
Ciclo de desarrollo Profesional de Formadores

El acompañamiento a los docentes noveles y la pedagogía de la formación

Módulo 3 - Diseño de proyectos de acompañamiento a docentes principiantes

Clase 1

Los procesos de escritura en los dispositivos de acompañamiento a los docentes noveles

Introducción

¿Por qué hacerlos escribir cuando quieren hablar?
(Perrenoud 1996)

Hola colegas. Esta es la anteúltima clase de nuestro ciclo. Casi sin darnos cuenta, venimos escribiendo desde octubre de 2014 a propósito de las múltiples actividades que compartimos en las aulas virtuales. En foros, mensajes, noticias fuimos produciendo textos coloquiales, en muchas oportunidades tan vívidos que podríamos decir que oíamos a cada uno con sus tonadas y estilos personales de comunicación. En trabajos prácticos y trabajos finales elaboraron textos explicativos y argumentativos. Escribiendo, construyeron acuerdos. Opinaron y debatieron a través de textos con indudables marcas de oralidad.... Las situaciones personales tomaron formas de breves relatos y así, escribiendo nos fuimos conociendo y reconociendo pues todas las producciones suponían la presencia de unos lectores, colegas de las provincias y tutoras del ciclo. Seguramente muchas veces sentimos que más que leer, escuchábamos.

Pero este proceso no fue casual. En principio porque participan en él escritores y lectores expertos en la producción de textos profesionales. En efecto, tal como lo señalaron muchos de ustedes en los intercambios relativos a los talleres y ateneos, la producción de textos de la práctica es una actividad típica de los dispositivos de acompañamiento. Pero además, casi todos los textos respondieron a consignas que les proponían escribir dentro de un género, con las restricciones y las potencialidades propias de ese género. Una consigna *"tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de punto de llegada"* (Tobelen, 1994).

Además, las consignas fueron pensadas para provocar unos textos que, a modo de borradores de trabajo, culminaran en un texto final que les anticipamos desde el comienzo del ciclo: un proyecto de acompañamiento a docentes noveles.

Este breve recorrido por el proceso de escritura y de lectura que hemos llevado adelante tiene la intención de promover una reconstrucción personal de lo que les ocurrió con el aula virtual, herramienta de formación que aloja tantas otras herramientas y dispara diversas experiencias.



En distintos tramos de la clase encontrarán una invitación a tomar notas que les servirán para la elaboración del proyecto de acompañamiento. Así nos detendremos para pensar en la fundamentación, en algunos propósitos y objetivos, o en los dispositivos y sus actividades y recursos. Estas notas podrán ser motivo de intercambios en el foro o de consulta a través del correo interno.

Propósitos

- Vincular los procesos de reflexión y escritura en los dispositivos de acompañamiento.
- Presentar las características de los denominados géneros de la práctica profesional docente.
- Brindar nuevos aportes para la elaboración del proyecto de acompañamiento a los docentes principiantes.

Objetivos

1. Analizar la productividad de la escritura profesional para el acompañamiento a los docentes noveles.
2. Ampliar los apartados del proyecto (fundamentación, propósitos, objetivos, etc.) pensando alternativas de escritura para proponer a los noveles colegas.

Reflexión, escritura y proyecto

El acompañamiento y la reflexión sobre la práctica

"Nosotros no sabemos todo lo que pensamos sobre un libro hasta que no hablamos de él" cita Cecilia Bajour. Parafraseando esta cita podría decirse que los docentes no sabemos bien lo que hemos hecho, lo que nos ha pasado con nuestras prácticas hasta que no hablamos de ellas. Quizás esta sea la manera más habitual de reflexionar sobre la propia práctica, -en docencia y en otras profesiones-, conversar espontáneamente de las experiencias de aula, con otros colegas, dentro o fuera de la escuela. Pero cuando pensamos en la reflexión sobre la práctica como un proceso que alentamos con fines de desarrollo profesional, estos modos habituales necesitan ser revisados y, en alguna medida, alterados (Perrenoud 1997) para incidir intencionalmente en ellos promoviendo la profesionalidad de los intercambios (problematización, conceptualización, sistematización, etcétera).

