

La reflexión de la práctica docente en la formación de maestros de Nivel Primario Una propuesta para el Ateneo de Ciencias Naturales

Ruina María

*Universidad Nacional de General San Martín. Martín de Irigoyen 3100. San Martín.
Instituto Superior de Formación Docente Nro 88 de La Matanza. Salta 2309. San Justo
biolmary@yahoo.com.ar*

Resumen

Uno de los aspectos relevantes durante la formación docente inicial es la práctica reflexiva de los estudiantes. En este artículo presentamos una propuesta para el Ateneo de Ciencias Naturales del Profesorado de Educación Primaria. Propone el análisis y la reflexión de la práctica a los estudiantes que realizan su Residencia, a efectos de conceptualizar sus acciones y reformularlas atendiendo a los marcos teóricos de la cátedra. Intenta brindar aportes a la comprensión de la complejidad que implica la formación de competencias profesionales reflexivas. La propuesta deriva de un trabajo colectivo entre los docentes del Espacio de la Práctica y de las áreas. Este equipo docente concibe como "*problema de enseñanza*" al desajuste entre las teorías formalizadas y lo que realmente se hace en la práctica. Los resultados ponen en evidencia las dificultades que tienen los estudiantes para la conceptualización de las situaciones particulares de la práctica, cuestión que se constituye en objeto de metarreflexión durante la cursada y en una instancia de comunicación formal destinada a la presentación de sus análisis. Acarrea una exhaustiva intervención del docente del Ateneo tanto para lograr que los estudiantes puedan representarse los resultados que se pretenden, cuanto para regular su propia práctica.

Palabras clave: Reflexión, Problema de enseñanza, Conceptualización.

Introducción

Indudablemente los profundos procesos de cambio social ocurridos en los últimos treinta años y la transformación del sistema educativo deriva en cuestionamientos vinculados con los saberes que deberían abordarse durante la formación inicial de los docentes. Desde nuestra perspectiva entendemos que es sumamente importante el desarrollo de saberes vinculados con la disciplina que enseña, con los fundamentos pedagógico-didácticos (tanto generales como específicos) y con el conocimiento de aspectos metodológicos y epistemológicos actualizados. Particularmente en la enseñanza de las Ciencias Naturales se requiere del abordaje de los contenidos desde una perspectiva sistémica y compleja de la realidad, el planteo de propuestas afines con la resolución de problemas y la construcción de una concepción humanizada de la ciencia, situada en un contexto determinado. A su vez, es necesario que los profesores conozcan las dificultades propias de cada contenido a enseñar y construyan puentes entre el significado del contenido curricular atendiendo a la comprensión propia de los destinatarios de la enseñanza.

Es posible que el conjunto de los saberes explicitados en el párrafo anterior resulten insumos de suma importancia para aplicar a las situaciones reales del aula. Sin embargo, no son suficientes para garantizar la calidad de la enseñanza, que se construye en respuesta a las particularidades de cada Escuela y que, por ende, requiere del conocimiento de su contexto. Carlos Marcelo y Denise Vaillant (2009) sostienen que los profesores aprenden este *conocimiento específico del contexto* cuando tienen oportunidades de reflexionar sobre lo que hacen. Al respecto, Perrenoud (2017) afirma que la práctica reflexiva debería constituirse en el hilo conductor de la formación docente, tanto en la instancia inicial como en la continua. Este autor señala la importancia de aprender reflexionando sobre la experiencia vivida en la clase, pensando en lo que querían hacer, en lo que realmente han hecho y en el resultado de lo realizado. Esta práctica deriva en la capacidad de observación, de análisis y en la metacognición.

