

Todo eso que se vino conmigo...: Improntas en la identidad profesional y modelos didácticos personales de docentes principiantes de Biología

All that came with me...: Imprints on the professional identity and personal teaching models of novice biology teachers

 María Fernanda **Pesciallo**¹

 Silvina **Cordero**²

¹Instituto Superior de Formación Docente, Buenos Aires, Argentina.

²Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Grupo de Didáctica de las Ciencias, La Plata, Argentina. Autora correspondiente: scordero@fahce.unlp.edu.ar

Resumen: Dada la importancia del proceso de inserción laboral de docentes principiantes y de su comprensión para repensar la formación inicial (FI) y continua, decidimos identificar huellas dejadas por las biografías personales, la FI y las incorporaciones a nuevas configuraciones sociales de la inserción laboral, en la identidad profesional y los modelos didácticos personales (MDP) de docentes noveles de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Por medio del análisis de contenido de autobiografías, entrevistas, registros de observación de clases, planificaciones y materiales didácticos de ocho profesoras, interpretamos que ellas recuperarían prácticas vivenciadas durante su escolarización; los aportes de la FI resultarían limitados para la práctica profesional; la relación con el estudiantado cobraría especial importancia en la reflexión sobre el rol y reconstrucción identitaria y de MDP. Entendemos que este estudio constituye un avance en la línea de investigación acerca de las construcciones identitarias y los modelos didácticos del profesorado novel.

Palabras-clave: Identidad profesional; Formación inicial docente; Modelo didáctico personal; Autobiografía.

Abstract: Given the importance of the process of integrating novice teachers into the workforce and their understanding of the need to rethink both initial and ongoing teacher education, we investigated how personal backgrounds and admission into new work environments influence the professional identity and personal didactic models put into practice by novice teachers in the province of Buenos Aires, Argentina. Based on the analysis of autobiographies, interviews, lesson plans, class observation records, and didactic materials of eight teachers, we came to the following conclusions: most teachers' initial contributions to training focus on professional practices, as they bring back the practices they experienced during their education. Furthermore, the relationships with students played a critical role in reflections on the role of teachers and reconstruction of their own identities and teaching models. This study represents a development in the field of study on didactic models and the identity constructions of inexperienced teachers.

Keywords: Professional identity; Initial teacher training; Personal teaching model; Autobiography.

Recibido: 05/12/2023

Aprobado: 18/04/2024



Introducción

De acuerdo a diversos estudios internacionales y nacionales los/as docentes principiantes son aquellos/as que transitan sus primeros 5 años en el ejercicio de la docencia (Menghini, 2015). Los inicios laborales de docentes principiantes constituyen una preocupación teórica con décadas de desarrollo en Europa y América del Norte (Manso, 2021), que ha comenzado a tomar entidad en diversos proyectos de investigación y publicaciones en América Latina (Monge-Urquijo; Laborín-Álvarez; Siqueiros-Aguilera, 2019; Perrelli, 2013; Vaillant, 2021; Vaillant; Marcelo, 2021) y en Argentina en particular (Aiello; Menghini, 2015; Boulán, 2021). Dicha preocupación surge de la importancia de estos primeros años de docencia en tanto influyen de distintas maneras en el futuro desarrollo profesional (Menghini, 2014) de quienes, entre otras cuestiones, deberán reposicionarse en el mismo sistema que poco tiempo atrás integraban como estudiantes.

Acordamos con Imbernón (2019) en que esta preocupación se encuentra acentuada por desafíos actuales representados por los avances de la ciencia, de la psicopedagogía, de la neurociencia, la gran influencia de la tecnología, la posibilidad de acceso de todos/as a la educación obligatoria con características diferentes en el alumnado, incluso los nuevos valores. Estas transformaciones repercuten en una profesión en la que, quienes la ejercen, se mueven en la incertidumbre, el cambio y a veces en el desconcierto.

Vonk (1995) delimita el proceso de inserción laboral al pasaje desde ser profesor/a en formación hasta llegar a ser un/a profesional autónomo/a, como resultado de un proceso de aprendizaje que está dirigido a adquirir un conjunto coherente de conocimientos, percepciones, actitudes y repertorio (tanto teóricos como prácticos) que quien enseña necesita para el ejercicio cotidiano de su profesión.

Siendo conscientes de la importancia de este proceso y de la relevancia de su comprensión para repensar la formación docente inicial y continua, nos propusimos como objetivos identificar las huellas dejadas por las biografías personales, la formación inicial (FI) y las incorporaciones a nuevas configuraciones sociales de la inserción laboral, a fin de reconstruir diversos aspectos de la identidad profesional y los modelos didácticos (MDP) puestos en práctica por docentes noveles de una región educativa de la Provincia de Buenos Aires (PBA), Argentina. Acudiendo al paradigma indiciario propuesto por Ginzburg (1994), pensamos a las marcas, trazos, indicios o huellas como vías de acceso cualitativas a la identidad y los MDP entendidos como construcciones singulares y casuísticas.

Por ello en este artículo presentamos inicialmente algunas conceptualizaciones y antecedentes que conforman nuestro marco teórico para abordar el tema; luego explicitamos el contexto y las estrategias metodológicas utilizadas en la investigación; exponemos brevemente los resultados obtenidos, ilustrándolos con testimonios de docentes participantes; y, por último, planteamos nuestras conclusiones, señalando algunas implicaciones derivadas, a nuestro criterio, de las mismas.

Marco teórico

Identities profesionales docentes

Lasky (2005 *apud* Marcelo García, 2010, p. 19) describe la identidad profesional docente como:

[...] una construcción del sí mismo profesional que evoluciona a lo largo de la carrera docente y que puede verse influido por la escuela, las reformas y los contextos políticos que 'incluye el compromiso personal, la disposición para aprender a enseñar, las creencias, valores, conocimiento sobre la materia que enseñan así como sobre la enseñanza, experiencias pasadas, así como la vulnerabilidad profesional'. [...] (Lasky, 2005 *apud* Marcelo García, 2010, p. 19).

Rocha y Aguiar (2012, p. 7, traducción propia) retoman que "Nóvoa (1992), al hablar de la identidad docente, advierte que ser y sentirse como docente no es un hecho, no es una propiedad, no es un producto, sino que es un lugar de luchas y conflictos, es un espacio de construcción de formas de ser y estar en la profesión"¹. Por su parte Pimenta (2002, p. 19, traducción propia) sostiene que:

La construcción de la identidad profesional tiene su génesis en la mirada a los significados sociales de la profesión, por el significado que cada profesor, como actor y autor, confiere a la actividad docente en su vida cotidiana a partir de sus valores, de su forma de situarse en el mundo, de su historia de vida, de sus representaciones, de sus conocimientos, de sus angustias y ansiedades, del sentido que tiene en su vida el ser maestro.

Beijaard, Meijer y Verloop (2004) plantean algunas características coincidentes con Gamberini (2006): consideran a la identidad profesional un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias; reconocen que implica tanto a la persona como al contexto; y señalan que está compuesta por subidentidades más o menos relacionadas entre sí, vinculadas a los diferentes contextos en los que los/as docentes se mueven, pudiendo inclusive entrar en conflicto (Jarauta Borrasca, 2017). Para Souza y Dias (2022, p. 3, traducción propia) "[...] la identidad docente también debe definirse como un estado de conflicto, ya que las determinaciones personales, sociales e históricas que la constituyen son objeto de constantes críticas y reflexiones individuales y colectivas. [...]"²

Jarauta Borrasca (2017) entiende que, en la conformación de la identidad profesional docente, se lleva a cabo un proceso relacional, político y social que transcurre en un espacio temporal extenso, en el que acontecen experiencias escolares, su percepción de la docencia, la FI y el primer contacto con la profesión. Desde esta perspectiva política y social, la autora sostiene que "La identidad profesional tiene que ver con el conjunto de atributos (asignados externamente o asumidos internamente) que diferencian a un grupo de otros, como modos socialmente reconocidos de identificación en su trabajo." (Jarauta Borrasca, 2017, p. 106). No obstante, explicita que cada docente presenta diferencias debidas a multiplicidad de aspectos, entre los que cita: orígenes sociales, participación en uno u otro tipo de formación, vivencias en los centros escolares, la propia historia de la profesión o el reconocimiento social de la función docente. Desde otra perspectiva, Marcelo García (2010, p. 20) sostiene que la identidad profesional "[...] contribuye a la percepción de autoeficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo del profesorado y es un factor importante para convertirse en un buen profesor".