Situándonos en el territorio de la formación podemos reconocer que la expresión "reflexión sobre la práctica" se ha utilizado desde enfoques muy diferentes. A veces se

la asocia a autocrítica, confesionario como dice Gloria Edelstein. Otros enfoques la utilizan para ajustar los desempeños, evaluar los desvíos. También se alude a este concepto para promover que se hagan explícitos conocimientos que se consideran implícitos o poco conscientes, conocimientos en acción que, por un trabajo de reflexión sobre la acción, adquieren visibilidad.

Cuando en los proyectos de acompañamiento ofrecemos talleres y ateneos estamos promoviendo una actividad de reflexión basada en tres supuestos que son, a la vez, ejes de trabajo para el desarrollo profesional de los jóvenes colegas:

1) El primer supuesto es que el docente desde los comienzos de su carrera es un sujeto activo en la producción del conocimiento pedagógico. Las actividades de reflexión, bajo este supuesto, no se proponen para descubrir fallas en la acción o en la aplicación de teorías. Antes bien, como señala Gustavo Bombini (2006): *"Se trata de otra política de distribución de las voces, que encuentra en la narración la posibilidad de reconocer un saber acumulado que tiene que ver con los modos de resolver los desafíos de la enseñanza"*.

2) El otro supuesto que está presente en todos los dispositivos de acompañamiento es que, al comunicar ese "saber acumulado", se produce una ampliación del saber pedagógico que, a través de la escritura, se pone a disposición de la comunidad docente. Este fue, por ejemplo, el sentido de la línea de publicaciones de las experiencias de acompañamiento a los docentes principiantes y es también el sentido de toda la producción escrita de este ciclo.

3) El tercer supuesto se relaciona con un tipo de profesionalidad caracterizada por la reflexión en el marco de diálogos entre pares y también en diálogo con los aportes de la investigación. El trabajo en ateneos y seminarios, por ejemplo, es reflexivo porque requiere centrar el análisis en la propia acción pedagógica, revisándola a partir de ciertos referentes teóricos. Los procesos de reflexión sobre la práctica profesional no son a-teóricos. Se nutren de la investigación y dialogan con ella.



Como ya adelantamos en la introducción, les propondremos tomar notas que ayuden a producir el texto del proyecto de acompañamiento.

- ¿Qué escribirían en la fundamentación del proyecto acerca de los procesos de reflexión sobre la práctica que les propondrán a los docentes principiantes?
- ¿Qué propósitos y objetivos se plantearían al respecto?

Será importante que compartan algunos puntos de sus notas en el foro o las consulten con las tutoras desde el correo interno del aula.

El acompañamiento y la escritura de la práctica

Como lo venimos señalando en este y en otros textos, los docentes siempre hablamos de nuestras prácticas, las comentamos, compartimos preocupaciones, recomendamos soluciones. En los procesos de enseñanza y de intercambio entre pares producimos saber pedagógico didáctico: innovaciones, recursos, lineamientos de trabajo, etc. Es un saber que, como señala Libedinsky (2001) se jubila con nosotros pues el bagaje de

materiales que documentan el trabajo de aula y sus ajustes, aquello que *"realmente se hizo y se repitió de manera pulida, destilada o refinada y mejorada"*, es escaso.

En nuestro país, pedagogos como Guillermo Golzman y Marta Marucco hace más de veinte años promovieron la escritura de las prácticas desde el grupo SIMA (Simplemente maestros) a partir de ciertos diagnósticos:

"La escasa historia personal de los docentes en la producción de materiales escritos que den cuenta de su tarea diaria, y la falta de modelos previos dan lugar a que, a la hora de escribir, se presente "lo que un supuesto lector espera encontrar". (...) "Pero ¿cómo se llega a generar un material escrito donde las experiencias de aula y de escuela no pierdan su riqueza y a la vez se explique y fundamente lo realizado?" (Golzman y Marucco 1993).