En consonancia con las ideas expuestas en los párrafos anteriores, el Marco del Diseño Curricular vigente para el Profesorado de Educación Primaria (2008) propone articular dos ejes para la formación de docentes del Nivel: el de la enseñanza y el del contexto. Sostiene que el desarrollo profesional docente implica propiciar la reflexión y la construcción de valores y actitudes vinculados no sólo con lo que va a enseñar y cómo enseñarlo, sino con el reconocimiento de los destinatarios de esa enseñanza atendiendo a los contextos socioculturales y ambientales en los cuales ese sujeto está inmerso.

En este encuadre, este artículo pretende ofrecer una propuesta de enseñanza para el *Ateneo de Ciencias Naturales*, cátedra que los estudiantes de la Carrera de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires cursan durante el Cuarto Año. En este espacio educativo el profesor a cargo trabaja en conjunto con el docente de Práctica y con los maestros orientadores, que son los pertenecientes a las Escuelas Primarias donde se llevan a cabo las Residencias. Con esta propuesta pretendemos contribuir al desarrollo de competencias profesionales reflexivas en los estudiantes residentes. Implica el análisis de situaciones particulares de las clases de Ciencias Naturales y la reflexión sobre la práctica (propia, de sus pares o del maestro orientador) a efectos de conceptualizar y reformular la acción atendiendo a los marcos teóricos de la cátedra.

Referentes Teóricos

Nuestra forma de vivir, de comunicarnos, de trabajar, de enseñar y de aprender se ha ido modificando en las últimas décadas. El conocimiento se encuentra en permanente expansión y la aparición de nuevos medios de comunicación hace que la información socialmente significativa circule por distintos canales. La Escuela deja de ser el único medio por el cual los niños entran en contacto con el conocimiento y la información. Estas nuevas condiciones demandan de profesores comprometidos con el aprendizaje continuo, flexible y en colaboración. Indudablemente esto requiere de una formación docente que contemple el desarrollo de habilidades para resolver los problemas ambiguos y cambiantes del mundo real, para comunicarse en ambientes laborales crecientemente tecnificados además de una iniciativa personal y disposición para asumir responsabilidades.

Desde esta perspectiva cabe plantearse qué es lo que un docente debería aprender durante su formación inicial y continua. Indiscutiblemente la sociedad actual demanda educar ciudadanos para la democracia. Esto requiere, entre otras cuestiones, el *abordaje de los contenidos desde una organización interdisciplinaria o interareal* y el planteo de propuestas vinculadas con la resolución de problemas. En el caso particular de la formación de un docente en Ciencias Naturales se vuelve relevante la necesidad de mostrar una imagen de la ciencia influida por la Tecnología, el contexto social, religioso, económico, político, etc. Esto, sumado al conocimiento que debería construir el docente sobre el área curricular, sus vinculaciones con otros campos de conocimiento y los fundamentos didácticos generales y específicos que sostendrán su práctica. Sin embargo, estos saberes no son suficientes: se requiere del *conocimiento didáctico del contenido* que se refiere a la comprensión reflexiva profunda del contenido a enseñar, de las dificultades más probables que pueden tener los alumnos, de los modelos de enseñanza más adecuados atendiendo a la interacción del contenido con los estudiantes (Marcelo y Vaillant, 2009).

Respecto de cómo el maestro aprende a enseñar se establecen diferencias entre el conocimiento *para* la práctica y el conocimiento en la práctica. En el primero, se trata de aplicar el *conocimiento formal* (saber académico), aprendido durante su formación inicial y continua, a las situaciones reales del aula. En cambio, el conocimiento en la práctica es un *conocimiento específico del contexto*. Supone que la enseñanza es una actividad compleja, incierta, contextualizada que se construye colectivamente en respuesta a las particularidades de la vida diaria en las escuelas. Los profesores aprenden este conocimiento cuando tienen oportunidades de reflexionar sobre lo que hacen. (Carlos Marcelo y Denise Vaillant, 2009; Edelstein, 2015).

