del INFOD. Pensamos en la necesidad de trabajar las expectativas que deberían alcanzarse en el Espacio de la Práctica docente II y III y que necesariamente demandan un cambio en los dispositivos de formación privilegiando aquellos que permiten al residente analizar su *“relación con el saber que enseña”* y *“el modo en que los puntos oscuros, no conocidos, no trabajados de aquella relación, concurren para provocar en la dinámica de la clase el tipo de hechos que suelen desconcertar y descolocar al maestro: la persistencia del no entendimiento en el alumno, la intensificación de la hostilidad circundante, su propia actuación violenta, su vulnerabilidad imprevista a ciertos alumnos y ciertas circunstancias...”*(Blanchard Laville, Claudine, 1996,p.12)

Mucho se habla de la “reflexión sobre la práctica” en los Institutos de profesorado pero pocos son los procesos sistemáticos que involucrando a formadores y formandos propician la preparación de un docente autónomo, capaz de realizar “el retorno sobre sí mismo” que le permita analizar su implicación, comprendiendo la complejidad del aula y la importancia de la toma de decisiones cotidiana, asumiendo un compromiso con su propio aprendizaje y el de sus alumnos, garantizando el acceso al saber como un derecho que les permita integrarse en la sociedad del conocimiento, comprender la práctica docente como práctica social en el contexto de la “Modernidad líquida”(Bauman, 2006) y por lo tanto con un importante grado de incertidumbre e indeterminación que requiere reaprender en cada situación religando constantemente con lo ya sabido. Por eso nos propusimos desde una mirada clínica (Blanchard Laville, 2004) analizar la práctica docente en el marco de dispositivos de investigación basados en: la escritura, análisis y categorización de biografías escolares, observación y análisis de films que aborden la problemática escolar, el análisis multidisciplinario de material recogido a través de observación, filmaciones de clases, registros y entrevistas

⁵ Documento base del Proyecto Piloto de Acompañamiento de los ISFD a docentes noveles en su primera inserción en el puesto de trabajo, 2005-2007

(individuales y grupales). Además entre el grupo de alumnos del 3er. Año la escritura del diario de clase donde inscribirán sus vivencias, impresiones, reflexiones y todo aquello que quieran incorporar sobre sus primeras experiencias en el aula como docente.

4. MARCO TEÓRICO

Los aportes de Donald Schön (1992, 1998) nos acompañan en el análisis de la formación profesional desde la aplicación del análisis reflexivo. El autor refiere la existencia de un modo propio de pensar de los profesionales. Modo que debería desarrollarse y ponerse en juego durante su formación. En este sentido entendemos que los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires convocan a los estudiantes del Profesorado para salir progresivamente del lugar de alumnos e ingresar al de docentes, desde su visión de la situación educativa. Schön plantea la necesidad de formar para una práctica reflexiva. En tal sentido propone un "prácticum reflexivo". Se trata de prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de pensar que resultan esenciales para resolver con éxito las situaciones que enfrenten luego en su ejercicio profesional, cuando se vean frente a lo que llama "*zonas indeterminadas de la práctica profesional*" (1992, p: 30). Con esta expresión refiere a las situaciones de la práctica real, que no están contempladas en los manuales de la formación, ni son pasibles de previsión alguna, porque resultan propias de la dinámica de la existencia humana. Problematizar la práctica docente supone la permanente reflexión en la acción, para dar cuenta desde la reflexión de aquello que hacemos. Porque al hacer se pone en juego el conocimiento implícito y éste muchas veces es incongruente con la descripción que hacemos de ellas (p. 35). Podemos decir que a partir de la reflexión hacemos realidad la tan buscada dialéctica teoría-práctica y con ella un análisis entramado de las múltiples variables que, para ser conocidas, resisten el análisis lineal, simplificante (Morin, 1984). La tarea de enseñanza no escapa a la complejidad. Por el contrario, entendemos el aula como un sistema complejo (Souto, 1993) en el que tiene lugar el encuentro de sujetos que enseñan a y con otros, sujetos que aprenden de y con otros. Cada uno de estos sujetos, docentes y discentes (en términos freirianos), portadores de historias y trayectorias diversas, protagonizan un encuentro dialéctico en la situación áulica, en el que cada uno se define y configura. Los estudiantes del profesorado son discentes en las aulas del nivel superior. Aquí es el sitio para que pongan en juego sus saberes previos en torno al ser docente, sus supuestos básicos subyacentes, sus recuerdos de la propia trayectoria escolar previa, y para que los confronten con las lecturas que se proponen en los distintos espacios de su formación académica actual. Los saberes que portan como tesis, las propuestas de sus nuevas lecturas como antítesis y su nueva visión como síntesis superadora para llevar a las aulas del nivel secundario en el Espacio de la Práctica Docente. Esta síntesis es a su vez la tesis que los docentes en formación porten al llegar a sus prácticas, y encontrará la antítesis en el encuentro con los sujetos que se disponen a aprender en el aula en que los alumnos del profesorado deban enseñar. Con estos y otros múltiples elementos en juego vemos desenvolverse en acto a la dialéctica de la formación docente (Ferry, 1990). Asimismo García (1998) desde la categoría teórica de la "*hipótesis de progresión*", nos propone partir de la base de que, en todo contexto áulico los objetivos no se alcanzan pronto, sino que se llega a ellos progresivamente a través de una serie de pasos que se corresponden con los diferentes niveles de formulación. El saber, lo considera García, no como la resultante de una "adición" sino como parte de una