Quizás se pueda ensayar alguna respuesta a la pregunta de los autores si analizamos el tipo de escritura que se le solicita al docente en su desempeño laboral. Las actas, planificaciones, informes, se producen con frecuencia para el control burocrático. Así los textos son impersonales, sin marcas de autor y sin presencia de las perspectivas personales. También es posible suponer que el texto escueto, poco comunicativo, surja de la forma en que otros colegas nos leen, es decir muchas veces inquieta que nos lean con la misma mirada evaluativa que se tiene con las producciones de los alumnos.

Por eso, en el acompañamiento la escritura y la lectura de los textos de la práctica necesitan ser especialmente pensadas para que se incorporen a las herramientas típicas del ejercicio profesional.

Para poder producir textos de la práctica se necesita contar con un contexto de confianza, de igual manera que para todos los dispositivos de acompañamiento que venimos trabajando. Las alternativas lúdicas, las técnicas de ruptura de hielo favorecen la creación de ese clima. Y también la cuidadosa elaboración de las consignas. Son interesantes los aportes de Maite Alvarado, Mario Tobelem y, en general, del grupo Grafein que caracterizan, tal como lo mencionamos más arriba, a las consignas como trampolín hacia una escritura y también como una valla, un cerco que nos hace escribir dentro de un género.



En el [siguiente enlace](#) encontrarán una muy completa caracterización de los talleres de escritura desde el enfoque propuesto. Se trata de un texto extraído de "El libro de Grafein" por su mismo autor, Mario Tolebem.



¿Qué peso le darían a la escritura de las prácticas en los proyectos de acompañamiento? ¿Qué piensan de la escritura de los noveles en las aulas virtuales? ¿Aprovecharon los textos de formadores y noveles que aparecen en la serie "Acompañar los primeros pasos en la docencia"? ¿Harían talleres de escritura? ¿Qué dirían de todo esto en la fundamentación del proyecto? ¿Y en los objetivos?

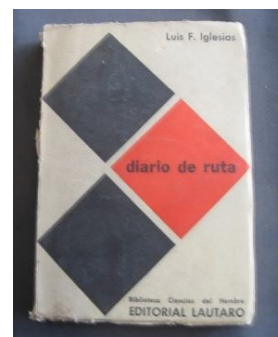
Los géneros de la práctica

La actividad de reflexión crítica e intencional sobre la práctica docente requiere de una actitud investigativa, problematizadora, y hay géneros más fecundos que otros para

que el escribir sea, en sí mismo, una actividad de reflexión. Pero siempre es conveniente llevar un diario para que los textos puedan ser organizados en función de un proceso formativo, en nuestro caso, los talleres, ateneos, seminarios presenciales o virtuales, etcétera.



Los diarios tienen una cierta tradición en la pedagogía latinoamericana y se pueden ofrecer, a los colegas noveles, algunas páginas de Luis Iglesias o Leticia Cossettini para acercarlos a esta herramienta de reflexión.



En sus diarios, cada uno podrá escribir notas de campo, o redactar borradores de entrevistas, autoinformes o guiones conjeturales.

Un ejemplo de página de diario:

Viernes 24 de junio de 2011

Pude fotografiar el cuaderno de una de las niñas de 1º grado y estos son los nombres que estuvo escribiendo después de una tarea de alfabetización; el nombre de ella, el de sus compañeros de grado, de la maestra, de familiares, de amigos...

Y me quedé pensando, reflexionando sobre la importancia de esos nombres y lo vinculé con una frase que leí hace un tiempo en una publicación de CILSA O.N.G. por la inclusión y que dice:

"LOS NIÑOS Y NIÑAS QUE PUEDAN LEER Y ESCRIBIR SUS NOMBRES TIENEN HERRAMIENTAS PARA DEFENDERSE, PARA DEJAR UNA MARCA Y DECIR ÉSTE SOY YO, ASÍ ME LLAMO, ÉSTE ES MI ORIGEN Y NADIE PUEDE QUITÁRMELO"

Mostrar una de las realidades que cotidianamente atraviesan los niños/as en este proceso de alfabetización, me pareció una buena oportunidad para conocer y conocernos.