Por lo expuesto sostenemos que resulta muy difícil pensar en un modelo de formación docente inicial y continua que sea eficaz en general y que pueda aplicarse a todas las Escuelas. Es posible considerar una dimensión común a todos los docentes y una dimensión específica, en parte individual (ligada a conocimientos y creencias formadas a partir de su experiencia como alumno) y en parte ligada a los diversos contextos de trabajo (ambiente social, organizativo, cultural en el que el trabajo de los docentes se lleva a cabo y la etapa de la carrera docente en la que se encuentre).

Por su parte, Perrenoud (2017) plantea que el hilo conductor de la formación docente, tanto en la instancia inicial como en la formativa, debería ser entendido dentro de la perspectiva de la profesionalización, capacidad que exige creatividad, autonomía y la capacidad para gestionar el desajuste entre el trabajo prescrito y el trabajo real. La autonomía no puede desvincularse de la capacidad de reflexionar en la acción y para la acción. Un profesional que cuenta con esta competencia:

"Aísla el problema, lo plantea, lo concibe y elabora una solución y asegura su aplicación. No tiene un conocimiento previo de la solución de los problemas que emergerán de su práctica habitual y cada vez que aparece uno tiene que elaborar esta solución sobre la marcha, a veces bajo presión y sin disponer de todos los datos para tomar una decisión sensata". (10)

En este punto de nuestra exposición nos parece importante recuperar el concepto de *conocimiento práctico profesional* propuesto por Rosa Martín del Pozo y Rafael Porlan Ariza en 1999. Estos autores señalan que se trata del conjunto de conocimientos que utilizan los profesores en su práctica.

"No se organiza atendiendo a la lógica de las disciplinas relacionadas con las Ciencias de la Educación o de las Ciencias de la Naturaleza, ni tampoco es producto de la mera acumulación de experiencias, sino en torno a los problemas relevantes para la práctica profesional, que requiere de la interacción e integración de diferentes tipos de saberes (académicos, creencias, principios de acción, rutinas, guiones de acción y teorías implícitas" (Martín del Pozo y Rafael Porlan Ariza 1999, 66).

Dichos autores aseveran que durante la formación docente deberían trabajarse especialmente los contenidos vinculados con los problemas de enseñanza de diversas temáticas concretas. Esto podría constituir una forma alternativa de organizar los contenidos de una planificación para el Nivel Superior conducente a construir en forma gradual un modelo didáctico personal.

Desarrollo

El Diseño Curricular vigente para el Profesorado de Educación Primaria (2008) de la Provincia de Buenos Aires prescribe que la organización de los *Ateneos* correspondientes al Cuarto Año de la Carrera, debe contemplar una primera etapa vinculada con la profundización de los conocimientos de los futuros docentes sobre las relaciones entre la naturaleza, la sociedad y el ambiente; una segunda etapa preparatoria de la Residencia en la cual se brindan orientaciones para el diseño de las propuestas didácticas; por último, una tercera etapa vinculada con la reflexión y el análisis de su propia práctica a la luz de los marcos teóricos abordados en el transcurso de los cuatro años de su formación en el profesorado.

La propuesta didáctica que presentamos en este trabajo comenzó a desarrollarse durante el año 2017 en la cátedra *Ateneo de Ciencias Naturales* de Cuarto Año del Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente 88 de La Matanza. Deriva de la necesidad de los docentes del Espacio de la Práctica y de las áreas (Ateneos de Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Prácticas del Lenguaje) de trabajar en forma colectiva en función de propiciar la formación de competencias profesionales reflexivas en los estudiantes Residentes. Lo que se pretende es que puedan:

- detectar los problemas de enseñanza que suceden en las aulas de Residencia,
- conceptualizarlos vinculando estas prácticas con los marcos teóricos de cada uno de los Ateneos y
- reformular sus planificaciones a efectos de mejorar su práctica.

