

La construcción metodológica en la enseñanza de las Ciencias Naturales

Propuesta de formación continua a profesores principiantes en educación primaria

The construction methodology in the teaching of natural sciences

Proposal for continuing education beginning teachers in primary education

Gricelda Albaceta¹, Mónica Moscato², Ana Schnersch³



Fecha de recibido: 20 de agosto de 2013

Fecha de aceptación: 15 de noviembre de 2013

- ¹ Profesora para la Enseñanza Primaria. Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Ha ejercido la docencia en diversas escuelas de nivel primario. Actualmente se desempeña como profesora regular del área de Prácticas Docentes en el Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche. Correo electrónico: gribaceta@gmail.com
- ² Profesora de Física, Química y Matemática. Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto, Flacso. Cursante de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas, UNCo. Ha ejercido la docencia en diversas escuelas de nivel medio. Profesora Regular del área Ciencias Naturales del IFDC Bariloche. Profesora del Taller de Práctica de Ciencias Experimentales I, UNRN.
- ³ Profesora Nacional de Física y Química. Diplomatura Superior en Enseñanza de las Ciencias de Flacso. Ha ejercido la docencia en escuelas de nivel medio de la ciudad de San Carlos de Bariloche, se ha desempeñado como Profesora del Taller de Práctica de Ciencias Experimentales I y II, UNRN y como profesora regular del área Enseñanza de las Ciencias Naturales del IFDC Bariloche. Correo electrónico: anaturales.primaria.ifdc@gmail.com

Resumen

En este trabajo se presenta una propuesta de acompañamiento en sus primeros pasos de inserción laboral a profesores principiantes egresados del Instituto de Formación Docente de Bariloche, República Argentina (educación continua). Además, se realiza una reflexión sobre las producciones y la evaluación elaborada por los docentes. Con este acompañamiento se propuso favorecer mayores grados de profesionalidad desde los primeros pasos de inserción laboral, para brindar las herramientas que posibiliten sostener prácticas de enseñanza acordes con los fundamentos teóricos y metodológicos de la formación inicial y a los requerimientos institucionales particulares en donde se insertan.

Palabras clave: Profesores Principiantes. Enseñanza de las Ciencias Naturales, Construcción Metodológica.

Abstract

This paper is presented an accompanying proposal in the first steps of new teachers at the Training Institute de Bariloche, Argentina (continuing education). In addition, a reflection on the productions and the evaluation done by teachers was written. This program proposes to promote higher levels of professionalism from the first steps of employment, to provide support tools that facilitate teaching practices in line with the theoretical and methodological foundations of initial and individual institutional requirements where they are inserted.

Keywords: beginners Teachers. science education, construction Methodology.

Introducción

El estudio de la temática relacionada con la inserción laboral de los profesores principiantes, se inicia alrededor de los años ochenta con una serie de publicaciones (Veenman, 1984) y (Vonk, 1995) donde se identifican los problemas más representativos que tienen en sus primeros pasos: la enseñanza, la planificación y las relaciones entre sus pares. Entre otros, Marcelo García menciona que una dificultad que se presenta en los docentes principiantes es la selección de contenidos y la elección de la actividad sin tener claro el objeto de enseñanza (Marcelo García, 1992).

Diversas investigaciones sostienen que el acompañamiento en la inserción profesional propicia espacios de reflexión sobre las propias prácticas, “permite tender puentes entre la formación y la práctica diaria que posibilita

una identidad profesional acorde con los tiempos que vivimos” (Ávalos, M. et ál., 2010: 5).

En este artículo, se presenta una propuesta de formación continua que se desarrolló para acompañar en sus primeros pasos de inserción laboral, a profesores principiantes egresados del Instituto de Formación Docente de Bariloche. Para el diseño de la misma, se tuvieron en cuenta los hallazgos de la investigación (Schnersch, A. et ál., 2009) realizada durante los años 2010-2011: “Análisis de las prácticas de enseñanza en Ciencias Naturales de maestros noveles⁴ del nivel primario egresados del Instituto de Formación Docente Continua de

⁴ La categoría maestros noveles en Argentina hace referencia a los profesores principiantes que trabajan en el nivel primario.



Bariloche⁵. Además, se realiza una reflexión de las producciones y la evaluación elaborada por los docentes de este trayecto de acompañamiento.