¹En el original: "Nóvoa (1992) ao comentar sobre a identidade docente adverte que a identidade (ser e sentir-se professor) não é um dado, não é uma propriedade, não é um produto, mas é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão."

²En el original: "A ID também deve ser definida como um estado de conflito, pois as determinações pessoais, sociais e históricas que a constituem são alvo de constantes críticas e reflexões individuais e coletivas."

Para Errobidart (2015) en docentes noveles se produce una construcción identitaria dinámica, que guardaría relación con las biografías de esas personas y los saberes que les hubiera dejado la FI. Elías (1999) aporta que la incorporación a las configuraciones sociales, que funcionan en el interior de los centros educativos en los que se insertan a trabajar, influyen en sus construcciones identitarias. Para ese autor, las identidades en construcción de los/as docentes guardan también relación con las trayectorias de los sujetos en el encuentro con los/as otros/as, que habitan y constituyen los establecimientos educativos.

Construcción identitaria profesional y Modelo Didáctico Personal (MDP)

Como plantea Duarte (2023, p. 140):

Las identidades personal y profesional están, en el ámbito de la docencia, estrechamente vinculadas. Las experiencias que se van sucediendo en el día a día de las aulas, como estudiante primero y como educador después, las vivencias propias y de los compañeros y la realidad de las escuelas, entre otros factores, van forjando las identidades docentes. Al fin y al cabo, la identidad personal no es más que las experiencias que nos suceden y nos configuran como nosotros mismos en tanto docentes, y esa misma realidad es la que se refleja en el quehacer profesional.

En dicho quehacer además entran en juego metodologías, contenidos, finalidades educativas, concepciones y decisiones acerca de la evaluación, el contexto de aula, entre otros elementos; entre ellos se establecen influjos, condicionamientos, obstáculos y sinergias. Ese juego de interacciones, que da lugar a un determinado funcionamiento, es considerado un sistema didáctico (García Pérez; Porlán, 2017).

Cada docente, entonces, desde su identidad profesional, formando parte de ese sistema, construye y pone en práctica un MDP. Desde una perspectiva que no parte de considerar la identidad profesional, Ballenilla (2003) explicita sin embargo que el MDP es producto de la interacción del pensamiento y la acción, la forma personal y particular de cada docente para conducirse en la práctica. Los MDP, considerados fragmentarios y contradictorios y con posibilidad de cambio por García Pérez y Porlán (2017), en la realidad del aula raramente se practican de forma uniforme o coherente (Jiménez Aleixandre, 2000, p. 167-168). Aun así

[...] para llevar a cabo los objetivos de la enseñanza de las Ciencias, las y los docentes seleccionan determinados contenidos, programan distintas actividades, preparan materiales y recursos, es decir toman una serie de decisiones sobre qué enseñar y cómo hacerlo. Estas decisiones y estrategias responden a un modelo, y el hecho de que solo un cierto número de docentes afirmen optar por modelos como el constructivista, o el de descubrimiento, no debe llevarnos a creer que el resto no lo tienen, sino que es más bien de carácter implícito.

Para Ballenilla (1992) será el/la profesor/a quien interprete la propuesta curricular y la ponga en práctica, para lo cual van a ser determinantes sus concepciones epistemológicas particulares. También entiende que, en la vertiente práctica, las propuestas curriculares serán valoradas por los/as profesores/as desde el punto de vista de su MDP. Dicho MDP se puede considerar como una adecuación de su comportamiento profesional a principios que surgen de la síntesis de concepciones epistemológicas particulares, su experiencia práctica y la adecuación de su comportamiento al contexto.

En cada docente en ejercicio se produce una íntima interacción entre su identidad y su MDP. Pero ¿qué dicen las investigaciones acerca de la influencia de las biografías, la FI y la inserción laboral en el trabajo, siempre en proceso de construcción de la identidad profesional docente? ¿Y en la definición de MDP de docentes noveles? Destinamos los próximos apartados a una breve revisión sobre estas cuestiones.

Sobre las huellas de las biografías personales

En el relevamiento de investigaciones acerca de la inserción de docentes noveles del nivel medio en Argentina, Serra, Krichesky y Merodo (2009) retoman trabajos de Gimeno Sacristán, Imbernón, Marcelo García y Davini. Señalan que existe coincidencia entre los referentes mencionados respecto a que, en el proceso de llegar a ser docente y de adquirir los conocimientos para enseñar, cada aspirante comienza con la propia experiencia escolar como alumno/a.

Jackson (2002) se refiere al aprendizaje adicional como “eso otro” que se adquiere de los/as maestros/as y profesores/as mientras enseñan, sin poder medir o probar sus efectos; se trata de la existencia de marcas o huellas que los/as docentes dejan en sus alumnos/as. Para referirse a los aprendizajes adquiridos por la observación (Lortie, 1975) de las prácticas de sus docentes, Marcelo (2009) dice que los/as ingresantes a las instituciones de FI no son sacos vacíos. Este autor sostiene que, en ese tiempo de observación a sus docentes, configuran un sistema de creencias respecto de la enseñanza que les ayuda a interpretar sus experiencias en la formación.

Por su parte Alliaud (2003) afirma que más que formados por sus propias experiencias escolares, los/as docentes son formateado/as. Explica que estas personas han sido socializadas en ese mundo escolar; han aprendido a moverse y a desenvolverse dentro de lo que distintos estudios denominaron cultura, formato, gramática o programa escolar, que parece mantenerse y reforzarse durante la formación profesional. Se trata de una estructura común y constante (estructurante) que hay que tener en cuenta para comprender los esquemas de percepción y de apreciación que los/as docentes portan y ponen en juego en su práctica profesional.

Es en la reconstrucción de esos esquemas de percepción y apreciación, de las marcas dejadas por sus docentes en el estudiantado, que acudimos al paradigma indiciario (Ginzburg, 1994), como perspectiva de investigación cualitativa. Como sostiene San Martín Cantero (2018):

[...] el investigador cualitativo debe leer rastros que las personas dejan, son huellas de subjetividad que indican sus movimientos prácticos, preferencias, racionalidades, en definitiva, el sedimento de la vivencia subjetiva de la vida cotidiana. A su vez, las huellas refieren a datos marginales (aparentemente sin mayor importancia) que pocas veces son considerados en las investigaciones (San Martín Cantero, 2018, p. 75).

[...]

En esta aproximación (marginal) al fenómeno de estudio, la huella es una forma significativa, y que remite a alguien porque habla algo de ese alguien. De este modo, el investigador también debe echar mano a su habilidad de intérprete de la huella (San Martín Cantero, 2018, p. 77).

Acerca del impacto de la formación inicial

Focalizando en la formación inicial (FI), son varios los trabajos que tratan diversas facetas de este aspecto. Aiello y Fernández Coria (2015) explicitan que numerosas investigaciones educativas desarrolladas en las últimas décadas han dado cuenta de que la formación docente es una tarea de bajo impacto y efectos débiles en los primeros desempeños docentes, así como en la configuración de la personalidad del docente principiante.

