

## La planificación de la enseñanza en la formación de profesores en Ciencias Jurídicas<sup>1</sup>

REBECA ANIJOVICH<sup>2</sup> y GRACIELA CAPPELLETTI<sup>3</sup>

### RESUMEN

Este trabajo presenta las conclusiones del Proyecto UBACyT “Las planificaciones de los practicantes del Profesorado de Ciencias Jurídicas”.

Se pretende relevar el proceso de cambio en las planificaciones de los residentes durante sus prácticas de enseñanza en los niveles secundario y superior. El análisis incluye los aspectos modificados en las planificaciones a medida que avanzan en sus prácticas; los supuestos y factores que llevan a realizar dichos cambios; los avances que identifican en el diseño de sus planificaciones y el sentido que le otorgan.

La investigación se enmarca en la perspectiva que considera al docente como profesional reflexivo e investigador de sus propias acciones. Esto refiere a que cuando un docente planifica, conduce y evalúa sus clases pone en juego saberes disciplinares y pedagógicos, que ha adquirido

<sup>1</sup> La investigación UBACyT, “Las planificaciones de los practicantes del Profesorado de Ciencias Jurídicas” (20020110200234BA).

<sup>2</sup> Profesora Titular interina de la cátedra de Observación y Práctica de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Es docente de posgrado de la Maestría de Educación de la Universidad de San Andrés. Autora de numerosas publicaciones en el campo de la formación docente. Correo electrónico: ra@anijovich.net.

<sup>3</sup> Profesora adjunta regular del área de Didáctica y Currículum de la Universidad Nacional de Quilmes y Jefa de Trabajos Prácticos interina de la cátedra de Observación y Práctica de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Es Coordinadora de la Licenciatura y Profesorado de Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés. Correo electrónico: gracielaacappelletti@derecho.uba.ar.

durante su formación inicial y sigue construyendo en forma más o menos sistemática, durante su desarrollo profesional.

Entre las últimas asignaturas del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA, los abogados cursan Residencia Docente y realizan prácticas en el Nivel Secundario y Superior. Se trata de un espacio formativo de profundización e integración del recorrido realizado y constituye un “rito iniciático” en la identidad profesional por la fuerte movilización en lo personal y en relación con la elección profesional. Se trata, además, de un campo problemático y atravesado por aspectos sociales, políticos e institucionales. Se intenta abordar interrogantes como: ¿Se planifican las clases? ¿Cómo? ¿Con qué supuestos de base? ¿Qué decisiones se toman a la hora de enseñar?

#### PALABRAS CLAVE

Planificación - Enseñanza - Estrategias.

## **Planning teaching in the teaching training of Law Professors**

#### ABSTRACT

This paper presents the conclusions of an UBACyT Research Project.

The intention is to reveal the process of change in the planification of the residents during teaching practices at the secondary and higher levels. The analysis includes the modified aspects in the planning as they advance in their practices; the assumptions and factors that lead to those changes; the advances they identify in the design of their plans and the meaning they give it.

The research is framed in the perspective that considers the teacher as a reflective professional and researcher of their own actions. This refers to the fact that when a teacher plans, conducts and evaluates the classes, he brings to play the disciplinary and pedagogical knowledge that he has acquired during his initial training and continues to build more or less systematically during his professional development.

The lawyers take the “Teaching Residence and practices” Course at the Secondary and Higher Level. It is a training space for deepening and integrating the journey made and constitutes an “initiatory rite” in professional identity due to the strong personal mobility and the relationship with professional choice. It is also a problematic field and crossed by social, political and institutional aspects. Attempts are made to address questions such as: Are classes planned? How? With what base assumptions? What decisions are made when teaching?

## KEYWORDS

Planning - Teaching - Strategies.