Cabe señalar que la formación docente de profesores para la enseñanza primaria en la República Argentina, se desarrolla en general en institutos terciarios no universitarios. A partir de la Ley de Educación Nacional del año 2006 esta formación está planteada en cuatro años de duración. El acompañamiento a docentes noveles en su primera inserción laboral es una función de los Institutos Superiores de Formación Docente, a partir de la Resolución 23/07 del Consejo Federal de Educación. La provincia de Río Negro adhiere al proyecto a partir del año 2012.

El acompañamiento a los profesores principiantes

En relación a la inserción laboral de los profesores principiantes, autores como Imbernón y Ávalos valoran tanto la etapa de formación inicial como la etapa de formación en servicio, la expresión que utilizan estos autores es la de *aprender a enseñar*, teniendo en cuenta un carácter dinámico y progresivo en la formación docente, iniciándose la construcción del concepto *desarrollo profesional* (Imbernón, 2005; Ávalos, 1997).

En esta línea, otros trabajos (Marcelo Garcia, 1999; Marcelo Garcia, Mayor y Murillo, 2009; Cornejo Abarca, 1999) no solo identifican la problemática de la inserción laboral de los

docentes noveles sino que destacan la importancia de favorecer espacios de reflexión tanto de las prácticas pedagógicas como de la formación disciplinar.

Con esta misma idea, Vilca Yana sostiene que la formación en el profesorado no solo se debe centrar en lo disciplinar y didáctico, sino que hace falta propiciar espacios que favorezcan la reflexión de la propia práctica. Además, el autor afirma que el estudio y seguimiento de los docentes noveles puede originar acciones para mejorar las estrategias de la formación inicial (Vilca Yana, 2005).

Entonces, frente a la problemática que enfrentan los profesores principiantes en su inserción laboral, es necesario el diseño, desarrollo y evaluación de trayectos de acompañamiento que tengan impacto en políticas educativas.

En diferentes instancias y documentos del Instituto Nacional de Formación Docente⁵ se

⁵ Proyecto de investigación del Instituto de Formación Docente de San Carlos de Bariloche, provincia de Río Negro, República Argentina, que obtuvo una beca del Instituto Nacional de Formación Docente en el marco de la convocatoria 2009 "Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas". El equipo de investigación está formado por profesoras de Ciencias Naturales: Ana Schnersch, Mónica Moscato y Diana Garrafa y de Prácticas Profesora Gricelda Ibaceta.

⁵ En adelante INFD, creado en el año 2006 con la nueva Ley Nacional de Educación.

manifiesta la concepción de acompañamiento como espacio de reflexión sobre la práctica y de construcción de saberes pedagógicos y disciplinares que facilitan la inserción laboral (Alen y Allegroni, 2009).

En el contexto institucional del INFD de Bariloche, el área Enseñanza de las Ciencias Naturales, de la formación Inicial de profesores de nivel primario, se posiciona en una concepción de enseñanza que pone el acento en la ciencia escolar. Se sustenta una visión de ciencia como actividad humana, que supone una forma específica de interactuar con el mundo natural, que permite interpretarlo e ir creando un sistema de conocimiento

consistente, a partir del proceso propio de las ciencias. En este sentido, se realiza una selección de conceptos que permitan desarrollar competencias científicas. Además, se hace hincapié en vincular estos saberes propios de las ciencias con los pedagógicos y los didácticos, en promover la reflexión sobre la manera en que se construye el conocimiento científico escolar y el cambio de actitud que favorezca el desarrollo de las ciencias naturales en el aula (Ibaceta, Moscato y Schnersch, 2012). Se propicia en los estudiantes un pensamiento más libre y abierto, que favorece la formación de ciudadanos críticos que se interesen y participen en problemáticas actuales y de esta manera que puedan enseñar estas actitudes.

Una perspectiva de enseñanza de las ciencias que impulsa el desarrollo de competencias científicas

En la escuela debemos enseñar este «hacer y pensar», aceptando que las clases de ciencias deben servir tanto para estudiar (comprender y recordar) el conocimiento estructurado y normativo del currículo de acuerdo con los valores propios de la escuela como para formar personas autónomas y capaces de pensar de manera crítica (Izquierdo et ál., 1999: 50).