Claudia Boetto, profesora acompañante del IFD N° 13 de Zapala

(Botte y Melgar, 2011)

Retomemos brevemente cada uno de estos géneros pensando en su valor para el acompañamiento.

Las notas de campo: son las notas que se toman en el escenario en el que se participa y donde, además de participar, se observa. Textos que al correr de la pluma

se producen a partir de lo que se observa de una situación. Lo importante es realizar las notas de campo sabiendo que son reconstrucciones personales de la situación. Se les puede proponer a los docentes noveles que en sus diarios tomen notas de campo en función del eje del acompañamiento. También se les puede proporcionar primero notas de campo producidas por otros colegas para que analicen sus características o para reflexionar sobre su contenido (preguntas de los niños por ejemplo).

Un ejemplo de nota de campo:

"Había preparado la clase de canto en el microcine porque quería mostrarles un DVD con videos muy cortos y dinámicos sobre la voz, el aparato vocal, etc. El problema fue que cuando fui a probarlo media hora antes de empezar la clase, el reproductor no leía el DVD. Traté de no ponerme mal y pensar en otra posibilidad. Llevé el teclado de la escuela al microcine para iniciar la clase de canto allí: cuando enchufé la fuente no andaba el teclado. En ese momento pensé que el "destino" no quería que diera la clase o me estaba advirtiendo de algo. Dije: "No creo en el destino, creo en mis capacidades." Y no me defraudé a mí mismo ya que previendo esa posibilidad, yo había llevado en mi bolso la fuente o transformador de mi casa; lo probé con el teclado y el teclado funcionó!"

(Álvarez y Baraybar, 2011)

La entrevista: es un excelente instrumento para recoger información. Los motivos de la entrevista pueden ser muy diferentes entre sí. Se realizan entrevistas para dar cuenta del punto de partida, conocer intereses, promover reflexiones, etc. Como situación de diálogo tanto entrevistador como entrevistado realizan un trabajo de reconceptualización de la información. El entrevistador quiere conocer la perspectiva del entrevistado, a veces caracterizado como informante clave de una situación que se desea conocer.

Un ejemplo de entrevista:

Fecha. 22/05/06. Primer encuentro de alternancia entre una coordinadora (acompañante) y un docente novel:

Coordinadora: ¿Cómo ingresaste a tu primer empleo?

Docente novel: Tuve una entrevista con el director y la regente de la escuela. Les presenté el currículum les gustó la propuesta, las materias que había cursado y comencé a trabajar con ellos.

Coordinadora: ¿Cuánto hace que estás trabajando?

Docente novel: Tres meses

Coordinadora: ¿Vos estás en una escuela autogestionada? ¿Podrías contar esta experiencia, como la viviste?

Docente novel: -Fue la primera experiencia laboral, si bien había trabajado en la universidad como ayudante docente. También pasé por otras experiencias en donde te

preguntan diversas cosas, en cada escuela son diferentes los intereses que tienen. Acá, en esta escuela, cuando yo planteé enseñar matemática y hacer al mismo tiempo un poco historia, no dejar de lado los matemáticos fuera de todo esto, vincularlo en un contexto, les gustó. Me interesa que los alumnos no tengan desvinculada la historia con la matemática.

Coordinadora: ¿Y esta mirada fue algo que vos fuiste incorporando desde tu formación?

Docente novel: Cambió el plan de estudios en la universidad y nos fueron formando así. La matemática con sus contenidos e historia de la matemática. Es re-lindo es como que a mí personalmente me gustó y así adquiere la matemática otro interés, por ahí no es tanto concepto ni número. En realidad son los referentes, es conocer los orígenes, como se fue gestando el campo disciplinar es muy interesante... Recién estoy trabajando con los chicos en la historia. Lo que pasa es que ellos no tuvieron docente el año pasado.