Es durante la FI cuando el proceso de configuración de la imagen profesional vive el conflicto generado al contrastar la escuela vivida, recordada y fantaseada con la escuela real en la que debutan como practicantes. Se producen situaciones de tensión provocadas por la diferencia entre sus expectativas y el choque con la realidad experimentado al comenzar a enseñar (Jarauta Borrasca, 2017). Para la autora, "El hito de mayor relevancia en la construcción de su identidad se produce durante el practicum, pues es el escenario en el que se ponen en cuestión sus ideas, expectativas, preconcepciones." (Jarauta Borrasca, 2017, p. 103).

Investigadores/as abocados/as al estudio de la FI dan visibilidad a debilidades de la formación del profesorado. Vaillant y Marcelo (2021) explicitan que, dentro de las debilidades curriculares actuales de la FI, se pueden citar las tendencias:

- a descartar, por catalogarla como menos importante, la necesidad de integrar los diversos conocimientos que son la base del trabajo práctico; entonces la formación docente deja de lado la correlación positiva del conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido;
- a valorar al o a la docente por el dominio de la disciplina, más que por su enseñanza; entonces la preparación del futuro profesorado va a centrarse en el área disciplinar más que en el estudiantado y el contexto de aula.

Para Vaillant y Marcelo (2021), la manera en que se organizan el aprendizaje y la enseñanza, las características de quienes aprenden, así como las bases estructurales donde se asienta el conocimiento a transmitir, han cambiado sustancialmente y no parece suficiente la mejora del modelo pedagógico en la FI actual, sino que se hace necesaria una transformación profunda, que abarque propuestas innovadoras y disruptivas. Entre ellas sugieren: integración e interdisciplinariedad basadas en prácticas-clave; consideración del aspecto emocional de la docencia; promoción de la colaboración e intercambio; y valorización de aprendizajes informales y procesos de autoformación. Sostienen que se trataría de experiencias que enseñen a pensar, comprender, sentir, conocer, buscar, resolver problemas, expresarse, respetar a los/as otros/as, trabajar colaborativamente y convivir en la diversidad.

Respecto de la incidencia de los contextos de trabajo

Refiriéndose específicamente a docentes principiantes Ávalos (2009) sostiene que las primeras experiencias, mediadas por los contextos de trabajo, sus demandas, sus satisfacciones o sus conflictos, hacen que los/as docentes noveles produzcan revisiones sobre cómo se ven a sí mismos/as al dejar la institución formadora. La misma autora cita autores como Volkman y Anderson (1988 *apud* Ávalos, 2009, p. 54), también Ávalos *et al.* (2004 *apud* Ávalos, 2009, p. 54), que constatan que la necesidad de los/as

nuevos/as profesores/as frente a distintos dilemas de la práctica les permite la reconfiguración de la identidad profesional. El ambiente en el que se ejerce la docencia, dicen Maciel, Isaia y Bolzán (2009), es una configuración resultante del impacto de las condiciones externas del trabajo sobre el mundo interno de los/as docentes, actuando como fuerza generadora o inhibidora en el proceso de formación. Day *et al.* (2007) explicitan que la etapa de principiante es de fuerte compromiso, construcción de identidad profesional y desarrollo de eficacia en el aula.

En los primeros años de ejercicio profesional los/as docentes han de realizar la transición desde estudiantes a profesores/as. Tensiones y aprendizajes intensivos se producen en contextos generalmente desconocidos donde los/as principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de mantener un cierto equilibrio personal (Marcelo; Mayor; Murillo, 2009).

Veenman (1984), quien popularizó el concepto de “choque con la realidad”, explicita que, en el primer año de trabajo, los/as profesores/as sufren su primera crisis de identidad profesional al descubrir la falta de congruencia entre la realidad de la enseñanza y la imagen que cada quien se había forjado de ella durante su período de FI. Así, necesitarán modificar su conducta, sus actitudes, e incluso sus opiniones sobre la enseñanza. Para el autor, el primer año comprende un proceso de intenso aprendizaje (ensayo-error, en la mayoría de los casos) caracterizado por un principio de supervivencia y predominio del valor de lo práctico.

Este período significa también un momento de socialización profesional, los/as docentes empiezan a conocer la cultura escolar (Kennedy, 1999 *apud* Marcelo, 2009, p. 6). Los/as nuevos/as profesores/as aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, etc., que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran. En otras palabras, adquieren el conocimiento y las destrezas sociales necesarios para asumir un rol en la organización (Marcelo, 2009).

Aiello y Fernández Coria (2015) refuerzan esas ideas cuando explicitan que es de la reflexión que los/as principiantes hacen sobre la propia actuación de donde deviene necesariamente una construcción idiosincrásica, personal y situacional de su identidad, de sus prácticas pedagógicas.

Refiriéndose específicamente a la inserción en la docencia en América Latina, González Brito *et al.* (2005) sostienen que ésta se rige predominantemente por el modelo de “nadar o hundirse”: se le otorga al/la docente principiante la responsabilidad de insertarse, quedando la institución escolar exenta de responsabilidad de socializar al/la profesor/a en el medio laboral. Sumado a esto Vaillant (2021) explicita que en buena parte de los países latinoamericanos los/as principiantes comienzan su tarea en escuelas de contextos vulnerables que requerirían docentes con experiencia.

Respecto del contexto particular de nuestro estudio, cabe señalar que la Dirección de Formación Docente Permanente de la PBA ofrece propuestas formativas territoriales por medio de los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa y también propuestas a distancia, ninguna de ellas destinada específicamente al acompañamiento de principiantes. El mayor interés de los/as noveles por participar de esos cursos, comparativamente con el de experimentados/as, respondería básicamente a solucionar lagunas de la FI, inseguridades y a la necesidad de antecedentes para acceder a puestos de trabajo (Vezub, 2010).

Metodología

El trabajo aquí presentado forma parte de una investigación más amplia acerca de los MDP de docentes noveles de Biología. Se trató de una investigación situada que “[...] no por eso se convierte en casuística de lo local pero que tampoco toma como verdades acabadas todas las conclusiones alcanzadas en otras latitudes” (Menghini, 2015, p. 17 *apud* Pesciallo, 2021, p. 12). Aun cuando existen regularidades en el proceso de inserción laboral del profesorado, esa inserción tiene características particulares en cada país, jurisdicción y región. Por ello realizamos un relevamiento de información para identificar al profesorado novel, formado en los ISFD, que enseñaba Biología en una Región Educativa de la PBA (en 2017 y 2018). Contactamos a catorce de quince relevados que cumplían con ser docentes principiantes en ejercicio, con menos de cinco años de práctica profesional; y ocho de ellas participaron de toda la investigación³. En la **tabla 1** ofrecemos algunas informaciones para presentar a las docentes participantes en el estudio.

Tabla 1 – Algunos datos referidos a las docentes participantes en la investigación

Docente	Trabaja en...	Antigüedad docente al 2018 en años	Año de egreso del ISFD
D1	Escuelas públicas de gestión oficial y privada	5	2013
D2	Escuela pública de gestión privada	5 (inicio previo al egreso)	2014
D3	Escuelas públicas de gestión oficial	4 (ejercicio discontinuo)	1997
D4	Escuelas secundarias de gestión oficial	4 (inicio tardío)	2010
D5	Escuela pública de gestión privada	5 (inicio previo al egreso)	2014
D6	Escuela de gestión mixta	4	2013
D7	Escuela pública de gestión oficial	4	2013
D8	Escuela pública de gestión privada	4 (inicio tardío)	2008

Fuente: Elaboración de las autoras.

