

Formar docentes reflexivos

Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA*

REBECA ANIJOVICH, GRACIELA CAPPELLETTI,
SILVIA MORA y MARÍA JOSÉ SABELLI**

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se propone presentar aspectos centrales de la conceptualización de la docencia como práctica reflexiva y se constituye como marco para los propósitos de las asignaturas Observación y Práctica de la enseñanza y Residencia Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA.

1. LA PRÁCTICA REFLEXIVA: UNA BREVE HISTORIA

En las últimas décadas, las expresiones “profesional reflexivo”, “el profesor como investigador”, se han convertido en lemas característicos a favor de la reforma y mejoras de la enseñanza y la formación del profesorado en todo el mundo.

Estas expresiones suponen una valoración de la práctica docente, en tanto espacio de producción de saberes y el reconocimiento a los profesores como profesionales que tienen teorías y experiencias que pueden contribuir a la constitución de una base sistematizada de conocimientos sobre la enseñanza.

* Presentado originalmente en el Congreso de Sociología Jurídica que se realizó durante el año 2006 en la ciudad de La Plata.

** Integrantes de las cátedras Observación y Práctica de la enseñanza y Residencia Docente en el Profesorado de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Estos conceptos desarrollados alrededor de la idea de un profesional reflexivo, consideran al docente como quien debe desempeñar un rol activo en la formulación de sus objetivos y estrategias de enseñanza, en contraposición al profesor que administra y ejecuta propuestas técnicas diseñadas desde el exterior de las aulas. Éste es uno de los ejes fundamentales en los que se inscribe la propuesta de formación que realizamos en las cátedras del Profesorado. Con el propósito de favorecer la reflexión para comprender en profundidad las prácticas habituales de enseñanza, ponemos el acento en reconstruir y analizar junto con los alumnos la clase desarrollada, para tratar de entender las decisiones que se toman al momento de planificarla y lo que ocurrió durante su desarrollo.

Promover docentes reflexivos, significa también reconocer que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada, no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo, sino también del análisis y la aceptación de la riqueza que encierran las buenas prácticas de enseñanza.

Un iniciador de este movimiento fue John Dewey (1933) quien estableció una importante distinción entre la acción humana reflexiva y la rutinaria. Gran parte de lo que Dewey planteó a comienzos del siglo pasado sobre esta cuestión, estaba dirigida a los docentes y sigue vigente en el siglo XXI. Dewey definía la “acción reflexiva” como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica, a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce.

Stenhouse, en la década del 60, a partir de su participación en la reforma educativa inglesa, ha sido quien acuñó la idea del profesor como investigador con el fin de promover un desarrollo efectivo del currículum. Él señala cuatro características esenciales en estos educadores, a los que denomina “profesionales amplios” (Stenhouse, 1985, p. 196):

1. El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza que ellos mismos imparten.
2. El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar.
3. El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica.

4. Una disposición para permitir que otros profesores observen la propia labor –directamente o a partir por ejemplo de diferentes recursos audiovisuales– y discutir con ellos con confianza, sinceridad y honradez.

Stenhouse afirma que no puede producirse desarrollo del currículum sin desarrollo del profesor, lo que significa desarrollo de sus capacidades reflexivas. Es necesaria entonces, la adopción de los profesores de una “actitud investigadora”, a la que define (Stenhouse, 1985, p. 209) como “una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica”. Distingue además teoría y práctica y sostiene

...en esta situación [se refiere a la actitud investigadora], el profesor se preocupa por comprender mejor su propia aula. En consecuencia, no se enfrenta con los problemas a que da lugar generalizar más allá de la propia experiencia. Dentro de este contexto, la teoría es simplemente una estructuración sistemática de la comprensión de su propia labor.

Para ello insiste en que en este género de investigación, los profesores deben comunicar sus trabajos, con el fin de desarrollar conceptos y lenguaje teórico. Es en este punto donde reconoce una contribución importante por parte de los investigadores profesionales.