Cabe señalar que es pertinente proponer espacios de reflexión a los docentes noveles porque en ellos persiste el modelo didáctico tradicional (Ramírez, Luna Perez y Rivero Garcia, 2002). Perspectiva desde la que se desarrolla una *clase típica*, donde el docente explica y los estudiantes permanecen pasivos. El saber está puesto en los libros de textos, en los recursos informáticos y en el propio docente quien transmite ese conocimiento. Los diseños experimentales que se proponen en estas clases son demostraciones y se hace hincapié en la memorización de términos.

El desafío de la propuesta de acompañamiento fue modificar esta concepción hacia una perspectiva de referencia constructivista

investigativo, donde en la clase es central la actividad del sujeto que aprende, sus ideas y motivaciones. Esto significa posicionarse en la enseñanza desde la problematización, el estudio de los fenómenos, las preguntas investigables, el diseño y la experimentación. Se asume que el conocimiento se construye en interacción con otros y esa construcción es subjetiva por lo tanto contextualizada. El estudiante tiene un rol protagónico, asume su propia comprensión del mundo y el docente a partir de su propuesta de enseñanza, favorece el desarrollo de competencias cognitivas del pensamiento complejo y crítico. En este

El estudiante tiene un rol protagónico, asume su propia comprensión del mundo y el docente a partir de su propuesta de enseñanza, favorece el desarrollo de competencias cognitivas del pensamiento complejo y crítico.

sentido, se acuerda con la conceptualización de investigación escolar que expresan los autores Cañal y Porlán:

“La investigación en la escuela [...] se entiende como un intercambio de información entre el profesor, los alumnos, el medio socio natural y los recursos

didácticos de todo tipo, que persigue, en un proceso con diferentes fases y momentos, la construcción metodológica, actitudinal y conceptual de los alumnos y que exige, del profesor, una modificación sustancial de las tareas profesionales” (Cañal y Porlán, 1987: 94).

La propuesta de acompañamiento

El trayecto de acompañamiento tuvo como propósitos brindar espacios de formación continua centrados en el análisis de prácticas de enseñanza en el contexto de Ciencia Escolar y la construcción metodológica. Al mismo tiempo, generar debates con respecto a la selección, jerarquización y organización de los contenidos curriculares del área Ciencias Naturales, como también acerca de la intencionalidad docente en la enseñanza de estos contenidos.

Se tuvieron en cuenta los resultados de la investigación (Ibaceta, Moscato y Schnersch, 2012), que pusieron en evidencia la variedad de situaciones que deben resolver los profesores principiantes, entre las que se encuentra la complejidad y extensión de contenidos que plantea el diseño curricular y el escaso tiempo institucional que se destina a la enseñanza del área ciencias naturales, que obliga a los docentes a ajustar permanentemente el qué y el cómo enseñar.

La metodología se centró en Aula Taller, pues resulta apropiada para favorecer la construcción social del conocimiento, a partir de problemáticas surgidas en el contexto donde desarrollan las prácticas los docentes.

En esta propuesta se abordó la selección de contenidos para el grado correspondiente, su organización y la planificación de la tarea docente, desde un enfoque que adhiere a la idea de construcción metodológica que propone Edelstein, entendida como el entramado particular que el docente puede construir a partir de la relación entre la lógica del contenido a enseñar y la lógica de los sujetos que aprenden en la mediación del contexto específico (Edelstein, 1996; Edelstein, 2011).

Interesa especialmente esta categoría pues le da al docente, autor de la propuesta de enseñanza, un protagonismo especial cuando toma en cuenta las especificidades del contenido junto con el aspecto metodológico. Esta categoría es un soporte didáctico, que permite articular la teoría y la práctica, la lectura y el análisis de la misma, “se presenta como aporte sustantivo en la intención de profundizar en la caracterización de las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio” (Edelstein, 2011: 147).

La metodología se centró en Aula Taller, pues resulta apropiada para favorecer la construcción social del conocimiento, a partir de problemáticas surgidas en el contexto donde desarrollan las prácticas los docentes. El espacio se constituyó en un ámbito valioso para intercambiar experiencias, donde la comunicación posibilitó la interacción entre los docentes de distintas escuelas y del Instituto formador.