### I. ¿DESDE DÓNDE PARTIMOS?

Entre las últimas materias del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA), los abogados cursan Residencia Docente, espacio en el que realizan las prácticas en el Nivel Secundario y Superior. Este espacio curricular favorece la profundización e integración del recorrido formativo y tiene un lugar de “rito iniciático” en la identidad profesional por la fuerte movilización en lo personal y en relación con la elección profesional. Se trata de un campo problemático y atravesado por aspectos sociales, políticos e institucionales.

La inclusión de la reflexión profunda sobre las prácticas docentes puede incidir en el mejoramiento de la enseñanza y puede ser un eje sobre el cual se continúe profundizando durante el ejercicio de la docencia, si se internaliza este modo de abordar el trabajo.

Durante la Residencia Docente se ponen en juego creencias y presupuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje, y sobre la tarea del docente en sí misma. Para abordarlas, en la cátedra de Residencia Docente, se proponen instancias de trabajo y de acompañamiento basadas en la reflexión con el propósito de estimular la construcción y producción de conocimientos sobre la propia práctica. Partimos del supuesto de que “no es la práctica lo que forma, sino su análisis”.

En este trabajo que presentamos relevamos, en el marco de un proyecto de investigación, el proceso de cambio en las planificaciones de

los residentes durante sus prácticas de enseñanza en ambos niveles de escolaridad. El análisis incluye los aspectos modificados en las planificaciones a medida que avanzan en sus prácticas; los supuestos y factores que llevan a realizar dichos cambios; los avances que identifican en el diseño de sus planificaciones y el sentido que les otorgan a ellas. El proceso reflexivo de cambio que realizan los residentes en sus planificaciones también puede promover una mejora en su desempeño y, posiblemente, un cambio en el modo de entender la enseñanza y el aprendizaje.

Los paradigmas que desarrollan las ideas del docente como profesional reflexivo y como investigador de sus propias acciones reconocen que ningún cambio educativo es posible si no se cuenta con profesores en diálogo e interacción entre sus prácticas y las teorías, tomando conciencia acerca de los sistemas de creencias que van produciendo a partir de ellas. Al mismo tiempo, los profesionales que eligen la docencia como segunda profesión llevan la “marca” de su profesión de origen y esta se pone en juego al comenzar su tarea de enseñar, de manera implícita.

Desde estas perspectivas, cuando un docente planifica, conduce y evalúa sus clases pone en juego una serie de saberes que ha adquirido durante su formación inicial y sigue adquiriendo en forma más o menos sistemática, durante su desarrollo profesional.

## II. LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS

Los nuevos enfoques de la formación docente intentan revertir el eje de la prescripción y centrarlo en el análisis de las prácticas, desde un punto de partida que se inicia en la propia experiencia como estudiante, de forma tal que abarque la historia escolar de quien se forma en un recorrido espiralado entre la teoría y la práctica, tomando en cuenta el conjunto de los procesos cognitivos y afectivos enmarcados en un contexto institucional y sociopolítico.

Ferry (1997) define la formación como un trayecto, como un espacio flexible y de construcción permanente. Se trata de un recorrido que comienza con nuestro ingreso a la escuela como estudiantes y continúa en forma ininterrumpida en las sucesivas etapas de la escolarización incluida la formación sistemática inicial de base y luego, durante el ejercicio

profesional, a través de la socialización en las organizaciones educativas y de la formación y actualización continua.

Esta mirada de la propia historia del docente en formación es retomada por Jackson (1999). Señala que la autobiografía escolar provee aprendizajes implícitos que evidencian las marcas o huellas que los docentes dejan en los estudiantes y orienta las formas de asumir el propio papel como docente. Esas huellas, según Connelly y Clandinin (1988) y Elbaz (1983), contribuyen a la construcción de un bagaje de “conocimientos prácticos”.

A partir de los aportes de los autores mencionados, se puede señalar que en este caso los abogados como profesionales que eligen la docencia como segunda profesión llevan la “marca” de su propia trayectoria escolar y, además, de su profesión de origen. Ambas se ponen en juego al comenzar su tarea de enseñar, de manera implícita.