El equipo de profesores consensuó la expresión "*problema de enseñanza*" para referirse a los desajustes que se producen en la práctica docente entre las teorías

formalizadas (aquellas que los estudiantes aprenden en las materias del Profesorado) y lo que realmente se hace en las clases. Por ejemplo, en la enseñanza de temas vinculados con alguna enfermedad, es habitual que el tratamiento de los contenidos se lleve a cabo desde una perspectiva higienista (se enseña qué agente produce la enfermedad, cómo se contagia, cuáles son las medidas preventivas, etc), desconsiderando las múltiples causas sociales, económicas, culturales, políticas, etc. que intervienen para que se produzca una enfermedad. En este caso, el "abordaje de los contenidos vinculados con la salud desde una perspectiva higienista" se constituye en un área problemática vinculada con un problema de enseñanza que es necesario: enunciar con un texto explicativo, analizar, contrastar con marcos teóricos (de la Didáctica general, específica y desde los lineamientos de Documentos curriculares) y superar con otra propuesta didáctica que muestre la multicausalidad en la aparición de una enfermedad.

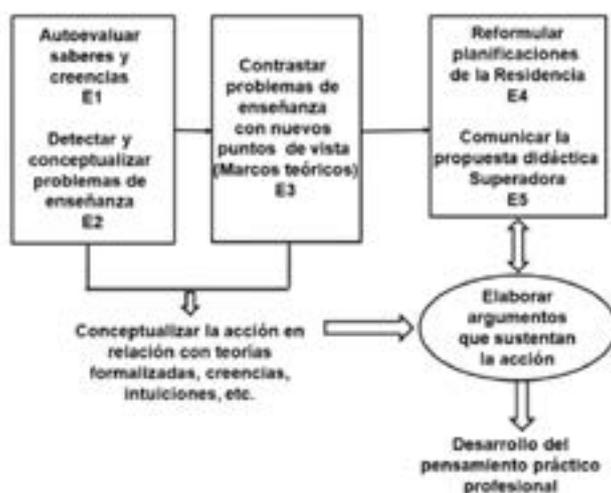


Figura 1- Desarrollo de competencias profesionales reflexivas en la formación docente

En este contexto se lleva a cabo la siguiente propuesta del Ateneo de Ciencias Naturales. Si bien su conceptualización ha resultado difícil dada su complejidad, entendemos que la exposición de sus principales momentos y acciones, permitirá al lector obtener una aproximación a su significado. A continuación la presentamos:

Etapa 1: Autoevaluación inicial de saberes y creencias de los estudiantes

- Explicitar los **saberes** de los estudiantes Residentes acerca de *qué, cómo, con qué enseñar Ciencias Naturales, como y a quién evaluar, etc.* desde dos perspectivas: tomando en cuenta el saber hegemónico y desde los saberes construidos en los años de su formación inicial.

- Poner en evidencia las **creencias** de los estudiantes Residentes acerca de *qué, cómo, con qué se enseña y se evalúan los contenidos* de Ciencias Naturales mediante un formulario KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory). Este instrumento se emplea para obtener información sobre el grado de conocimiento que el alumnado piensa que ha alcanzado en relación con los contenidos que el docente propone.

- Producción de textos sobre las reflexiones realizadas. Esta instancia de evaluación inicial se lleva a cabo durante las primeras clases del Ateneo.

Etapas 2: Identificación y conceptualización de los problemas de enseñanza

- Analizar **las actividades didácticas** presentes en cuadernos, carpetas y manuales escolares de los alumnos. Un *problema de enseñanza* muy común en el caso de las plantas es la descontextualización de los contenidos ya que, en general, se lleva a cabo proponiendo dibujos de las partes de la planta, la realización de germinaciones, registro de definiciones y esquemas de la fotosíntesis, etc. Producir textos que expliquen el problema de enseñanza para conceptualizar la situación.

- Identificar y tomar registro de los *problemas de enseñanza* durante las **observaciones de las clases** a los maestros orientadores que los estudiantes deben cumplir antes de hacerse cargo de un curso. Producir textos para conceptualizar la situación.