A fin de construir los datos para el análisis, solicitamos autobiografías y material didáctico elaborado y/o seleccionado para trabajar en el aula, llevamos a cabo entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes de clases. De acuerdo con Anijovich *et al.* (2009), el propósito de las autobiografías es recuperar hechos del pasado y traerlos al presente para reconstruir, comprender e interpretar un fragmento de la vida de quien narra y el contexto desde el que la relata. Es en este último sentido que se decide integrarlas como estrategia a la investigación. Se trata de trabajar sobre la comprensión de qué elementos de la historia personal influyen en su historia profesional para ayudar a reconstruir su identidad y MDP. Teniendo en cuenta esas posibilidades, decidimos contrastar los datos obtenidos a partir de las autobiografías con los recogidos por otros métodos. Una vez recibida cada autobiografía, realizamos un análisis somero a fin de ajustar la guía de la entrevista semiestructurada. En general, el protocolo de la entrevista pretendió dialogar con cada entrevistada sobre: FI y continua, inserción y recorrido laboral, trabajo en el aula, y algunos desafíos reales y vigentes al momento de la investigación (integración de Tecnologías de la información y la comunicación, Educación Sexual Integral y atención a la diversidad). Concluida la entrevista, solicitamos a cada docente que eligiera libremente

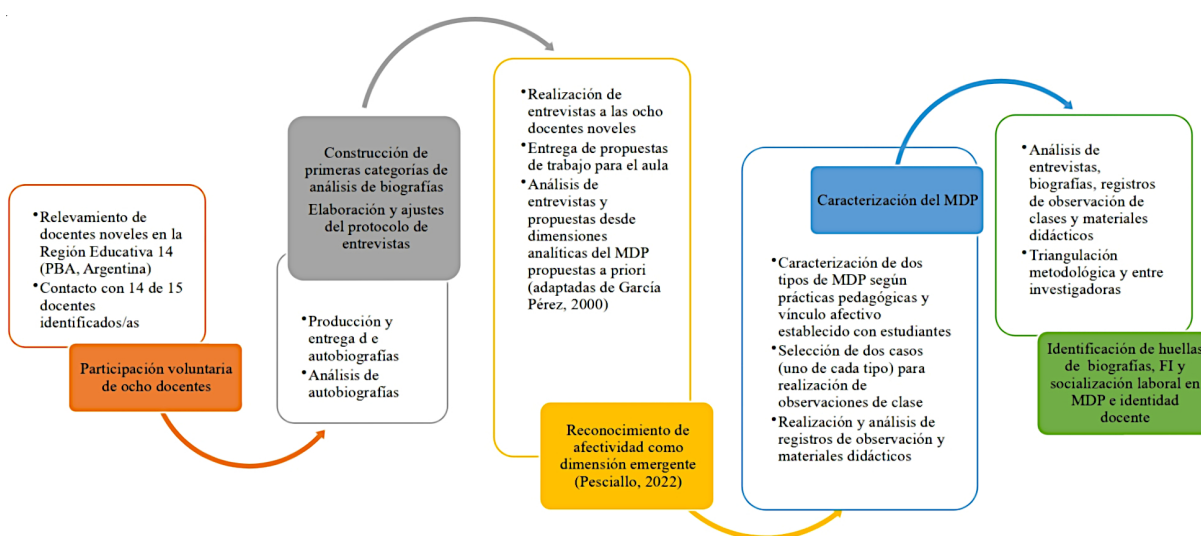
³Con la intención de conservar el anonimato, a lo largo del trabajo identificamos a las docentes como D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7 y D8.

y entregara propuestas de trabajo, elaboradas o seleccionadas para poner en práctica en el aula. A partir del análisis parcial del corpus obtenido, emergió una dimensión no considerada en la propuesta sobre modelos didácticos asumida inicialmente (García Pérez, 2000): la afectividad, cuyo análisis y tratamiento fue objeto de otra publicación (Pesciallo; Dumrauf; Cordero, 2022). Optamos por hacer observación no participante del accionar de una docente correspondiente a cada uno de los dos grupos delineados a partir de dicha categoría emergente. Observamos las clases así en dos cursos durante un período acotado, pero que permitió continuidad en el desarrollo de algún tema y la *naturalización* de la presencia de una observadora en el aula.

Aplicamos el análisis de contenido (Bardin, 2002) a todo el corpus de datos siguiendo las fases que comprenden cronológicamente: “[...] preanálisis, aprovechamiento del material y tratamiento e interpretación de resultados” (Bardin, 2002, p. 71). Para el análisis de los MDP, partimos de las cuestiones propuestas por García Pérez (2000): *¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Cómo considerar las ideas e intereses estudiantiles? ¿Cómo enseñar? ¿Qué y cómo evaluar?* A ellas sumamos como dimensión emergente la afectividad, vinculada a las relaciones interpersonales entre actores institucionales. A fin de abordar cada cuestión/dimensión del análisis, construimos categorías analíticas que emergieron en un vaivén entre teoría y empiria. Así, en la caracterización de experiencias escolares – relevadas como parte de sus autobiografías –, pretendimos identificar prácticas pedagógicas verticales/horizontales; principios tradicionales/constructivistas en los enfoques de enseñanza vivenciados; y relevamos las percepciones e imágenes acerca de docentes que acompañaron sus trayectorias formativas. En cuanto a la FI, diferenciamos, a partir de las percepciones de las participantes, los espacios formativos en los que habrían adquirido los saberes que ellas consideraron relevantes para su inserción laboral. Y con respecto a la inserción en los contextos de trabajo, a partir de sus discursos y prácticas, consideramos la relación con sus pares, con el equipo de gestión de la institución, y con sus estudiantes.

El siguiente esquema (**figura 1**) sintetiza el proceso de investigación desarrollado:

Figura 1 – Proceso de investigación desarrollado



Fuente: Elaboración de las autoras.

Resultados y discusión

La tabla 2 más abajo sintetiza el análisis efectuado respecto de las contribuciones que sus biografías, la FI y la socialización laboral realizaron en la elaboración de los MDP de cada docente participante en la investigación (Pesciallo, 2021). Dicho estudio constituye un aporte novedoso, ya que estos aspectos son habitualmente considerados para el análisis de la configuración identitaria profesional, pero no para los MDP. Acudimos a estos resultados ya que, como señalamos, existe una íntima relación en la construcción de la identidad profesional docente y los MDP.

Tabla 2 – Aportes a la construcción de los MDP de las Biografías, Saberes emanados de los Espacios Curriculares de la FI y aportes de las Instituciones en las que se insertaron laboralmente

Configuración del MDP			D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8
Marcas de las biografías personales y sociales	Prácticas pedagógicas	Verticales	■	■	■	■	■	■	■	■
		Horizontales	□	□	□	■	■	□	■	■
	Enfoque de la enseñanza	Principios tradicionales	■	■	■	■	■	■	■	■
		Principios constructivistas	□	□	□	■	■	□	■	■
	Percepción respecto de características de docentes que acompañaron sus trayectorias escolares	Docente contenedor/a	■	■	■	■	■	□	□	■
		Docente autoritario/a	■	□	□	□	□	■	□	□
		Docente discriminador/a	■	□	■	■	□	□	□	□
		Docente facilista	□	□	□	□	■	□	□	□
		Docente innovador/a	□	□	□	■	□	□	■	■
	Docente académicamente sólido/a	■	■	■	■	□	■	□	■	
FI	Espacios en los que se habrían adquirido saberes relevantes para la inserción en la escuela	Espacios curriculares de la orientación	■	■	■	■	■	■	■	
		Espacios curriculares de la fundamentación / práctica	■	■	□	■	■	■	■	■
Inserción a nuevas configuraciones sociales en la iniciación laboral	Asesoramiento y acompañamiento pedagógico		□	■	□	□	■	■	■	
	Contención afectiva de sus pares		■	■	■	■	■	■	■	
	Atención a las demandas estudiantiles		■	■	■	■	■	■	■	

Se utilizan cuadros blancos para representar la no manifestación del aspecto en el MDP. Los matices del gris representan de manera cualitativa la intensidad de cada aspecto reconocido en el modelo construido.