2. LA FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Constituye un desafío diseñar propuestas que incorporen la formación en la práctica brindando la posibilidad de potenciar la capacidad de los estudiantes (futuros profesionales, o profesionales) para la reflexión en la acción y sobre la acción.

La recuperación y utilización de lo aprendido en situaciones de actuación resulta crítico en el caso de la formación de los docentes, lo cual acarrea la tensión entre la teoría y la práctica que se presenta repetidamente en los debates acerca de dicha formación. Una de las tendencias es poner un mayor énfasis en la práctica como parte de la formación, pero así como los profesionales no pueden renunciar a la intervención, tampoco pueden soslayar el aporte de un conjunto de disciplinas que sinteticen el conocimiento sobre el objeto de su actuación. Schön (1997) plantea que el desafío en la enseñanza de una práctica profesional consiste en considerar que los estudiantes deberán aprender hechos y operaciones relevantes, pero tam-

bién, las formas de indagación que sirven a los prácticos competentes para razonar acerca del camino a seguir en situaciones problemáticas, a la hora de clarificar las conexiones entre el conocimiento general y los casos particulares, y entonces, evaluar las alternativas posibles y tomar decisiones creativas y adecuadas para ese contexto. Los estudiantes tienen que aprender un tipo de reflexión en la acción que va más allá de reglas preexistentes y no sólo a través del perfeccionamiento de nuevas formas de razonamiento, sino también, mediante la construcción, análisis y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular y encarar los problemas de la enseñanza.

Schön expresa que se aprende a reflexionar en la acción aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar, luego a razonar sobre los casos problemáticos a partir de reglas generales propias de la profesión y sólo luego se llegan a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar.

En la enseñanza es necesario poner énfasis en las zonas indeterminadas de la práctica, es decir en aquello no previsto, no anticipado que surge de las interacciones que se producen al interior de una clase entre el docente y los estudiantes y en las conversaciones reflexivas con los participantes de cada situación. El autor propone el *prácticum* reflexivo como dispositivo que permite aprender haciendo y el diálogo entre el tutor y el estudiante sobre la mutua reflexión en la acción.

Un *prácticum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el *prácticum* hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la Universidad (Schön, 1997: 45-46).

Atendiendo al proceso de formación de los docentes, es pertinente referirse a aquellos saberes que son necesarios. Lee Shulman (1987)

identifica una serie de conocimientos que los profesores deben tener para ejercer su tarea:

- Conocimiento del contenido;
- conocimiento didáctico general, aludiendo a principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;
- conocimiento del currículo, enfatizando en el dominio de los materiales y los programas;
- conocimiento didáctico del contenido: una relación entre la materia y su enseñanza;
- conocimiento de los alumnos y de sus características; quiénes son, sus estilos de aprendizaje, sus entornos sociales, emocionales;
- conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas;
- conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

La práctica reflexiva tiene como objeto principal poner en diálogo distintos saberes. Tal como venimos mencionando, saberes proporcionados por las disciplinas, y saberes devenidos del conocimiento de las propias prácticas. Desde esta perspectiva, en el caso de los docentes y sus prácticas en el aula, esto cobra un matiz interesante, en el que profundizaremos el análisis.

3. ¿QUÉ SON LAS PRÁCTICAS REFLEXIVAS? ACERCA DE LAS TEORÍAS DE LA ACCIÓN: TEORÍAS EN USO Y TEORÍAS ADOPTADAS

Argyris y Schön (1974) utilizan la idea de mapas mentales para referirse a los supuestos y paradigmas que guían las acciones, esto se refiere a la manera en que las personas planean, aplican y revisan sus propias acciones. Según los autores, estos mapas regulan las acciones más que las teorías de las que dicen disponer explícitamente. Es más, pocas personas conocen los mapas o las teorías que habitualmente utilizan (Argyris, 1999). La conceptualización de teoría de la acción fue desarrollada por Chris Argyris a partir de indagar las relaciones entre individuos y organizacio-

nes. La teoría de la acción es primero una teoría: "...su principal atributo son las propiedades de las teorías compartidas, y los criterios principales con los que se aplica (como generalidad, sencillez y centralidad) son criterios aplicables a todas las teorías..." (Argyris y Schön, 1974: 4).