Perrenoud (2004:17) sostiene que “formar a buenos principiantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia; que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello. Desde este punto de vista, la formación inicial tiene que preparar al futuro enseñante para reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación”.

La posibilidad de reflexionar sobre sus concepciones y saberes durante el Profesorado consistiría en un modo de trabajo tendiente a problematizar, a promover que los docentes sean conscientes de la brecha entre los conocimientos explícitos y aquellos que se desprenden de su práctica bajo la búsqueda de la coherencia entre el decir y el hacer. Tal como lo planteaba J. Dewey (1933), hay que ver la reflexión como un activo y deliberativo proceso cognitivo, que incluye secuencias de ideas interconectadas que toman en cuenta las creencias y conocimientos de los profesores. Luego de discutir algunas concepciones sobre la reflexión en las que estaban implicadas la emotividad y el azar, la posición de este autor se centra en otorgarle el valor de una creencia, una certidumbre aceptada en la cual confiamos y que se pone en movimiento ante la necesidad de resolver un problema. La reflexión comienza ante la aparición de una duda, al formularnos preguntas, al tratar de la autenticidad de datos,

cuando se hace imperiosa la búsqueda de soluciones. Dewey sintetiza que el motor de los procesos de reflexión es la búsqueda de solución a un estado de perplejidad. “Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (1933:25).

Desde esta perspectiva, la planificación también constituye un momento de la enseñanza que es central en la tarea del docente y que tiene que estar enmarcada en el análisis y en la reflexión, y garantizar la articulación teoría y práctica de la enseñanza y la capacidad de producir teoría o repensar las propias teorías a partir de la acción. Jackson señala la necesidad de describir el pensamiento y la planificación de los docentes para comprender mejor los procesos del aula. En su libro *La vida en las aulas* (1968), estableció que la tarea de enseñar comprende tres fases: la preactiva, la interactiva y la posactiva. La primera comprende los procesos de planeamiento y programación; esta instancia implica un proceso de construcción personal o colectiva orientado a convertir una idea o un propósito en un curso de acción; encontrar modos de plasmar de algún modo nuestras previsiones, aspiraciones y metas en un proyecto que sea capaz de representar en lo posible nuestras ideas. La programación define así un espacio “transicional”, de articulación entre las intenciones y valores pedagógicos del profesor y las condiciones particulares de la tarea, entre la reflexión y la acción (Cols, 2011). Considerar conjuntamente propósitos, posibilidades y restricciones constituye el eje del proceso de programación.

La fase interactiva tiene que ver con el momento de la acción, es el desarrollo de las acciones, previstas e imprevistas, con los estudiantes en el contexto escolar. En la fase posactiva se procede al análisis y evaluación de lo sucedido en fases anteriores y futuras. La planificación como proceso e hipótesis de trabajo está presente en las tres fases y nos permite evidenciar las posibilidades de reflexión en la práctica y sobre la práctica.

### III. LOS MARCOS QUE GUÍAN LA PLANIFICACIÓN DOCENTE

En este apartado se intentará responder las siguientes preguntas: ¿Qué factores intervienen en la toma de decisiones cuando los docentes

planifican? ¿Cuál es el sentido de la planificación? ¿De qué manera se ponen en juego las concepciones del docente? ¿Con qué criterios se seleccionan y organizan los contenidos? ¿Cómo se resignifican los contenidos a enseñar?

Al revisar distintas definiciones acerca de la planificación, el diseño o la programación, encontramos que estos términos sugieren una representación acerca de cómo se desarrollará la enseñanza, un anticipo de un recorrido que realizarán los estudiantes y la definición de acciones que favorecerán los procesos de aprendizaje de acuerdo con lo esperado. Se trata de un intento y tiene carácter de prueba. Planificar la enseñanza siempre supone una anticipación más o menos explícita de una situación futura.