- Identificar y conceptualizar los *problemas de enseñanza* de sus propias **propuestas didácticas** elaboradas para su práctica de Residencia. Producir textos para conceptualizar la situación.

En esta etapa el profesor brinda la ayuda necesaria para formular el enunciado de manera precisa y operativa.

Etapas 3: Contrastación de los problemas de enseñanza detectados con nuevos puntos de vista

- Reflexionar, conceptualizar y establecer relaciones entre los problemas de enseñanza detectados en la Etapa 2 con las prescripciones del Marco General de la Política Curricular, del Diseño Curricular de la Educación Primaria, los marcos teóricos analizados en el transcurso de la Carrera y en especial, con los fundamentos de las Didácticas de las Ciencias Naturales que cursaron en los años anteriores y los del Ateneo de Cuarto año. Puntualizar ideas y autores que se refieren a esos aspectos. Vincular sus reflexiones con sus experiencias en las aulas como alumnos, con sus creencias, intuiciones, etc.

Etapas 4: Reformulación de las propuestas didácticas implementadas durante la Residencia

- Elaborar tramas conceptuales del tema asignado para las Residencias a efectos de representar las múltiples relaciones entre el tema asignado y las relaciones entre la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (CTS). Coevaluación de las tramas entre pares y reformulación de las mismas.

- Coevaluación de las planificaciones implementadas durante el período de Residencias atendiendo a los marcos conceptuales de la Didáctica de las Ciencias Naturales. propuestas didácticas entre pares y reformulación de las mismas.

- Revisión de las devoluciones (sugerencias para su reformulación) realizadas por

las profesoras del *Ateneo de Ciencias Naturales*, del Espacio de la Práctica docente y a los maestros orientadores.

- Elaborar actividades didácticas atendiendo a las representaciones mentales de los niños vinculadas con los temas que los estudiantes tenían asignados para el período de las Residencias.
- Organizar secuencias atendiendo a criterios propuestos por distintos autores de la Didáctica de las ciencias.
- Construcción colectiva de criterios de evaluación y de diversos instrumentos de evaluación.
- Redacción de una propuesta didáctica superadora y de los argumentos que la sostienen.

Etapa 5: Comunicación oral y escrita de las propuestas didácticas superadoras

- Presentación escrita formal de la reformulación de las planificaciones implementadas durante la Residencia junto a los fundamentos y argumentos que las sostienen. Revisar la evaluación inicial realizada por cada estudiante al inicio de la cursada. Redacción de autoevaluaciones.
- Presentación final, formal y compartida con los profesores de los cuatro Ateneos y las profesoras del Espacio de la Práctica que se lleva a cabo en los turnos correspondientes a las mesas de examen de Diciembre, Marzo y Agosto. La actividad es oral e individual. Consiste en una breve presentación oral acompañada por un archivo de Power Point en el que el estudiante sintetiza la conceptualización de un *problema de enseñanza* de su propia Residencia, la exposición de los fundamentos teóricos vinculados con el mismo y la elaboración de una propuesta superadora de este problema. La preparación para esta instancia se lleva a cabo en forma paralela a la cursada, a lo largo del ciclo lectivo. A cada estudiante se le asigna un profesor de uno de los Ateneos que adopta el rol de y tutor de los borradores de las producciones que le va presentando el estudiante.

Conclusiones

La propuesta didáctica que hemos explicitado pudo implementarse en su totalidad durante el ciclo lectivo 2017. Sin embargo, no es posible extraer conclusiones definitivas ya que implica sólo el comienzo de un largo y complejo proceso tendiente a la construcción de estrategias para favorecer el desarrollo de competencias profesionales reflexivas. Por ese motivo, a continuación, sólo presentaremos una síntesis de algunos aspectos relevantes surgidos de su puesta en marcha. Indudablemente resultan insumos de gran relevancia para regular nuestra práctica como formadores de docentes.