Coordinadora: ¿Podrías contarme cómo fue tu experiencia inicial, en la escuela de destino? ¿Cuáles fueron las acciones que realizaste para conocer la dinámica del trabajo de la institución y su contexto? ¿Cómo te sentías o te sentís en esta nueva etapa profesional?, ¿Recibiste apoyo de la escuela de destino en tu ingreso como profesor/a a la misma? , ¿Cuál?

Docente novel: Primero fue difícil, los chicos, como dije anteriormente, no tuvieron profesores en el último mes del año, los profesores han ido cambiando, en la entrevista me lo plantearon. Los chicos tienen conceptos muy poco claros y me resultó difícil entonces... Yo entré con muchas expectativas había hecho una planificación con todos los contenidos y me di cuenta, por otros docentes que están en matemáticas conmigo, que no sé si vamos a llegar. El primer mes fue difícil, especialmente para ellos que no estaban acostumbrados a trabajar de esta manera. Comencé, les di una clase con los números, con la historia, qué eran los sistemas de numeración y no entendían... me preguntaban por qué yo les hablaba de historia si estaban en la hora de matemática. Ahora ellos mismos han empezado a interesarse solos, yo les di la opción de que ellos tomaran a algunos matemáticos, que los investigaran y que luego expusieran sobre lo investigado. Ellos han venido a preguntarme sobre lo que han ido investigando.

(Salinas, 2009)



Para elaborar el proyecto de acompañamiento se puede prever la realización de entrevistas cuando se trabaje el componente "gestión". ¿Podrían compartir algunas ideas en el foro?

Autorregistro, también denominado autoinforme: Se trata de un texto a partir del cual se intenta reconstruir, sin pretensión de objetividad, la propia acción, las decisiones tomadas, siempre desde la propia percepción de la situación. Conviene hacerlo dentro de las doce horas posteriores a la experiencia para que no olvidar los detalles.

Un ejemplo de autoinforme:

Jueves 2 de junio de 2011

Al comenzar la clase de Lengua pregunté a los niños de primero si recordaban los cartelitos que hicieron en grupos hace ya unos días atrás, enseguida recordaron y respondieron que sí. Fue allí que les mostré nuevamente sus cartelitos y los invité a sentarnos en el piso en forma de ronda, para armar un "gran cartel"... se entusiasmaron y pronto se ubicaron en el piso a trabajar conmigo, maestra Eugenia.

Mientras íbamos pegando los carteles los alumnetos iban leyendo los nombres escritos en cada papel.

Fue así que retome las producciones de los carteles grupales y armamos el gran cartel con los dieciocho nombres. Luego con mucha motivación lo decoraron con flores que les di.

Al terminar el decorado, les dije que ahora era momento de hacer otra actividad. Entonces pegue el cartel en un costado del pizarrón y luego escribí en el mismo una actividad en donde tenían que escribir en el cuaderno, por un lado nombres que empiecen con vocal y otros con consonantes.

Primero los niños se tomaron el tiempo para copiar la actividad del pizarrón y luego les permití acercarse al "gran cartel" para que traten de leer qué nombres comenzaban con vocal y otros con consonantes. Noté mucha concentración en ellos y se vio que trabajaron con mucha alegría.

Fue así como concluyó esta clase de Lengua.

Eugenia Vargas, maestra novel

(Botte y Melgar, 2011)

El guion conjetural: género de "didáctica-ficción" (Bombini 2003) que permite predecir prácticas, describirlas imaginando la dinámica del aula e inventando distintas alternativas de intervención. En los ateneos suelen producirse ricos guiones de forma colaborativa. Los docentes, conociendo a los alumnos, anticipan sus desempeños e imaginan estrategias de intervención. Podría pensarse en el uso de las wikis para la elaboración de guiones.

Un ejemplo de guion conjetural:

¡Hola Eugenia!

Aquí te envío lo que estuve anotando el lunes en tu escuela posterior a observar los cuadernos de algunos niños/as de primer grado.