Fuente: Elaboración de las autoras.

Respecto de las marcas dejadas por sus biografías

De la lectura de la **tabla 2** se desprenden las marcas predominantes que las docentes rememoran en sus biografías: enfoques tradicionales de enseñanza, prácticas pedagógicas verticales y recuerdos de docentes académicamente sólidos. Según D2: *“Las clases en su mayoría eran tradicionales, las docentes explicaban los temas y luego hacíamos actividades de aplicación [...] Las evaluaciones en su mayoría eran escritas y consistían en reproducir los contenidos trabajados en clase.”* Esta experiencia escolar parece haber marcado algunas de las prácticas que integran el MDP y la identidad profesional de D2 con respecto a la evaluación de sus estudiantes, ya que en entrevista explicita: *“[...] se supone que uno tiene que evaluar como dio la clase, y por ahí cuando armo la evaluación, termino poniendo más preguntas teóricas y definiciones, que sé que no debería ser así [...]”*.

Por su parte, D7 afirma:

[...] tuve profesoras en su mayoría muy metódicas y organizadas. Pero en Biología amé las clases de una profe, que rompía las reglas y nos hablaba de igual a igual, permitiéndonos participar de las clases con nuestras curiosidades. Si bien tenía la parte memorística que es propia de la especificidad [...], nos hacía experimentar [D7].

En sus clases, D7 también recupera rasgos asociados a sus propias experiencias escolares:

Siempre inicio la clase con un repaso de la clase anterior, presento un tema, explico un poco y después hacemos una actividad bien concreta que se relacione con ese tema [...]. Trato de reforzar siempre con actividades bien concretas para que a ellos les quede bien claro qué es lo que yo quería que sepan de ese tema [D7].

[...] estábamos abordando en un tercero sistema nervioso y como yo notaba que había mucho consumo de drogas en los adolescentes – me lo han llegado a contar –, se me ocurrió hacer un trabajo en el que relacionaran el consumo con el sistema nervioso para que ellos entiendan cómo responde el sistema biológico, qué es lo que se altera... [D7].

Como puede observarse en las citas, D2 reconoce que debería mantener la coherencia entre las actividades de enseñanza y las de evaluación; no obstante, en esta instancia recupera prácticas basadas en principios tradicionales, habituales en su formación secundaria. D7 valora haber sido parte de la clase a cargo de una profesora innovadora y según sus declaraciones interpretamos que lo reproduce en sus prácticas, aunque también acarrearía consigo las formas metódicas, ordenadas y memorísticas asociadas a prácticas verticales de sus docentes.

Acerca de los saberes adquiridos en la Formación Inicial

La **tabla 2** también muestra que las docentes participantes sostienen que los saberes relevantes adquiridos durante la FI⁴, provienen primordialmente de los espacios de la Orientación, quedando relegados los espacios de la Fundamentación, Especialización y Práctica Docente. Es notable el divorcio que ellas perciben entre los diferentes grupos

⁴La estructura curricular del Profesorado en Biología de los ISFD de la Provincia de Buenos Aires que, en parte aún se encuentra vigente, prevé que, al finalizar la FI, quienes egresen hayan transitado Espacios de la Fundamentación Pedagógica y de la Especialización, de la Orientación y los destinados a Observación y Práctica Docente. Los primeros enfatizan en aspectos pedagógicos, didácticos y psicológicos; los segundos abarcan los conocimientos científicos básicos de las Ciencias Naturales; mientras que la observación y práctica los/las posicionan en la realidad educativa del Nivel Secundario.

de Espacios que conforman el currículum. D1 explicita que “*hay muchas materias del profesorado que no las apliqué, como Filosofía, Psicología, Sociopolítica*”. Y D8 dice: “*las distintas realidades, eso lo aprendes una vez que ya te recibís. Me faltó, a lo mejor, una charla en la que los docentes nos cuenten la diversidad que hay*”. Por su parte D5 sostiene: “*También faltó enseñar cómo armar una planificación anual, cómo armar una secuencia, siempre iba haciendo lo mismo, no me pedían que le ponga otra cosita para que llamara la atención. Ahora me doy cuenta sola y trato de cambiar*”. D7 afirma:

Me encontré con los contenidos más específicos en los dos últimos años, porque al principio eran más materias didácticas que, más allá de que son importantes, a mí me interesaba lo específico. De los dos últimos años tengo el recuerdo de apasionarme por la mayoría de las materias, de la información que por ahí estaba descubriendo y saber que de lo que es científico siempre hay más cosas por averiguar, material nuevo y me gusta [D7].

Finalmente, D4 explicita:

Yo creo que nos acompañaron mucho desde la Práctica para que no nos lleguemos a equivocar y por ahí podría haber estado bueno que nos dejen equivocarnos y después ver cómo das vuelta [...]. El contenido [científico] en sí, siento que lo trabajamos rebien [D4].

Las tres docentes explicitan lagunas que identifican en su FI: la necesidad de tratamiento de la adaptación a los diferentes contextos, la elaboración de propuestas innovadoras, la planificación, la posibilidad de cometer errores en los espacios de prácticas, a fin de reflexionar y aprender de ellos.

Didáctica fue un desastre [...] Me falta todo eso. Es más, tengo un profundo rechazo por la Didáctica [...] [Cuando la profesora de Anatomía se enteraba que estudiabas por un compendio] te hacía sentir vergüenza y a mí me encantaba porque es una forma de asegurarte la no entrada de la mediocridad [D3].

Necesitaba haber visto la Didáctica en todas las materias, cómo trabajar con los alumnos, que haya sido un ejemplo en cada una de las materias, porque yo lo tuve en algunas materias y pará de contar [D2].

Se podría interpretar que estas docentes escolarizadas en el marco de principios tradicionales, que otorgan predominio a las informaciones de carácter conceptual brindadas por los Espacios de la Orientación, restarían valor para su formación docente a los Espacios de la Fundamentación y de la Práctica (D3 y D7). No obstante, entendemos que deberían ser las Instituciones Formadoras del Profesorado las encargadas de desplegar estrategias para favorecer la reconstrucción de esas ideas, sin renunciar al (buen) conocimiento disciplinar (García Pérez; Porlan, 2017), pero de acuerdo a los dichos de, D1, D2, D4, D5 y D8 suponemos que han existido limitaciones en ese aspecto. Este hallazgo resulta coincidente con las enunciaciones de Vaillant (2010) quien considera que, en la formación de profesores/as de enseñanza media, se le otorga mayor importancia al aspecto disciplinar, resultando tardía y secundaria la preparación pedagógica; que las propuestas de formación suelen estar alejadas de los problemas reales que un/a profesor/a debe resolver en su trabajo; y que las modalidades pedagógicas utilizadas en la preparación de los/as docentes tampoco suelen aplicar los principios que se supone que el/la profesor/a deba utilizar en su tarea. La misma autora sostiene que rara vez existe un aprendizaje para la enseñanza constructivo y personal durante la práctica docente, porque se apela a una mera repetición de lo observado sin llevar a cabo el análisis crítico de los modelos que observan (Vaillant, 2009). En el año 2021, dicha autora y Marcelo García explicitan además que “Al revisar la malla curricular de los planes de formación del profesorado, es posible

encontrar fragmentación y falta de coordinación entre diversos tipos de conocimiento” (Vaillant; Marcelo, 2021, p. 3), lo que justificaría las declaraciones de las docentes sobre: (a) la percepción del divorcio entre los grupos de Espacios Curriculares (Formación, Fundamentación y Orientación); y (b) la debilidad en la enseñanza del conocimiento didáctico en las disciplinas biológicas.