estructura que realiza una reorganización continua. Es así que los diferentes niveles para la organización de los saberes conforman una transición de unos a otros y es lo que García llama las “hipótesis de progresión”. El conocimiento docente, es considerado entonces, como un sistema de ideas que progresivamente se irán reformulando a partir de su explicitación, análisis, reflexión conjunta entre docentes y pares, la observación y su propia práctica, llevándolo a una interpretación de la realidad como un sistema complejo. Desde un marco teórico proveniente del enfoque clínico Claudine Blanchard Laville (2004) ha propuesto el uso de dispositivos clínicos de formación de inspiración Balint y la de dispositivos de investigación de corte etnográfico (en especial entrevistas en profundidad). Para la autora las estructuras institucionales han perdido la capacidad de ofrecer continencia y “... la falta de un trabajo sobre sí mismo, incluido como núcleo de la formación profesional para enseñar, se hace sentir en esas circunstancias con un peso particular, aumentando la indefensión del formador y todas sus conocidas consecuencias” (p. 12)

5. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología que empleamos en la investigación se basa en la lógica de la investigación cualitativa y en el paradigma interpretativo-crítico, no experimental. El modelo a utilizar es el descriptivo a partir de la utilización de técnicas tales como las observaciones participantes y no participantes, las entrevistas en profundidad, y el análisis de casos en grupos de reflexión. Estas estrategias etnográficas, ideales a la hora de investigar el pensamiento del futuro profesor, aportan teoría a partir del análisis de situaciones, que no pueden ser analizadas sino a partir de la teoría de la complejidad, tal como consideramos hoy el espacio aula.

Nuestros objetivos nos llevan a comprender los procesos involucrados en la formación docente, de allí que trabajamos en un contexto de descubrimiento acerca de las múltiples relaciones que se ponen en tensión cuando el docente novel realiza sus primeras prácticas. El universo de estudio está formado por el conjunto de los alumnos que están en condiciones de realizar las prácticas de 2º y 3º del profesorado de Cs. Naturales y sus explicitaciones y reflexiones acerca de aquellas situaciones problemáticas que se les presentan cuando se enfrentan a sus clases de prácticas. Estas reflexiones se llevan a cabo en pequeños grupos y luego en plenarias con o sin actividades intergrupales.

6. PRIMEROS RESULTADOS

6.1 Escritura y análisis entre pares de biografías escolares. Para el análisis de las biografías se utilizó el protocolo de análisis de **identidad profesional** (Davini, Cristina (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. A partir de la aplicación del mismo fueron extraídas las siguientes categorías empíricas.