Y me preguntaba por dónde empezar y lo primero que anoté fue ¿cuáles y cuántas actividades el grupo podría hacer en relación con "su nombre"?, considerando lo trabajado hasta el día de la fecha- 16/05 - y consideré los siguientes aportes:

1. Se podría hacer un repaso general partiendo de SU NOMBRE a través de las tarjetas/cartel con sus nombres que está en el aula, o que están en otros espacios como bolsitas, cuadernos, etc. poniendo en acto allí la actividad 1,2,5,6 que propone el proyecto.

Se puede completar la actividad con la número 7 que propone buscar su nombre, buscar otros nombres dentro de una caja con carteles hechos por ellos. Aquí no solo se estaría trabajando la escritura sino también la lectura (oralidad).

Se puede realizar una escritura colectiva - actividad 8- armando un nuevo cartel o afiche áulico que permita contar letras y comparar cantidades en los distintos nombres (se podría trabajar la fijación de un orden).

Se pueden repasar vocales (actividad 10 a 14) y consonantes (actividad 20 a 27)

Se puede hacer un análisis interno de sus nombre a través de la diferenciación niñas/niños/cosas...

(Botte y Melgar, 2011)

El trabajo con casos

El estudio de casos permite incidir sobre la dimensión subjetiva, operar sobre las propias representaciones, revisar los criterios que se ponen en juego en las decisiones que se adoptan pues cada práctica profesional enfrenta situaciones típicas y especiales que no siempre están contempladas en los espacios de formación.

El estudio de casos cuenta con una cierta tradición en la formación inicial y continua de diversas profesiones (abogacía, psicología, medicina, economía, etcétera).

En la formación, el estudio de casos, representa una oportunidad para adentrarse en las formas de pensar y de deliberar propias de una determinada profesión a partir del análisis de situaciones dilemáticas, típicas o excepcionales del campo profesional docente.

Algunos autores incluyen en esta estrategia la producción de alternativas de acción sobre la problemática en cuestión, mientras que otros la plantean como una forma de trabajo intelectual que tiene como propósito abrir problemas más que arribar a conclusiones. La elección del caso, los interrogantes que a partir de él se planteen, dependerá de la adhesión a una u otra de dichas perspectivas.

Qué es un caso

En su libro "El estudio de casos como método de enseñanza" Selma Wasserman (1994) afirma que:

"Los casos son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas" (...). Los casos presentan situaciones en las que se ponen en juego las tensiones y dilemas más característicos de un campo profesional o de un área o disciplina del currículum" (Wassermann 1994).

Los casos presentan las situaciones en su problematización. Se narra el problema y se incluye la información suficiente y necesaria de modo que sea posible centrar la discusión en lo que el relato plantea, evitando la dispersión y/o la superficialidad en los análisis.

Para trabajar con esta metodología los docentes pueden construir ellos mismos los casos o extraerlos de publicaciones especializadas, obras literarias, cinematográficas o periodísticas. Lo importante es que den cuenta de situaciones complejas que permitan mantener y enriquecer la discusión y que, tal discusión, requiera de referentes teóricos para su desarrollo.

Todo caso debe despertar interrogantes genuinos, no retóricos, interrogantes que pongan en crisis las propias representaciones y las respuestas más rutinarias que suelen ejercitarse sobre un determinado problema. Un caso significativo da origen a preguntas y cuestionamientos que abren líneas de reflexión, distintos caminos para el análisis y para la toma de conciencia del carácter inacabado de los problemas prácticos y de las formulaciones teóricas.

Extraemos de Wasserman y de Shulman (1999) ciertos requisitos que debe reunir un caso para que resulte un material de trabajo provechoso.

En primer lugar, debe ser **significativo y relevante para el campo disciplinar** y/o profesional que motiva la enseñanza y guardar relación con los contenidos del correspondiente espacio curricular. Esta significatividad tiene también como condición la implicación personal de los docentes noveles en la situación que se propone.