Todo lo dicho favorecería la participación de las Teorías Apriorísticas, concepciones y creencias construidas por los/as docentes desde temprano en el contacto con referentes culturales, que intervienen en la edificación de la identidad docente (Granados-Romero; Tapia-Ubillus; Fernández-Sierra, 2017) y en su manifestación en los MDP.

Respecto de la incidencia de los contextos de trabajo

En la **tabla 2** también plasmamos sus percepciones acerca del acompañamiento y asesoramiento pedagógico en las instituciones donde se insertan, que se podría calificar de acotado. D7 dice *“Por ahí, para mí es muy importante que [el personal directivo] esté presente, pero los desbordan las situaciones”*.

En esa primera suplencia que tomé en una escuela rural [...] integrantes de la escuela me acompañaron y explicaron muchas cosas que tenían que ver con el desarrollo cotidiano dentro de la institución. Me sentí muy cómoda [...] Las suplencias que vinieron después fueron algo más complejas. Por un lado, nadie te explica a desenvolverte como un trabajador del sistema educativo. Vas aprendiéndolo de escritorio en escritorio, de boca en boca. Por ahí quien está del otro lado no tiene ganas de ponerse a explicar y te vas a tu casa con un montón de dudas [D4].

D7 justifica la ausencia de acompañamiento considerando otras demandas que tiene el personal directivo. En cambio, D4 efectúa comparaciones entre distintas experiencias de acompañamiento institucional a docentes principiantes, lo que la habilitaría para atribuir la falta de acompañamiento más al desinterés que a la atención de otras demandas.

En la construcción de los MDP, íntimamente asociada a la de la identidad profesional docente, cobraría importancia la consideración de la contención afectiva manifiesta por intermedio de la predisposición a la colaboración. La impronta de docentes contenedores/as habría tenido mayor alcance que la de autoritarios/as, discriminadores/as, facilistas e innovadores/as. Algo similar sucede, aunque con matices, respecto de la contención afectiva de pares en las instituciones en las que se insertan laboralmente. El relato de D4 representa una síntesis del lugar que ocuparía la contención en ambos momentos:

Como figuras docentes más marcadas en mi paso por la secundaria podría mencionar a dos profesores. Por un lado, un profesor que personalmente me sirvió de ejemplo para, hoy docente, saber qué es lo que no tengo que hacer con mis alumnos [...] cuando me tocó volver a la escuela ya como docente recién recibida rogaba cruzármelo por algún pasillo del establecimiento. Pero no, su suerte había sido otra y ya no estaba. Por otro lado, sí me encontré con el otro docente que marcó de alguna forma mi elección de ser profesora de Ciencias Naturales. Sus clases eran entretenidas, su forma de explicar, de llevar adelante la materia, las actividades que nos daba, la participación conjunta en los debates de ciertos temas, etc. En ese momento estaba en su rol de directivo y su trato no había cambiado. Demostraba que yo seguía siendo parte de esa escuela por más que mi situación en ese momento era otra, ya no como alumna sino como docente [D4].

Respecto del acompañamiento de los /as colegas en el trabajo, D5 valora:

Muy bueno, excelente. Por ejemplo, ahora, a principio de año, entre todos los profes de la institución hicimos un acuerdo, un contrato pedagógico y todos los profes lo tenemos como referente. Fue una propuesta del director y no hubo dificultad en hacerlo, todos bien predispuestos [D5].

Si bien en las escuelas donde se desempeñan las docentes participantes no se encuentra instituida la formación *in situ* (cuando el núcleo de docentes reflexiona conjuntamente sobre asuntos que los involucran y encuentra alternativas a los principales problemas que lo aquejan), encontramos cierta similitud entre este tipo de formación y la experiencia que relata D5. Para referirse a esta cuestión Calvo y Camargo Abello (2015) explicitan que el aprendizaje de ser docente ocurre en la práctica, y que es fundamental contar con el entorno, ambiente y colegas que trabajen sobre problemáticas situadas, incluyendo a aquellos/as docentes de reciente vinculación. Por su parte Granados-Romero, Tapia-Ubillus y Fernández-Sierra (2017) plantean que una dificultad percibida por docentes principiantes es el limitado contacto con pares para compartir experiencias y aprender cooperativamente.

Todas las docentes participantes destacaron la influencia de su relación con los y las estudiantes en sus prácticas pedagógicas y nuestro análisis nos permitió identificar su relevancia en la reconfiguración de sus identidades profesionales:

[...] al principio me costó mucho adaptarme a la situación de los chicos, vienen de una situación muy marginal, muy violenta y se manifestaban así en el aula, pero cuando le encontré la vuelta, estuvo bueno [...] primero tiene que haber un período de adaptación donde ellos se adapten a mí y yo a ellos. Si no hay una ida y vuelta, no hay una aceptación de ellos para abrirse a aprender [D7].

Al referirse a la iniciación en la docencia y a los cambios requeridos para vincularse con sus estudiantes, D8 expresa:

Me la imaginaba yo explicando y no tener que contener a un chico, preguntarle qué le pasó, eso es lo que uno incorpora y no te lo imaginás en un primer momento [...] yo creo que te adaptás, que todos los años no son los mismos, que hay cursos más numerosos, menos numerosos. Vos te imaginás un salón todo prolijito y una charla tenue; es más, a los chicos hay que frenarlos bastante más ahora, hay que contenerlos [D8].

En cambio, D6 reflexiona acerca de su experiencia con un estudiante específico: "Tenía un nene con dislexia que ahora abandonó. Me preocupaba porque no sabía cómo ayudarlo [...] me quedó esa deuda con ese nene porque era un curso complicado y sentí que no le di el tiempo suficiente a él".

En todos los casos, las docentes se sentirían movilizadas por sus estudiantes y esa movilización en algunas sólo suscitaría un proceso reflexivo (por ejemplo, D6) y otras además realizarían cambios en sus prácticas pedagógicas. Aspecto ausente en la bibliografía consultada que hace referencia a las marcas que producen en el MDP las incorporaciones a nuevas configuraciones sociales en la inserción laboral. La literatura relevada, si bien alude al proceso de socialización, se refiere básicamente a la calidad del asesoramiento (pedagógico y administrativo), ambiente de trabajo (favorable-desfavorable), gestión (privada-oficial), entre otros. No considera específicamente la influencia del alumnado mediante un llamado tácito a la reflexión y potencial reconstrucción docente del MDP y de la identidad profesional, en función de la identificación de las necesidades implícitas o explícitas de sus estudiantes. La influencia potencial del alumnado, entendida como aporte para la construcción identitaria y de los MDP de las profesoras noveles de Biología, abonaría la teoría de Cols (2007) sobre construcciones modélicas a partir de ideas compartidas por muchos/as docentes en un contexto determinado. Jarauta Borrasca (2017) coincide con Cols (2007), porque entiende, como dijimos, que la diferenciación de un grupo

docente respecto de otro se da debido a que la conformación identitaria profesional se efectúa en un proceso relacional, político y social. Tomar en cuenta el contexto, aspectos relacionales, políticos y sociales como contribuciones a la construcción identitaria y de MDP otorgaría un papel importante a las características personales en estas construcciones. Al respecto es necesario mencionar que la investigación referida en este artículo fue realizada entre 2017 y 2019, previamente a la pandemia por COVID-19. Desafíos que les tocó enfrentar a los/as docentes en los años 2020/21 fueron sus consecuencias sociales, institucionales y, por supuesto, en el desempeño docente, dejando “[...] a la intemperie todo lo previsible hasta el momento” (Alcalá *et al.*, 2021, p. 133). Estos nuevos factores contextuales irrumpieron y, sin duda, incidieron en las construcciones identitarias y en los MDP del profesorado principiante.