Se desarrollaron seis talleres presenciales, a lo largo de todo el ciclo lectivo, en los que se construyeron propuestas de enseñanza en el contexto de Ciencia Escolar y se promovió el análisis y la reflexión sobre los diseños, como también sobre la implementación.

Además, se sostuvieron tutorías en las escuelas en las que se pudo profundizar el trabajo por parejas o tríos pedagógicos para acompañar la construcción de secuencias didácticas acordes con los fundamentos teóricos y metodológicos y a los requerimientos institucionales particulares.



Actividades desarrolladas en los talleres

Primer taller: diagnóstico

El propósito del mismo fue el de ofrecer un espacio para favorecer la comunicación y para que los docentes pudieran explicitar cómo se relacionan con la enseñanza de las ciencias naturales.

En un primer momento a partir de diferentes imágenes se trabajó con las representaciones acerca de las ciencias naturales. Posteriormente, se organizaron grupos de docentes de la misma escuela, se planteó un caso en el que, a partir de una problemática, se realizó un trabajo experimental sobre un fenómeno natural relacionado con los pigmentos. Se puso énfasis en la forma de comunicar al grupo sobre: a) ¿cómo desarrollaron el trabajo en el grupo?, b) ¿qué aspectos tuvieron en cuenta?, y c) ¿qué análisis didáctico hicieron?

Se profundizó sobre el marco teórico de los conceptos de ciencia escolar y construcción metodológica. Se les propuso a los docentes que en el lapso de tiempo previo al segundo encuentro, desarrollaran una propuesta de enseñanza a partir de un fenómeno del mundo natural, enmarcado en la perspectiva trabajada y realizaran la co-observación de las clases.

Segundo taller: análisis de registros de las clases

Se trabajó en el taller con el análisis y reflexión en parejas pedagógicas para reconocer cual fue la intencionalidad de la propuesta, los desafíos cognitivos que plantearon, las ideas científicas que se construyeron y las competencias científicas que se pusieron en juego. Cada pareja debía hacerle preguntas que cuestionaran lo que señalaban las otras.

Con este taller se pudo recuperar el marco teórico de la formación inicial vinculado con el análisis didáctico multirreferencial, la construcción metodológica y el contexto de Ciencia Escolar.

El análisis de las prácticas en el aula se realiza desde la perspectiva del análisis didáctico multirreferencial, propuesta en el diseño curricular para la formación docente del nivel primario y que expresa:

“La posibilidad de que los profesores y profesoras tengan herramientas como el Análisis Didáctico, permite su posicionamiento como constructores e investigadores de sus propias innovaciones [...] se constituye como herramienta

que apoya la reflexión articulando y relacionando lo pedagógico y lo educativo” (Ministerio de Educación Provincia Río Negro, 2009: 39).

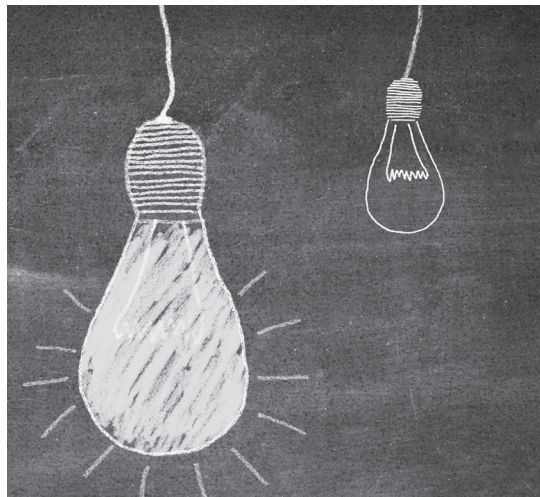
Este punto de vista permite abordar las prácticas desde una lectura plural y en función de sistemas de referencia distintos (Edelstein, 2011). Se trata de una decisión epistemológica, pedagógico-didáctica, ética y política que implica la asunción de la complejidad de la práctica docente.

Tercer taller: relación entre la construcción de ideas científicas y el desarrollo de competencias

Los propósitos de este taller fueron el de promover espacios y tiempos para la reflexión sobre las prácticas de enseñanza, a partir de los marcos teóricos abordados en el taller anterior. Además, propiciar la construcción de ideas científicas a partir del diseño y desarrollo de experiencias para explicar fenómenos naturales.