Argyris y Schön sugieren que existen dos teorías de la acción involucradas, y que ambas se implican. La distinción que puede hacerse entre ambas teorías es que una de ellas está implícita en lo que hacemos, y la otra es aquella que se pone en juego al hablar de nuestras acciones a otros: puede conceptualizarse y verbalizarse. Aquellas que están implícitas en lo que hacemos, se denominan "teorías en uso". Estas teorías gobiernan nuestras conductas y tienden a ser estructuras tácitas. Su relación con la acción es como "...la relación de la gramática en uso con el discurso; esas teorías contienen las suposiciones sobre sí mismas, sobre los otros y sobre el entorno, y estas suposiciones constituyen un microcosmos de la ciencia en la vida cotidiana..." (Argyris y Schön, 1974: 30).

Al explicar mediante la palabra qué es lo que resulta conveniente hacer en determinada situación o lo que pensamos que debería hacerse, nos estamos refiriendo a las llamadas "teorías adoptadas" (*espoused theory*). Cuando se le pregunta a alguien por qué actuó así en esa situación, la respuesta que da generalmente es su "teoría adoptada de la acción" para esa situación. Ésta es la teoría a la que él obedece y a la que, cuando se le requiere, comunica a otros. Sin embargo, la teoría que gobierna efectivamente sus acciones es la "teoría en uso".

Hacer esta distinción nos permite formular la pregunta: ¿puede existir congruencia entre ambas teorías? Según Argyris (1980) pareciera que puede no ser así. Por ejemplo, un estudiante se acerca al docente y pregunta por la baja calificación obtenida en el examen, el docente le contesta que sus respuestas eran incompletas, poco precisas y que se evidencia que no ha estudiado suficientemente; ésta es su "teoría adoptada". Su "teoría en uso" es que considera que ese alumno es poco estudioso, su aspecto es desprolijo y no le resulta de su agrado. La clave de la reflexión es revelar la teoría en uso y explorar la naturaleza del prejuicio. Muchas perspectivas de la supervisión, o del análisis de las instituciones y organizaciones, que hacen foco en los pensamientos del profesional, sus sentimientos y sus acciones, se preocupan por zanjar la brecha entre la teoría adoptada y la teoría en uso. Esta brecha no debería ser considerada

algo a evitar. Permite develar la presencia de una dificultad. Y, al mismo tiempo, delimita un espacio dinámico para la reflexión y para el diálogo.

Cuando un docente se propone dar una clase, lo hace poniendo en juego determinadas teorías de la acción. "Sus" propias teorías de la acción. Y, tal como lo plantean Argyris y Schön, en sus prácticas docentes se ponen en juego teorías en uso y teorías adoptadas. Como ejemplo de esto pueden mencionarse aquellas oportunidades en las que, al analizar una clase dada, el docente a cargo –a veces sin registro objetivo de ello– toma decisiones contrarias a aquellas que defiende explícitamente (al sancionar a un alumno, al poner en evidencia una dificultad, al destacar a un alumno por entre los demás, etc.).

En relación con esto, es preciso considerar que a lo largo de la vida, y a partir de su propia trayectoria como alumnos, se van construyendo una serie de ideas acerca de la tarea de enseñar. Estas representaciones a la hora de actuar como docentes se ponen en juego en las decisiones que toman en su quehacer cotidiano y atraviesan las distintas prácticas. En este saber pedagógico están comprometidas racionalidades y representaciones que guían y le dan sentido a la práctica.

La práctica reflexiva en el oficio de enseñar conlleva una gran capacidad para reflexionar en la acción y sobre la acción. No se trata de una reflexión episódica, sino de una postura del profesional docente: crear los lugares para el análisis de la práctica.