6.1.1 La identidad que se construye para sí:

“No tuve buenos profesores, consideraban que enseñar era estar en el aula tomando el té y un buen alumno el que limpiaba el pizarrón... sé que no quiero ser así...”.

“Cuando lo escucho me doy cuenta que elegí la carrera indicada...”

“Me apasiona escucharlo, me hace enamorar cada vez más de las matemáticas.”

“Es un groso, ahí me doy cuenta que las cs. naturales es lo mío”

“Sabe tanto de cs. naturales que espero ser tan buen profesor como él”

“Me gusta lo creativa que son sus clases, espero que las mías sean igual”

“Así como me ayuda a mi espero ayudar a mis alumnos. La docencia es lo que me gusta”

6.1.2 La identidad que se construye por otro:

“...Recuerdo a la profesora Kitty, era bastante exigente, pero también tenía una forma clarísima para explicar, se notaba que le gustaba mucho lo que hacía.”

“Era dulce, cariñosa con nosotros, sin dejar de lado la fabulosa didáctica al ellas transmitían su amor hacia las cs.naturales...”

“...los valores que ellos me transmitieron me ayudaron en la elección de la carrera...”

“...en Cs. Naturales, mi materia favorita, tuve una profesora que no explicaba nada y si preguntábamos las dudas nos trataba de ignorantes, creo que por eso seguí esta carrera, para demostrar que se puede ser distinto

6.13 La identidad que construimos a partir de lo que los otros piensan de mi.

“...lo que me ayudó a decidirme fue el comentario de muchos profesores que siempre me decían: vos servís para enseñar....”

“Los que sacábamos buenas notas éramos ayudantes del profesor...”

6.2 Observaciones de clases: se establecieron las siguientes categorías a observar

6.2.1 La autoridad docente como preocupación en los docentes en formación:

“La profesora, bien no tenía mucho manejo del grupo en cuanto a conducta, estos iban frecuentemente a hacerle preguntas sobre la tarea. Algo a rescatar es que ellos bromeaban con la profesora sin faltarle el respeto y ella hacía lo mismo”

“Los alumnos realizan actividades no pertinentes a la materia como escuchar música, mandar mensajes, escribir mesas...”

“Cuando entramos nos sorprendió que (la docente) haga parar a los chicos al lado del banco tipo “soldaditos”

“Llama la atención que la profesora labre actas y no percibimos las razones que la llevaron a eso”

6.2.2 Educación bancaria

“No hubo desarrollo del tema por parte del profesor, sólo consistió en las consignas para la realización de las actividades. Algunos chicos lo hacen de forma individual y otros de forma grupal, pero otros lo que hacen es intercambiar figuritas”

“La exposición es densa, monótona, daba sueño, aún así los chicos seguían tranquilos”

6.2.3 Concepción constructivista del aprendizaje, abordaje a partir del uso de la explicitación de las ideas previas.

“No hay relevamiento de ideas previas. Las da por supuesto, y por ende no hay conexión con el tema” (Sandra)

6.2.4 Vínculo docente – alumnos

“La profesora está incómoda, se le nota la inseguridad. Los chicos la perciben y nosotras también.” (Marina y Cecilia)

“Se establecen vínculos sin normas y sin criterios, los chicos demuestran desinterés e indiferencia y en varias ocasiones falta de respeto hacia el docente. (“Amenazas constantes”), el docente no atiende a este emergente”. (Carolina y Romina)

6.2.5 Etiquetado

“La docente al acercarse a nosotras se explayó diciendo que el alumno al cual le había hecho el acta, siempre se comporta así en todas las materias, que es repetidora, que no hay forma de manejarla. Para la alumna es difícil salir de esta definición que le han impuesto”

6.2.7 Transposición didáctica

“Dicta un cuestionario, traen los libros para trabajar... Aburridooooooooooooo!”