Se realizaron las siguientes actividades:

1. Indagación a partir de un torbellino de ideas de algunos conceptos como: calor, temperatura, sensación térmica, equilibrio térmico, transferencia.



2. Se plantearon algunos fenómenos cotidianos para que los docentes reunidos en grupo, elaboraran hipótesis y preguntas investigables, diseñaran y desarrollaran experiencias, para lo cual tendrían que considerar las variables, enunciar las ideas científicas puestas en juego y organizar la información para socializar lo realizado.
3. Se realizó el cierre conceptual donde se retomó el marco teórico.

Cuarto taller: la lógica del contenido y su relación con el diseño curricular

Se llevó a cabo la discusión grupal de las planificaciones de secuencias didácticas o proyectos, teniendo en cuenta las categorías mencionadas en el tercer encuentro y se propuso reflexionar sobre: ¿qué quiero que los niños aprendan?, ¿cómo me doy cuenta que están aprendiendo?, ¿cómo se dan cuenta ellos que aprendieron?

La tarea se centró en el análisis de la construcción de las propuestas y de los registros de observación, poniendo en juego los marcos teóricos trabajados.

Quinto taller: discusión grupal de las decisiones pedagógicas tomadas

En este taller la intención se centró en develar la coherencia entre las decisiones, las intencionalidades, los desafíos cognitivos, los supuestos subyacentes y las propuestas didácticas, entre lo que se declama y lo que se practica.

Se realizó el análisis didáctico, por parejas pedagógicas, de los registros de observación de las clases de acuerdo con las siguientes orientaciones (Steiman, 2011):

- Captar la estructura global como una unidad de sentido para distinguir la categoría didáctica sustantiva que se presenta como eje del análisis a partir de lo acontecido en una clase.

- Identificar en los segmentos de actividad las decisiones para preguntarse por las intencionalidades y los desafíos cognitivos implícitos en los mismos.
- Identificar las macro y micro decisiones, reconocer los supuestos subyacentes y la racionalidad implícita

Sexto taller: comunicación del proceso realizado en un ateneo

Los profesores principiantes presentaron un informe que dio cuenta de la construcción metodológica realizada, que incluyó la planificación del proyecto, el registro de observación de algunas clases y su correspondiente análisis didáctico.



Para orientar el trabajo se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cómo resultó el proceso de planificación? ¿En qué los orientó? ¿Cómo resultaron nuestras intervenciones? ¿En qué medida consideran que incorporaron el enfoque de ciencia escolar?

Un balance de la propuesta

Los profesores principiantes valoran el trabajar en sus clases con los fenómenos naturales y cotidianos, como lo hicieron en su formación inicial. Reconocen un cambio en la forma en que aprendieron ciencias naturales con respecto a su escolaridad, pero ven como un desafío poder modificar sus prácticas pedagógicas. Los docentes expresan que “es necesario cambiar la clase”, “en la escuela no se aprovecha el medio natural”, “tenemos recursos pero no se usan por miedo o por no explorar”, “se le da prioridad a lengua y a la matemática”.

En este sentido, es necesario promover la toma de conciencia acerca de las ideas que se enseñan, los conceptos claves y los conceptos secundarios, como también las competencias. A modo de ejemplo se presenta lo elaborado por un grupo de profesores principiantes sobre una de las clases analizadas en el taller:

- *Ideas que se construyeron:* concepto de *sombra*, proyección y distancia, concepto de eclipse.
- *Competencias científicas:* investigar, observar, analizar, experimentar, comunicar.

- *Intencionalidad:* que por medio del juego de sombras construyan el concepto de eclipse.
- *Desafíos cognitivos:* Interpretar las investigaciones. Elaborar hipótesis. Construir modelos que les permitan representar lo que piensan.

Se puede observar que mencionan estas categorías pero cuando se analizan las actividades propuestas, éstas no dan cuenta de la intencionalidad que manifiestan. Es necesario seguir profundizando el trabajo sobre estas concepciones dado que es muy fuerte el peso de la biografía escolar sobre el tiempo de la formación inicial. La biografía escolar, considerada como la primera fase de la formación docente, es crucial en el momento de definir posicionamientos de enseñanza de las ciencias naturales. La formación docente inicial puede brindar oportunidades para afianzar o reconstruir los conocimientos formalizados en el largo período vivido como alumno.