Por todo lo expresado, en el caso de las docentes noveles participantes, esta investigación refleja que los componentes de la tríada biografías/FI/inserción laboral dejaron su impronta en la conformación identitaria y del MDP de cada una. Retomando la idea de los autores previamente citados (Marcelo García, 2010; Gamberini, 2006; Jarauta Borrasca, 2017; Rocha; Aguiar, 2012; Sousa; Dias, 2022, entre otros/as) sobre la reconfiguración permanente, dinámica y situada de la identidad profesional y del MDP, identificamos como factor común en nuestro estudio que cada identidad evoluciona desde su singularidad, en la interacción con sus entornos, en respuesta a demandas propias y ajenas. Sin embargo, destacamos como aporte original la caracterización de la relación interpersonal con sus estudiantes como uno de los componentes más movilizantes.

A partir del año 2020, la Dirección Provincial de Educación Superior (DPES) de la Provincia de Buenos Aires (PBA) (Argentina, 2022) inició procesos de revisión y construcción curricular para el Profesorado de Biología, entre otras carreras docentes. Su producción estuvo a cargo de equipos técnicos abocados a tal fin. Con el propósito de llevar a cabo el análisis y legitimación del proceso de diseño de los documentos para su futura implementación en las aulas se efectuaron consultas a docentes, directivos, supervisores, gremios, campo académico y la comunidad educativa ampliada. Este Diseño, que entró en vigencia en 2023, define tres líneas de formación que encarnan los propósitos de la política educativa, en general, y de la política curricular, en particular. Buscan imprimir direccionalidad al diseño y articular los campos formativos. Las líneas de formación son: centralidad de la enseñanza; transformaciones sociales contemporáneas (perspectiva de género, ambiental y cultura digital); y construcciones políticas, culturales y pedagógicas de América Latina, Argentina y PBA. La propuesta curricular requiere transversalidad en las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Esa demanda se sostiene en que son prácticas imprescindibles para la construcción de conocimientos, resultan inherentes a la práctica profesional docente y a la reflexión sobre ellas. Esta propuesta formativa se organiza en tres campos: el Campo de la Formación General, el de la Formación Específica y el de la Práctica Docente. Dado que su implementación comenzó en 2023 y que los/as primeros/as docentes egresarían en 2027, recién a partir de ese momento podría evaluarse su impacto en la construcción identitaria y de MDP de docentes de Biología. Por ahora, existe compromiso por parte de la DPES de acompañamiento profesional para su implementación. No obstante, coincidimos con Silva y Estevinho (2021, p. 15-16, traducción propia) que explicitan: “[...] se necesita tiempo para que las reformas curriculares se lleven a cabo

de manera efectiva, ya que están constantemente guiadas por los diferentes campos recontextualizadores que componen el aparato pedagógico oficial [...]”⁵.

Conclusiones e implicaciones

En este trabajo realizado con docentes principiantes, que tiene la finalidad de reconstruir aspectos de la identidad profesional y de los MDP, en el marco del paradigma indiciario propuesto por Ginzburg (1994), nos propusimos específicamente identificar las huellas dejadas por las biografías, la FI y las incorporaciones a nuevas configuraciones sociales de la inserción laboral. La investigación nos permitió interpretar que:

- Las docentes participantes en el estudio recuperarían y aplicarían prácticas vivenciadas durante su escolarización, sin interpelar profundamente los aportes de sus propias biografías al MDP e identidad profesional. Si bien muchos de esos aprendizajes pueden ser válidos para orientar sus prácticas, entendemos que reflexionar sobre esos aprendizajes adquiridos por la observación (Lortie, 1975) resulta indispensable, para evitar que el desarrollo profesional se sustente en intentos de reproducir sus propias trayectorias de manera rígida, descontextualizada y poco productiva (Meinardi, 2010);
- Los aportes asimilados durante la FI les resultarían limitados para hacer frente a la práctica profesional. El “choque con la realidad” (Veenman, 1984) permite a estas docentes advertir que la profesionalización demanda reconfigurar las construcciones previas. Más allá de los conflictos que les genera enfrentar esos dilemas, coincidimos con Aiello y Fernández Coria (2015) en que es de la reflexión que los/as docentes principiantes hacen sobre la propia actuación de donde deviene necesariamente una construcción idiosincrásica, personal y situacional de su identidad como docentes y de sus prácticas pedagógicas;
- En las nuevas configuraciones sociales de la inserción laboral los/as estudiantes cobrarían importancia primordial, para la reflexión sobre el rol y posible reconstrucción de la identidad profesional y MDP. Sostenemos que considerar las demandas e intereses estudiantiles para una potencial regulación de la práctica contribuiría con el reconocimiento de los valores, necesidades, formas particulares de intervenir y de comunicar de los siempre nuevos/as jóvenes estudiantes (Meinardi, 2010). Este hallazgo, visibilizado en nuestro estudio como un rasgo incipiente y respecto del cual no reconocemos sustento teórico, resulta significativo, ya que estaría manifestando una tendencia hacia la horizontalización de la relación estudiante-docente.

En este marco y a partir de los resultados obtenidos, entendemos que desde la FI y continua se debería:

- Problematizar los aportes de la biografía al modelo didáctico personal, con el propósito de interpelar las marcas de la experiencia escolar en cada historia particular;
- Promover un aprendizaje para la enseñanza constructivo y personal durante la práctica docente, evitando apelar a la mera repetición de lo observado, sin llevar a cabo el análisis crítico de los modelos que observan (Vaillant, 2009);

⁵En el original: “[...] leva tempo para que as reformas curriculares efetivamente ocorram, sendo elas constantemente balizadas pelos diferentes campos recontextualizadores que compõem o aparelho pedagógico oficial [...]”

- Fomentar el trabajo reflexivo y contextualizado en el marco del respeto y la legitimación de la otredad, así como desde un posicionamiento interpretativo-crítico;
- Prever y adelantarse a algunos cambios que pudieran avizorarse, para incluirlos en carácter de contenidos de la FI y Continua;
- Incluir la discusión de la situación de docentes principiantes en los espacios de reflexión correspondientes al proceso de renovación curricular del diseño de la carrera de Profesorado de Biología, coordinados por DPES (Bs. As.) que comenzaron a partir de 2022 y que se mantendrían en los próximos años.

Referencias

AIELLO, B.; FERNÁNDEZ CORIA, C. Experiencias de iniciación en la docencia. In: MENGHINI; NEGRIN (ed.). *Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc, 2015. p. 17-38.

AIELLO, B.; MENGHINI, R. Los inicios laborales de los profesores para nivel secundario; construcción de un itinerario complejo. In: MENGHINI; NEGRIN (ed.). *Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc: 2015. p. 63-82.

ALCALÁ, M.; ROSSO, I.; GONZÁLEZ, M.; FLORES, A. Experiencias y vivencias de docentes principiantes en el contexto de la emergencia sanitaria. *Revista de Educación*, Mar del Plata, Argentina, v. 24, n. 1, p. 127-141, 2021.

ALLIAUD, A. *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. 2003. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2003.

ANIJOVICH, R.; CAPPELLETTI, G.; MORA, S.; SABELLI, M. J. Autobiografía escolar: reconocer la propia historia de vida. In: ANIJOVICH; CAPPELLETTI; MORA; SABELLI (ed.). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós, 2009. p. 83-99.

ARGENTINA. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Diseño curricular: profesorado de educación secundaria en biología*. Buenos Aires: DGCE, 2022.

ÁVALOS, B. La inserción profesional de los docentes. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, España, v. 13, n. 1, p. 43-59, 2009.