En primer lugar, los resultados de las autoevaluaciones que emergen de la Etapa 1 permiten poner en evidencia actitudes críticas de los estudiantes respecto de sus propios conocimientos además de la toma de conciencia de sus creencias, de sus contradicciones

y una aproximación a lo que se espera de sus prácticas en el Nivel Primario. Empleando ejemplos y recurriendo a su experiencia como alumnos, explican las características de las prácticas habituales de la enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Primario. En esta etapa no es posible la conceptualización de las dificultades que advierten. Por otro lado, cuando se refieren a cómo poner a prueba los saberes adquiridos en su formación inicial, manifiestan "miedos" ("*a que no alcance el tiempo*", "*a que las actividades resulten difíciles para los chicos*", etc.) que explicitan como debilidades personales vinculadas con su inseguridad frente a la instancia de la Residencia.

En segundo lugar, durante el período de observaciones de clases a los maestros orientadores (Etapa 2), lo que en principio identifican claramente son los inconvenientes vinculados con la dimensión organizativa de la Institución (roles de los distintos actores, dinámicas de trabajo en el aula, función de los distintos espacios del edificio, etc.). En cuanto a las cuestiones didácticas, son capaces de reconocer algunas prácticas que desarrolla la maestra que no son afines con los enfoques que trabajaron en las materias que cursaron en los años del Profesorado. Pero difícilmente pueden conceptualizarlas, las relatan empleando anécdotas o ejemplos de lo sucedido. Este aspecto, se convierte en un reto importante para el docente del Ateneo, ya que conlleva a que durante las pocas clases que tiene disponibles, involucre a los estudiantes en un abordaje profundo de los fundamentos teóricos de la Didáctica de las ciencias (Etapa 3) para ayudarles a construir categorías de análisis tendientes a identificar y conceptualizar los *problemas de enseñanza*, más allá del sentido común.

En cuanto al período en el que los estudiantes deben escribir su primer borrador de la planificación orientada a su Residencia, sabiendo que cuentan con un escaso conocimiento práctico, valoramos el esfuerzo que significa adaptar sus producciones a las características de los destinatarios y a las exigencias de cada uno de los actores que conforman esta instancia (Profesora de Práctica, Maestra orientadora y Profesora del Ateneo). Otra limitación está vinculada con el breve lapso de tiempo que se les impone para cumplir con múltiples tareas tales como: estudiar o repasar el tema que tienen que enseñar, reflexionar acerca de qué ideas esperan que los alumnos aprendan, pensar en las estrategias que llevarán a cabo, decidir qué recursos materiales o de las TIC emplearán, escribir varios borradores de los planes de acción, entregar sus planificaciones escritas y reflexionar acerca de las sugerencias que reciben de los maestros orientadores, de sus profesores del Espacio de la Práctica y de los profesores de las áreas (Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Prácticas del lenguaje).

Frente a este ritmo vertiginoso, cumplir con tantas actividades, a la vez que asistir en el turno vespertino a las clases de los cuatro Ateneos, se convierte en un verdadero desafío que muchos de los estudiantes no están preparados para enfrentar. Entre los problemas reales que los futuros docentes deben resolver a la hora de escribir sus planificaciones surgen: "*¿Por dónde comienzo a planificar?*", "*¿Qué hago primero?*", "*¿Qué contenidos puedo trabajar para enseñar este tema?*", "*¿Cómo hago para lograr que el tema resulte "cercano" a estos alumnos?*", "*¿De qué modo puedo indagar las ideas previas de mis alumnos y conocer sus intereses?*", "*¿Qué actividades didácticas puedo proponer para*

enseñar este tema?”, “¿Qué recursos materiales y de las TIC puedo usar y cuándo puedo emplearlos?”, “¿Qué y cómo evalúo?”.