Las ideas que sostienen sobre el aprendizaje todavía persisten, no dan cuenta que el aprendizaje es un proceso, si bien lo saben teóricamente, solo a través del análisis toman

conciencia, de qué cuestiones subyacen en sus prácticas.

En relación al análisis didáctico, para que cobre el sentido de favorecer prácticas acordes con los desafíos actuales, se requiere recuperar las herramientas abordadas durante la formación inicial y contar con un lugar y un tiempo. Asimismo, los docentes reconocen la importancia de compartir con pares y el equipo directivo los procesos reflexivos sobre la práctica.

El trabajo en los talleres y en las tutorías permitió la construcción social del conocimiento al haber intercambios entre los distintos integrantes del grupo, que abrieron a nuevas discusiones, que pusieron en tensión ciertos conceptos y promovieron aprendizajes, en tanto se resignificaron los contenidos teóricos y metodológicos de la formación inicial al ser abordados para el contexto concreto de sus prácticas.

Las tutorías fueron instancias enriquecedoras al interior de la institución, dado que comprometieron al equipo directivo, que se vio involucrado desde el seguimiento de la práctica pedagógica particular del docente.

Reflexiones sobre la experiencia de formación

En relación a la propuesta, los docentes noveles evaluaron como muy significativo el proceso de construcción de los conocimientos, situación que favoreció la reflexión sobre la práctica. Una de las cuestiones señaladas es la posibilidad de profundizar los contenidos abordados en la formación inicial y compartir miradas con docentes que desarrollan sus prácticas laborales de diversos contextos, al mismo tiempo que la intervención de las coordinadoras del taller.

El tratamiento de los contenidos desarrollados permitió, según lo valorado por los profesores, afrontar las problemáticas de sus clases y reflexionar sobre qué enseñar, cómo y para qué. Asimismo expresan que les permitió posicionarse con mayor seguridad tanto en la planificación como en el desarrollo de las clases, al tener claridad en los propósitos de la secuencia y en la toma de decisiones.

En los talleres hubo análisis de experiencias, reflexiones, material teórico e intercambio de ideas, lo que significó un aporte fundamental para llevar a cabo las propuestas diseñadas. En

general se valora el poner en juego el despliegue de actividades con ellos, que a través de un proceso de meta análisis pudieran servir de disparadoras para la planificación de sus clases.

También se reconoce la importancia de trabajar en grupo, por escuela y por ciclo. Las tutorías fueron instancias enriquecedoras al interior de la institución, dado que comprometieron al equipo directivo, que se vio involucrado desde el seguimiento de la práctica pedagógica particular del docente.

Sobre la bibliografía que se utilizó de manera general en los talleres y en particular con cada uno de los equipos, evalúan que resultó interesante pues permitió dar fundamento a las decisiones didácticas y reflexionar sobre las propias prácticas.

Para los docentes recién recibidos del Instituto de Formación Docente, cursantes del área con las profesoras que sostuvieron este diseño, fue una posibilidad para revisar y profundizar la bibliografía de la formación inicial y resignificarla desde otros sentidos, además de ampliar

la visión y analizar las concepciones sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje, tal como expresa uno de los maestros: “me permitió comprender qué me estaba pasando, por qué algunas cosas no salían bien y en qué tenía que centrarme para mejorarlas”.

En cuanto al eje de la reflexión sobre la propia práctica, tanto los talleres como las tutorías habilitaron el trabajo de análisis de las propuestas de enseñanza y su implementación. En estos encuentros trabajar desde la exposición de lo sucedido en la práctica concreta favoreció revisar los supuestos subyacentes y concepciones teóricas. Esto posibilitó revisar los logros, las dificultades y las actividades centradas en la memorización de términos y rutinarias. Los

docentes entienden que estos espacios son necesarios para pensar críticamente sobre la propia práctica, pero resulta difícil sostenerlos en la cotidianeidad compleja de la escuela.