“Las actividades que se proponen son confusas para los chicos, por lo tanto la mayoría no las realiza. No hay cierre, ni corrección de actividades, no hay evaluación final de la clase”

“La mayoría (alumnos) no entiende el vocabulario que utiliza (docente) y preguntan: qué es “nomenclatura”, que usted sepa no significa que nosotros sepamos”

"Los chicos no aprendieron nada nuevo sobre el tema, ya que solo copiaron las actividades y las respuestas estaban en los libros." (Carolina y Romina)

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, Rebeca (2009). *Transitar La Formación Pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.

Bauman, Zygmunt (2006) *Modernidad Líquida*, Buenos Aires, F.C.E.

Beillerot, Jacky (1996). *La Formación De Formadores*. Buenos Aires 1° Edición: Novedades Educativas/UBA.

Blanchard Laville Claudine (1996). *Saber Y Relación Pedagógica*. Buenos Aires 1° Edición: Novedades Educativas/UBA.

Fenstermacher, G y Soltis, Jonas (1997). *Enfoques De La Enseñanza*. Madrid: Amorrortu.

Ferry, G (2000). *Las Peripecias De La Formación..* Buenos Aires: Institutos De Investigaciones En Ciencias De La Educación.

Ferry, Gilles (1990). *El Trayecto De La Formación : Los Enseñantes Entre La Teoría Y La Práctica*. Ferry, G. (2000) *Las Peripecias De La Formación*. En I Congregación "Educación, Crisis Y Utopías" Buenos Aires, Universidad De Buenos Aires, Facultad De Filo .Institutos De Inves. México: Paidós.

Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía De La Formación*. Buenos Aires: Noveduc.

García, José Eduardo (1998). *Hacia Una Teoría Alternativa Sobre Los Contenidos Escolares*. Sevilla: Díada.

Garriz Ruiz, Andoni; Trinidad Velasco Rufino (2004). El Conocimiento Pedagógico Del Contenido. *Revista Educación Química En Línea*, 15, (pp. 98-102),

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. A.I (1983). *La Enseñanza: Su Teoría Y Su Práctica*. Madrid: Akal.

Hassoun, Jacques (1996). *Los Contrabandistas De La Memoria*. Bs.As: De La Flor.

Mellado Jiménez, V y González Bravo, T (2000). *La Formación Inicial Del Profesorado De Ciencias*. En *Didáctica De Las Ciencias Experimentales. Teoría Y Práctica De La Enseñanza De Las Ciencias*. (pp. 535-556). España: Marfil.

Morin, E (1999). Los Siete Saberes Necesarios Para La Educación El Futuro. *Organización De Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia Y La Cultura* (pp. 67). Extraído el 24 noviembre, 1999 de www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf

Nicastro, Sandra y Greco, Maria Beatriz (2009). *Entre Trayectorias. Escenas Y Pensamientos De Formación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Sanjurjo, Liliana (2002). *La Formación Práctica De Los Docentes. Reflexión Y Acción En El Aula*. Rosario: Homo Sapiens.

Sanjurjo, Liliana (coord.) (2009). *Los Dispositivos Para La Formación En Las Prácticas Profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

Schön, D (1992). *La Formación De Profesionales Reflexivos : Hacia Un Nuevo Diseño De La Enseñanza Y El Aprendizaje En Las Profesiones..* Barcelona: Paidós.

Schön, D (1998). *El Profesional Reflexivo: Cómo Piensan Los Profesionales Cuando Actúan..* Barcelona: Paidós.

Shulman, L (1989). *Paradigmas Y Programas De Investigación En El Estudio De La Enseñanza: Una Perspectiva Contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

Souto Marta, Barbier Jean Marie, Cattaneo Mabel, Coronel Mirtha, Gaudulewicz Laura, Goggi Nora, Mazza Diana (1999). *Grupos Y Dispositivos De Formación*. Buenos Aires 1° Edición: Novedades Educativas /UBA.

Souto, Marta (1999). *Grupos Y Dispositivos De Formación*. Buenos Aires: Noveduc.

Souto, Martha (1993). *Hacia Una Didáctica De Lo Grupal*. Buenos Aires: Miño Y Dávila.