Si tal como refieren Argyris y Schön, en toda situación se ponen en juego teorías en uso, y se explicitan las teorías adoptadas, que no siempre son coincidentes, queda abierto el espacio de la reflexión.

4. ALGUNOS DISPOSITIVOS DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA QUE SE UTILIZAN EN EL MARCO DE LAS ASIGNATURAS OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA Y RESIDENCIA DOCENTE DEL PROFESORADO EN CIENCIAS JURÍDICAS DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UBA

A) LAS MICROCLASES

Las microclases son un espacio privilegiado para el desarrollo de la reflexión sobre la práctica. Esta reflexión en la acción supone el desarrollo

de la habilidad para el aprendizaje permanente de los profesionales y la resolución de problemas inherentes a la práctica profesional.

Las microclases generan un espacio que, a modo de laboratorio o simulador, permiten poner en acto una propuesta de enseñanza sin las demandas y presiones de la realidad. En estas situaciones controladas surgirán decisiones basadas en preconceitos y concepciones implícitas, así como también creencias explícitas generadas a partir del trabajo con la teoría. El análisis de esas decisiones y sus fundamentos constituye, a nuestro criterio, una fuente importante de aprendizaje para los alumnos con y sin experiencia en la docencia.

Las críticas que han recibido las microclases se basan en su fundamentación positivista, la creación de contextos artificiales de enseñanza claramente diferentes a los naturales, la posibilidad de que el profesor se centre en su propia imagen olvidando la metodología a desarrollar y a los alumnos, la concepción exclusivamente técnica de la enseñanza, la necesidad de dominar técnicas de observación y análisis de la enseñanza, y otras (Cabero Almenara, 1998).

Diversos autores, Allen y Ryan (1978) entre otros, plantean las siguientes características de las microclases:

- Simplifican la complejidad del proceso de enseñanza en el aula, al reducir las dimensiones de los elementos intervinientes: número de alumnos, alcance de los contenidos y duración de la clase.
- Suponen una superación constante de los modelos internalizados y nuevas posibilidades de acción a través del análisis crítico previo y a posteriori de la acción misma.
- Implican una gran participación de los estudiantes en donde predomina la observación y la experiencia directa.

Pero es distanciándose del conductismo como las microclases pueden plantearse de otra manera. En la asignatura Observación y Práctica de la enseñanza se trabaja a partir de las siguientes alternativas de trabajo: en un primer momento de enseñanza preactiva se analizan y consensúan diferentes aspectos con los alumnos tales como: distribución de temas, objetivos, formas de trabajo, secuencias de tareas, características de la microplanificación, análisis de posibles cursos de acción, sus consecuencias y sus fundamentos teóricos y prácticos. De este modo se favorece

la reflexión mediante el planteamiento de problemas, preguntas, orientaciones, ofreciendo en tiempos adecuados la información pertinente, lo que permite que el alumno seleccione estrategias de acción para su experiencia de microenseñanza. En un segundo momento de enseñanza interactiva el alumno practicante desarrolla su actividad frente a sus compañeros y a los docentes. Por último, en un tercer momento de enseñanza posactiva, los alumnos practicantes realizan un análisis crítico acerca de los aspectos significativos de su desempeño en interacción con sus compañeros y docentes.

B) LOS PORTAFOLIOS

Los portafolios son *colecciones* de trabajos producidos por los alumnos, pero no azarosas, sino que la selección de cada trabajo tiene una fundamentación específica, ha sido pensada y meditada para su inclusión con el objetivo de dar cuenta del proceso de su aprendizaje. Otra característica del portafolios es que los alumnos deben tener la oportunidad de reflexionar, revisar y comentar los trabajos que han sido incluidos en el portafolios.

Los portafolios pueden asumir muchas formas diferentes y usarse con muchos propósitos como para diagnosticar, documentar o “mostrar” el proceso de trabajo y los avances de los alumnos.