Además, los profesores principiantes expresan que es posible desarrollar una propuesta de enseñanza basada en la perspectiva de ciencia escolar. Asimismo, creen que es importante y necesario enseñar los diferentes contenidos, interrelacionar ejes del área Ciencias Naturales como también con otras áreas del conocimiento. Esto implica según sus propias manifestaciones “el manejo y estudio” de los contenidos a enseñar, ya que eso da la seguridad necesaria que les permitirá tomar las decisiones didácticas más adecuadas.

Palabras finales

Este diseño de acompañamiento fortaleció la construcción metodológica de propuestas de enseñanza acordes con el contexto de ciencia escolar. Notamos que esto se pudo sostener con los encuentros en sus respectivas escuelas, durante los procesos de planificación e implementación de las clases. Además, la reflexión sobre las distintas acciones se realizó en los talleres conjuntos con todos los docentes, lo que favoreció la pluralidad de voces para que se identificaran o diferenciaron con los procesos de desarrollo profesional de cada uno.

Como parte de las líneas de acción del desarrollo profesional docente, consideramos importante la implementación de dispositivos de acompañamiento en los primeros pasos de inserción laboral para brindar las herramientas que posibilitan a los profesores principiantes sostener prácticas de enseñanza acordes con los fundamentos teóricos y metodológicos de la formación inicial y con los requerimientos institucionales particulares en donde se insertan.

Referencias

Alen, B. y Allegroni, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires: Ministerio De Educación De La Nación.

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Ávalos, B. (1997). “Investigación, políticas y prácticas. El caso de la formación inicial de docentes”. En: *Pensamiento Educativo*, vol. 20, pp. 435-453.

Ávalos, M. et ál. (2010). “Perfil de docentes noveles en las escuelas primarias del departamento de Empedrado, Corrientes”. En: II Congreso Internacional Sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Buenos Aires.

Cañal, P. y Porlán, R. (1987). “Investigando la realidad próxima: un modelo didáctico alternativo”. En: *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 5, No. 2, pp. 89-96.

- Cornejo Abarca, J. (1999). "Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 19, pp. 51-100.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En: A. D. Camilioni, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, pp. 75-89.
- Ibaceta, G.; Moscato, M. y Schnersch, A. (2012). "Análisis de las prácticas de enseñanza en ciencias naturales de maestros noveles del nivel primario egresados del Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche". En: III Congreso Internacional de Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Santiago de Chile.
- Imbernón, F. (2005). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao.
- Izquierdo Aymerich, M. (2005). "Hacia una teoría de los contenidos escolares". En: *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 23, No. 1, pp. 111-122.
- Izquierdo Aymerich, M.; Sanmartí, N. y Espinet, M. (1999). "Fundamentación y diseño de las prácticas escolares de ciencias experimentales". En: *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 17, No. 1, pp. 45-59.
- Marcelo García, C. (1992). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Cide.
- (1999). "Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 19, pp. 101-143.
- ; Mayor, C. y Murillo, P. (2009). *Monográfico: profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. En: *De Curriculum y de Formación del Profesorado*, vol. 13, No. 1.
- Ministerio de Educación Provincia Río Negro, I. (2009). *Diseño curricular para la formación docente de nivel primario*. Ministerio Educación.
- Ramírez, E.; Luna Pérez, M. y Rivero García, A. (2002). "Las concepciones y los problemas profesionales del profesorado 'novel' de secundaria del área de ciencias de la naturaleza". En: *Fuentes*, vol. 4, pp. 127-138.
- Schnersch, A. et ál. (2009). *Análisis de las prácticas de enseñanza en ciencias naturales de maestros noveles del nivel primario egresados del Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente.
- Steiman, J. (2011). *El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Instituto Nacional De Formación Docente.
- Veenman, S. (1984). "Perceived Problems of Beginning Teachers". En: *Review of Educational Research*, vol. 54, No. 2, pp. 143-174.
- Vezub, L. (2009). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: Unesco, Iipe. Disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar> (recuperado el 31 de julio de 2014).
- Vilca Yana, E. (2005). *El profesor novel*. Disponible en: <http://www.educar.org/articulos/elprofesornovel.asp> (recuperado el 31 de julio de 2014).
- Vonk, J. (1995). "Teacher induction: an essential element at the start of teachers careers". En: *Revista Española de Pedagogía*, No. 200, pp. 5-25.