BALLENILLA, F. El cambio de modelo didáctico, un proceso complejo. *Investigación en la Escuela*, Sevilla, n. 18, p. 43-68, 1992.

BALLENILLA, F. *El practicum en la formación inicial del profesorado de ciencias de enseñanza secundaria: estudio de caso*. Albacete: Liberlibro, 2003.

BARDIN, L. *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal, 2002.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, Amsterdam, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>.

BOULAN, N. El discurso neoliberal y la configuración de la identidad profesional en docentes noveles. *Revista Educación, Política y Sociedad*, Madrid, v. 6, n. 2, p.11-36, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.2.001>.

CALVO, G.; CAMARGO ABELLO, M. Hacer escuela en la formación de docentes noveles. *Páginas de Educación*, Montevideo, Uruguay, v. 8, n. 1, p. 1-25, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v8i1.496>.

COLS, E. *Estilos de enseñanza: sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. 2007. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, 2007.

DAY, C.; STOBAT, G.; SAMMONS, P.; KINGSTON, A.; GU, Q.; SMEES, R. *Variations on teachers' work, lives and effectiveness*. London: Department for Education and Skills, 2007. (Research Report, 743).

DUARTE, C. V. ¿Quién soy cuando soy docente? Recuperación de la autopercepción de la construcción de la identidad profesional docente desde un enfoque biográfico narrativo. In: SOUTHWELL, M.; VASSILIADES, A. (coord.). *Formación y trabajo docente: nuevas reflexiones sobre identidades, instituciones y prácticas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2023. p. 137-162.

ELÍAS, N. *Sociología fundamental*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1999.

ERROBIDART, A. La construcción de identidades de los profesores noveles en sus inserciones laborales. Un estudio contextualizado en la Argentina actual. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, Barcelona, v. 8, n. 2, p. 217-229, 2015.

GARCÍA PÉREZ, F. Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W: revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, Barcelona, v. 207, p. 1-12, 2000.

GARCÍA PÉREZ, F.; PORLÁN, R. Los principios didácticos y el modelo didáctico personal. In: PORLÁN, R. (ed.). *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla*. Madrid: Morata, 2017. p. 93-104.

GINZBURG, C. Indicios: raíces de un paradigma de inferencias indiciales. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e indicios: morfología e historia*. Barcelona: Gedisa, 1994. p. 138-175.

GONZÁLEZ BRITO, A. I.; ARANEDA GARCÉS, N.; HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J.; LORCA TAPIA, J. Inducción profesional docente. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 31, n. 1, p. 51-62, 2005.

GRANADOS-ROMERO, J.; TAPIA-UBILLUS, A.; FERNÁNDEZ-SIERRA, J. La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas. *REDU: revista de docencia universitaria*, Valencia, España, v. 15, n. 2, p. 163-178, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6746>.

IMBERNÓN, F. La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, España, v. 2, n. 3, p. 151-163, 2019. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>

JACKSON, P. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2002.

JARAUTA BORRASCA, B. La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial: el caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, España, v. 21, n. 1, p. 103-122, 2017.

JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P. Modelos didácticos. In: PERALES PALACIOS, J. F.; CAÑAL DE LEÓN, P. (ed.). *Didáctica de las ciencias experimentales*. Alcoy, España: Marfil, 2000. p. 165-186.

LORTIE, D. *School teacher*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

MACIEL, A.; ISAIA, S.; BOLZÁN, D. Trayectorias formativas de profesores universitarios: repercusiones del ambiente en el desenvolvimiento profesional docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Anped, 2009.

MANSO, J. Editorial: el acompañamiento y la inserción profesional de los docentes noveles. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, España, v. 25, n. 2, p. 1-4, 2021.

MARCELO, C. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, España, v. 13, n. 1, p. 1-25, 2009.

MARCELO, C.; MAYOR, C.; MURILLO, P. Monográfico: profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, España, v. 13, n. 1, p. 3-5, 2009.

MARCELO GARCÍA, C. La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, Colombia, v. 3, n. 1, p. 15-42, 2010.

MEINARDI, E. Acerca de la formación docente. In: MEINARDI, E.; GALLI, G.; REVEL CHION, R.; PLAZA, V. (ed.). *Educar en ciencias*. Buenos Aires: Paidós, 2010. p. 41-54.

MENGHINI, R. La investigación situada, docentes principiantes y desarrollo profesional. In: MENGHINI, R.; NEGRIN, M. (ed.). *Docentes principiantes: aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc, 2015. p. 17-38.

MENGHINI, R. Los docentes principiantes frente a la formación continua y el desarrollo profesional. In: MENGHINI, R.; MISURACA, A. (ed.). *La concreción de la utopía: una realidad latinoamericana*. Bahía Blanca: el autor, 2014. p. 701-715.

MONGE-URQUIJO, P.; LABORÍN-ÁLVAREZ, J.; SIQUEIROS-AGUILERA, J. Modelo analítico para el acompañamiento de docentes noveles en México. *Educación y Humanismo*, Barranquilla, Colombia, v. 21, n. 37, p. 28-50, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3376>.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Ed. Educa, 2009.

PERRELLI, M. S. A. O apoio ao docente iniciante: experiências e pesquisas relatadas no “congresso internacional del profesorado principiante e inserción profesional a la docencia” – 2008, 2010 e 2012. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, MS, v. 4, n. 11, p. 72-97, 2013. Recuperado el 13 jun. 2024 de: <https://tinyurl.com/4ra6p4kj>.

PESCIALLO, M. F. *Caracterización de modelos didácticos de profesoras noveles de biología*. 2021. Tesis (Maestría en Educación en Ciencias Exactas y Naturales) – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2021.

PESCIALLO, F.; DUMRAUF, A.; CORDERO, S. La afectividad como dimensión de los modelos didácticos personales de profesoras de biología. *Bio-grafía*, Colombia, n. ext. 1, 2022.

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, A. M. C.; AGUIAR, M. D. C. C. D. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Anped, 2012. p. 1-17.

SAN MARTÍN CANTERO, D. ¿Artesanía o cazador tras la huella? Reflexiones para el análisis cualitativo de datos. *Empiria: revista de metodología de ciencias sociales*, España, n. 40, p. 65-83, 2018.

SERRA, J.; KRICHESKY, G.; MERODO, A. Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina: una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, España, v. 13, n. 1, p. 195-208, 2009.

SILVA, L. M.; ESTEVINHO, L. F. D. (Re) Contextos da prática como componente curricular: formação inicial de professores de ciências e biologia. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 27, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210015>.

SOUZA, J. B. D.; DIAS, V. B. Uma revisão bibliográfica sobre a construção da identidade docente no programa institucional de bolsas de iniciação à docência na formação inicial de professores de ciências e biologia. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 28, p. 1-16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320220023>.

VAILLANT, D. La identidad docente: la importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, Buenos Aires, Argentina, año 22, v. 234, p. 4-11, 2010. *Investigación, Educación y Pedagogía*, Colombia, v. 3, n. 1, p. 15-42, 2010.

VAILLANT, D. La inserción del profesorado novel en América Latina: hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, España, v. 25, n. 2, p. 79-97, 2021.

VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, España, v. 13, n. 1, p. 27-41, 2009.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. *REICE: revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Madrid, v. 19, n. 4, p. 55-69, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, Washington, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VEZUB, L. El desarrollo de los docentes al inicio de su trayectoria profesional. *Revista Novedades Educativas*, Buenos Aires, Argentina, año 22, v. 234, p. 24-28, 2010.

VONK, J. H. C. A knowledge base for mentors of beginning teachers: results of a dutch experience. In: McBRIDE, R. (ed.). *Teacher education policy: some issues arising from research and practice*. London: Routledge, 1995. p. 112-134.