El primer beneficio del uso del portafolios se deduce principalmente de la tarea de crearlos y de usarlos –por parte de los alumnos– de manera comprometida con su propio aprendizaje a través de la reflexión sobre cada uno de los trabajos seleccionados.

En una clase donde se utiliza el portafolios como herramienta de evaluación todos los elementos del proceso educativo están estrechamente entrelazados: se consideran los objetivos curriculares tanto como las estrategias de enseñanza y la evaluación, facilitando a los estudiantes que puedan desarrollar y demostrar su comprensión de los conocimientos, así como sus competencias cognitivas para revisar, reformular y realizar el trabajo metacognitivo respectivo.

En el caso de las asignaturas mencionadas, los portafolios que elaboran los estudiantes corresponden al “portafolios reflexivo”. La consigna propuesta por la cátedra de Observación y Práctica acerca de la selección

de evidencias de progreso, pone en juego la elaboración de criterios propios que indiquen: ¿qué aprendieron?, ¿qué evidencias tienen de ello?, ¿cómo pueden mostrarlo? El proceso reflexivo de los futuros docentes se torna evidente. La elaboración de este portafolios no resulta una tarea individual. Es fundamental el intercambio que se realiza con sus pares para la elaboración y selección de evidencias. Esto facilita la explicitación de aquellas ideas que se ponen en juego para la selección de los trabajos, y conlleva la discusión propia de la pertinencia de lo que se elige. Más allá de la elaboración del portafolio final (que constituye un trabajo individual), todo el proceso por medio del cual se elabora puede enmarcarse en aquello que se define como trabajo cooperativo.

C) LAS AUTOBIOGRAFÍAS

Distintas investigaciones ponen en evidencia que escribir y contar historias profesionales y personales al unísono constituye una herramienta poderosa en la formación de profesores.

Las autobiografías son narrativas que realiza una persona por motivaciones e iniciativas que le son propias, y en las que el investigador no controla, según pautas o cuestionarios previos, ni el contenido ni la forma de recuperación en la memoria de los distintos hechos que se relatan. El sujeto trata de recobrar aspectos de su vida pasada para su reconstrucción, explicación e interpretación.

Las autobiografías proponen recuperar las experiencias del docente en formación como alumno, y analizar los modelos y enfoques que han adoptado sus propios docentes, con el propósito de explorar y comprender su propia formación e identidad profesional.

D) EL DIARIO

El diario de formación en primera instancia es personal pero puede luego convertirse en un documento público que permite intercambiar miradas sobre una situación, chequear percepciones, confrontar ideas, reflexionar en un espacio compartido. Los científicos sociales definen a los diarios como documentos personales que permiten registrar el flujo de acontecimientos cotidianos públicos y privados, en forma contemporánea desde la perspectiva subjetiva del “que escribe”.

En el ámbito pedagógico puede referirse a la siguiente definición:

El diario es un instrumento metodológico cuya utilización periódica permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos en los que está inmerso. Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. Favorece también el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentada. A través del diario se pueden realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda sin perder las referencias del contexto. Por último, propicia también el desarrollo de los niveles descriptivo, analítico-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor (Porlán, 1991).

¿Cuál es el sentido de escribir un diario de formación? Desde este lugar podemos referir que la construcción de un diario de formación, en el caso de los profesores, puede ayudar a interpretar los acontecimientos externos e internos que aparecen “mezclados” en la situación pluridimensional de la clase, permitiéndole al autor del diario dotarlos de sentido, volver a mirarlos, reinterpretarlos, explicarlos y prefigurar sus próximas acciones y decisiones. En la medida en que el diario se convierte en un registro narrativo de la propia práctica pasada y permite un compromiso activo y conciente con la práctica futura, va contribuyendo a la construcción dinámica de la identidad profesional.

E) LOS ATENEOS

En la asignatura Residencia Docente se proponen instancias de trabajo que adoptan distintos formatos: talleres, grupos de tutoría y reuniones generales de intercambio. Estas instancias de trabajo refieren al abordaje de temas y problemas, en un tiempo, un espacio y una organización de la clase que supera el modelo clásico.