El relato debe ser simple y abundar en acontecimientos y descripciones que permitan imaginar el contexto. Tanto si se lo redacta especialmente como si se lo extrae de obras especializadas o literarias será necesario que resulte de fácil lectura de modo que el problema quede claro para todas las personas que abordan el análisis. **Claridad del problema y acentuación del dilema** son dos requisitos que dependen fuertemente de la sencillez con la que se resuelve la narrativa.

Siempre resulta conveniente que el caso se identifique por un título para **que sea un "caso de algo"**, para que pueda incluirse en una clase más extensa de problemas, para que represente alguna clase de encrucijada.

Cómo trabajar con casos

Decíamos más arriba que el estudio de casos permite aprender a pensar y a deliberar en clave de una profesión o de un campo de conocimiento. Esto implica que el estudio de casos tenga como contexto privilegiado el pequeño grupo de análisis y reflexión.

Respecto de la información necesaria para realizar el estudio del caso que el formador acompañante proponga, será necesario seleccionar un corpus de lectura para evitar la mera opinión.

La formulación de preguntas es una actividad típica del estudio de casos.

Algunos ejemplos de preguntas críticas son:

- ¿Cuáles son las cuestiones o dilemas que el caso plantea?

- ¿A qué situaciones de la propia experiencia remite el caso?
- ¿Con qué conceptos teóricos podría analizarse?
- ¿Qué condiciones contextuales perfilan de determinada manera el problema central del caso?
- ¿Qué otras manifestaciones del mismo problema podrían reconocerse?
- ¿Basándose en X teoría, cómo interpretaría el caso?

El trabajo de análisis no siempre tiene que resolverse en un debate. Puede ser motivo de un informe escrito, de un texto argumentativo individual o grupal, de una ponencia oral, con apoyo de notas, para ser presentada en un panel que se arme como actividad de cierre o a través de las múltiples herramientas virtuales.



¿Podría identificar qué categoría de casos querrían trabajar con los noveles? ¿Casos de enseñanza de la lengua? ¿Casos de exclusión/inclusión educativa? ¿Los recursos de los Bancos o los propuestos en el foro, les parecen interesantes para darles tratamiento de casos? Vayan listando los títulos para incorporarlos a los recursos del propio proyecto.

Bueno colegas. Este tema no se agota en estas breves páginas. Les recomendamos leer el tomo de nuestra colección "En esta escuela somos todos nuevos" que escribieron, a modo de caso, los colegas de La Rioja. Quizás puedan ir armando un anexo de lecturas y películas a modo de caja de herramientas del propio proyecto.

Un abrazo y a encontrarnos en el foro.

Autora: Beatriz Alen

Lectura crítica: Silvina Nanni



Bibliografía

- Alen, B y otros (2003) Seminario Estrategias de enseñanza en Educación Superior. Documento final. La Plata.
- Álvarez, C.; Baraybar, A. (2011) La música de los inicios. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Bajour, C (2009) Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. N° 253. 2009. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>

- Bombini, G (2006) "Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura", capítulo 3 "Narrar las practicas". Buenos Aires. El Zorzal.
- Botte, E.; Melgar, S. (2011) Aprender a alfabetizar: puntos de partida y construcciones profesionales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Edelstein, G, Coria, A (1995) Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia. Buenos Aires, Kapelusz. Triángulos pedagógicos.
- Golzman, G, Marucco, M (2001) Maestra ¿Usted de qué trabaja? Buenos Aires. Paidós. Cuestiones de educación.
- Libedinsky, M (2001) La innovación didáctica emergente. Buenos Aires. Paidós.
- Perrenoud, P. (1995) "El trabajo sobre los 'habitus' en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia", Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Ginebra.
- Salinas, S. [et. al.] (2009) La gestión en la travesía de acompañar a docentes noveles. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Terhart, E. (19887) "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado? Revista de Educación Nro. 284. Madrid. 1987.
- Tobelen, M. (1994): El libro de Grafein. Teoría y práctica del taller de escritura. Buenos Aires. Santillana.
- Waserman, S. (1984): El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu Editores.