Cuando verbalizan lo que piensan hacer en sus clases, intentan adoptar parte del lenguaje de la Didáctica general y específica pero en sus producciones escritas proponen prácticas acordes con sus experiencias como alumnos en las aulas y con sus concepciones personales acerca de cómo se enseña. Entre otros, emergen nítidamente los siguientes *problemas de enseñanza*:

- Incluyen listados de contenidos descontextualizados (desvinculados de la Tecnología, las problemáticas sociales y de la realidad de los alumnos), reducidos al vocabulario técnico de las Ciencias Naturales.
- Abordan los contenidos vinculados con la salud desde una perspectiva higienista.
- Muestran una imagen limitada de las causas de las problemáticas ambientales donde predomina la perspectiva recursista (las tres “r”) y la moral (vinculada al buen o mal comportamiento de la gente).
- Desconsideran la enseñanza de los procedimientos y actitudes (modos de conocer) a pesar de que los Diseños curriculares prescriben que son contenidos al igual que los conceptos.
- Proponen actividades experimentales como “recetas paso a paso” desconsiderando el planteo de preguntas abiertas.
- Formulan consignas de actividades didácticas que sólo requieren del alumno tareas vinculadas con la adquisición de información, esto es “observar”, “registrar”, etc. en desmedro de otros modos de conocer como “comparar”, “organizar información”, etc.
- Elaboran secuencias de actividades fragmentadas en las que resulta difícil inferir el criterio empleado para ordenarlas en el tiempo, dar continuidad entre la enseñanza de un contenido y el siguiente, etc.
- Conciben a la evaluación desde la perspectiva de la medición de los resultados del aprendizaje, desconsiderándola como herramienta para ayudar al alumno a aprender.

Estas dificultades observadas en las planificaciones se constituyen en el objeto de conceptualización y metarreflexión durante la cursada del Ateneo de Ciencias Naturales y en la instancia de la comunicación oral y escrita de las propuestas didácticas superadoras (Etapas 4 y 5). Las posibilidades de modificar los primeros borradores son amplias. Pero lograr que los estudiantes puedan representarse los resultados que los docentes pretenden, acarrea un exhaustivo trabajo por parte de los docentes formadores. Entre otras tareas demanda:

- corregir una y otra vez las producciones de los estudiantes y brindar sugerencias para que puedan adecuarlas a la propuesta del Ateneo y a las exigencias del resto de los docentes implicados,

- reflexionar sobre su propia práctica (las del docente formador) a efectos de reformular continuamente sus clases,
- incrementar en las clases el tratamiento de los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y de la Didáctica específica a efectos de ayudar a los residentes a conceptualizar los problemas de enseñanza y pensar en propuestas superadoras y
- propiciar la construcción de argumentos que sostengan sólidamente sus producciones escritas.

Por último nos parece pertinente señalar que esta propuesta de ninguna manera pretende comunicar conclusiones cerradas. Más bien intenta brindar aportes a la comprensión de la complejidad que implica la instancia de Residencia. Sin dudas hace falta transitar un largo camino para impactar en la práctica reflexiva durante la formación docente inicial. En este sentido, resulta incuestionable el valor del trabajo colectivo entre los profesores del Espacio de la Práctica y los profesores de las cuatro áreas para la negociación de significados, para la búsqueda de consensos en cuanto a la construcción de nuevos criterios de evaluación formativa y para reformular y afianzar categorías de análisis de la práctica específicas de cada campo de conocimiento.

Referencias Bibliográficas

- Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario. (2008). Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Edelstein, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Editorial Narcea.
- Martín del Pozo, R. y Porlan Ariza, R. (1999). Tendencias en la formación inicial del Profesorado sobre los contenidos escolares. *Revista interuniversitaria de Formación Inicial del Profesorado*, 35: 115-79.
- Martín del Pozo, R. y Porlan Ariza, R. (2001). Construyendo un conocimiento profesionalizado para enseñar ciencias en la Escuela Secundaria: los ámbitos de investigación profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de Formación Inicial del Profesorado*, 40: 63-79.
- Perrenoud, P. (2017). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.