¿Qué se espera de los participantes del ateneo?

- Que sistematicen las propias experiencias con actitud investigativa y consideren sus aspectos más problemáticos.
- Que revisen las prácticas cotidianas, considerando las teorías en uso y las teorías adoptadas.

- Que trasciendan la anécdota y produzcan análisis a partir de categorías teóricas.
- Que formulen interrogantes genuinos.
- Que identifiquen los procesos que directa o indirectamente se vinculan con su intervención.
- Que intercambien opiniones y perspectivas de trabajo sobre el problema propuesto para la reflexión conjunta con sus pares.
- Que superen sus prácticas en sus aspectos más problemáticos o implementen algún tipo de innovación (en las estrategias de enseñanza, en el uso de materiales y recursos, en las propuestas de participación de sus alumnos).

Este tipo de modalidad de trabajo requiere que los docentes de las asignaturas mencionadas realicen tareas cooperativas, producidas por una situación de trabajo común. Y considerando no solamente las relaciones entre los docentes, sino también entre docentes y alumnos, los marcos regulativos logran mayor flexibilidad en la organización de las relaciones sociales. Esto va de acuerdo con una horizontalidad de relaciones que se organizan en torno a tareas comunes: el intercambio de saberes y la construcción del conocimiento didáctico.

Todos estos dispositivos favorecen la reflexión sobre las propias prácticas porque suponen:

- Revisar y confrontar con uno mismo a través de la escritura y de los aportes recibidos en los intercambios, como en el caso de los diarios y las autobiografías, las situaciones cotidianas de la tarea docente.
- Recoger evidencias de enseñanza a través de los portafolios y las microclases, y comunicar nuestras experiencias a otros.
- Profundizar y comprender la propia tarea a partir de observar el trabajo de los colegas, tal es lo que ocurre con las microclases y los ateneos.
- Una retroalimentación entre pares y de los docentes hacia los practicantes.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

¿Es posible reflexionar acerca de las decisiones tomadas al seleccionar un contenido para una clase, o el motivo de la elección de una estrategia

de enseñanza, o de una propuesta de trabajo para los alumnos? Creemos que sí, aunque tal como menciona Perrenoud, la postura y las prácticas reflexivas lamentablemente no están en el núcleo de la identidad y de la formación docente. Este paradigma reflexivo permite desplegar el poder de los docentes sobre su trabajo y sobre la organización escolar (*empowering*), alejados de una concepción burocrática de la enseñanza, relacionado directamente con una práctica de enseñanza responsable.

En ambas asignaturas se trabaja tomando como objeto de conocimiento la propia situación de enseñanza que se les propone a los cursantes. La situación de enseñanza se temporaliza en dos tiempos, el tiempo de la propuesta de clase y el tiempo de su reconstrucción, momento de distanciamiento de lo vivido para ser reflexionado, discutido. Este planteo supone:

- El distanciamiento de desarrollos que reducen la práctica como el espacio “de lo real”, considerando la práctica desde otro lugar que el mero “dar clase”.
- Considerar a la observación como un instrumento fundamental a la hora de apelar a la reconstrucción de la clase.
- Una reflexión sobre la acción, es decir, el análisis que a posteriori se realiza sobre las características y procesos de una acción (en este caso, compartida).

Tomar a la situación de enseñanza recientemente transcurrida como objeto de conocimiento implica una reconstrucción teórica de lo vivido. Se analizan las múltiples variables intervinientes, las restricciones que esa situación tuvo, cómo se la había pensado y cómo se llevó adelante en esa situación concreta, y se proponen otras alternativas posibles a las propuestas. El propósito es poner en el centro del análisis las decisiones didácticas que tomamos y el pensamiento que subyace a estas elecciones, tomando a la clase en sí misma como un caso de enseñanza que está abierto a la discusión y reflexión. En síntesis, se “transparentan las situaciones de clase”, colaborando con la construcción de procesos reflexivos sobre la enseñanza.

La corriente que desarrolla las ideas del docente como profesional reflexivo y como investigador de sus propias acciones, reconoce que ningún cambio educativo es posible si no se cuenta con profesores en diálogo

e interacción entre sus prácticas y las teorías, como tomar conciencia acerca de los sistemas de creencias que van produciendo a partir de ellas. Una de las claves básicas del desarrollo efectivo de cualquier diseño curricular está en un docente activo y comprometido con las acciones de transformación.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, D. y K. RYAN, *Microenseñanza. Una nueva técnica para la formación y el perfeccionamiento docente*, El Ateneo, Buenos Aires, 1978.
- ANIJOVICH, R. y S. MORA, *El docente reflexivo: clave para la innovación*, Jornadas Pedagógicas, Universidad de Palermo, Buenos Aires, 2004.
- ARGYRIS, C., *Conocimiento para la acción*, Barcelona, Granica, 1999.
- ARGYRIS y SCHÖN, *Theory in Practice*, San Francisco, Jossey-Bass, 1974.
- BAIN, J. *et al.*, "Developing Reflection on Practice through journal writing: impacts of variations in the focus and level of feedback", en *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 8, nro. 2, 2002.
- BERNSTEIN, B., "Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo", en *Revista Colombiana de Educación*, 1985, pp. 45-71.
- CAMILLONI, Alicia, "Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior". Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación universitaria, Universidad Católica de Valparaíso, Mimeo, 1995.
- CABERO ALMENARA, J., "Usos de las tecnologías de la información y la comunicación en el perfeccionamiento del profesor universitario", en *Agenda Académica*, vol. 5, 1, 1998, pp. 143-158.
- CANO, Elena, *El portafolios del profesorado universitario*, Barcelona, Octaedro, 2005.
- CAPPELLETTI y otros, "La formación de profesores universitarios en la universidad Maimónides", en *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 35, Facultad de Educación, Universidad Católica de Chile, 2004.
- CLANDININ, J. y F. CONNELLY, "Stories of Experience and Narrative Inquiry", en *Educational Researcher*, vol. 19, nro. 5, 1990, pp. 2.
- CHAIKLIN, S. y J. LAVE, *Estudiar las prácticas*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
- DEWEY, J., "Cómo pensamos", en *Cognición y desarrollo humano*, Paidós, Barcelona, 1989.
- ELLIOT, J., *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata, 2000.

- GOTLIEF, E., *Material de Cátedra*, inédito, 2007.
- GREGORIO, M., *Microenseñanza*, Zaragoza, Edelvives, 1979.
- LISTON, D. y K. M. ZEICHNER, *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*, Madrid, Morata, 1993.
- MCEWAN, H. y K. EGAN, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.
- PERKINS, D., *La escuela inteligente*, Barcelona, Gedisa, 1992.
- PERRENOUD, P., *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó, 2004.
– *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó, 2004.
- PLUMMER, K., *Los documentos personales*, Madrid, Siglo XXI, 1989.
- PORLÁN, R. y J. MARTÍN, *El diario del profesor*, Sevilla, Diada, 1991.
- SCHÖN, D., *El profesional reflexivo*, Barcelona, Paidós, 1998.
– *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós/MEC, 1997.
- SMITH, M., *Chris Argyris: theories of action, double loop learning, and organizacional learning*, 2001, disponible en URL [en línea] <<http://org/thinkers/argyris.htm>> [consulta: 15 de octubre de 2004].
- SHULMAN, L., “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma”, en *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1987, pp. 1-22.
- SOUTO, M., “Repensando la formación: cuestionamiento y elaboraciones”, en *Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo*, nro. 1, Buenos Aires, 2006.
- STENHOUSE, L., *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1985.
- WITTRICK, *La investigación de la enseñanza*, Barcelona, Paidós, vol. II, 1989.