Cols (2011) distingue tres tipos de componentes que entran en juego a la hora de planificar: a) un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a organizar, que actuará como apoyatura conceptual y justificación de lo que se decide; b) un propósito, fin o meta a alcanzar que aporta direccionalidad, y c) una previsión respecto del proceso a seguir, que habrá de concretarse en una estrategia de procedimiento que incluye diseño de contextos, situaciones, tareas, materiales y su ordenamiento en el tiempo.

Zabalza (2006), en su análisis sobre los componentes clave del proceso de planificación, indica que están presentes un conjunto de conocimientos o experiencias sobre la disciplina a programar, un propósito o meta, una previsión del proceso a seguir y una evaluación del proceso.

Camilloni (1997) sostiene que la planificación constituye una hipótesis indispensable para llevar a la práctica la tarea docente, y en este proceso de planificación el profesor elabora, analiza, se formula preguntas, elige y decide. Estas decisiones se ratifican o rectifican en el aula cuando el docente está enseñando. Se trata siempre de una hipótesis de trabajo que expresa las condiciones en las que se desarrollará la tarea, ofreciendo una especie de cartografía a la que es posible recurrir para buscar información o para reorientar el proceso.

La planificación de la enseñanza, como momento preactivo, retomando a Jackson, constituye la instancia para “pensar la clase, diseñar con anticipación las estrategias, estudiar las mejores propuestas, planear

los ciclos completos, se constituyen en los ‘buenos reaseguros de la tarea docente’” (Litwin, 2009).

La planificación articula tres funciones básicas en relación con los procesos de enseñanza: a) una función de regulación y orientación de la acción, en la medida en que se traza un curso de acción y se define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea; b) una función de justificación, análisis y legitimación de la acción, en la medida en que permite otorgar racionalidad a la tarea y dar cuenta de los principios que orientan las decisiones, y c) una función de representación y comunicación, en la medida en que permite plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto, que puede presentar grados de formalización variable.

Dar forma y diseñar prácticas de enseñanza en contextos institucionales requiere de procesos de deliberación y coordinación de acciones en los que se articulan lo cultural (los marcos simbólicos de los participantes, tradiciones pedagógicas), lo político y lo técnico.

El carácter institucionalizado de la enseñanza requiere el desarrollo de una serie de operaciones que permiten explicitar y socializar el contenido de la propuesta a través de distintas formas de enunciación y organización. Hay numerosos ejemplos de modificaciones producidas al respecto a través del tiempo. Tal como expresa Cols (2011), se trata de prácticas reguladas institucionalmente regidas por criterios de orden curricular y pedagógico (esto explica cambios en relación con las prescripciones sobre objetivos o en las tipologías adoptadas para especificar los contenidos de la enseñanza).

Considerando lo expuesto sobre los componentes presentes en el proceso de planificar, se puede establecer que el marco de la programación de la enseñanza se produce a partir de un conjunto de normas institucionales (que es variable y su fuerza prescriptiva tal como lo mencionamos previamente varía de acuerdo con las instituciones educativas) y de un modo de ver las cosas o “marco mental” del profesor (Feldman y Palamidessi, 2001). Se trata de modos generales de definir la situación que los profesores ponen en juego: son producto de su conocimiento y de su experiencia y forman una amalgama personal que define perspectivas que



no son, en sentido estricto, “teorías”. Estas perspectivas proporcionan orientaciones generales y valores educativos, su sistematicidad es mucho menor y son pasibles de interpretaciones diversas.

Según Salinas (1997), no hay una única, absoluta y verdadera respuesta a la pregunta de cómo debería el profesor planificar su enseñanza. Hay diferentes respuestas y cada una se encuentra asociada a formas de entender y pensar sobre la enseñanza, el currículo, los contenidos, los estudiantes y las instituciones educativas.

#### IV. EL CURRÍCULUM COMO PRESCRIPCIÓN DE LA TAREA DOCENTE Y LA ENSEÑANZA

Palamidessi y Gvirtz (2001) sostienen que, durante la planificación, los docentes realizan una traducción e interpretación del contenido curricular (o contenido a enseñar) transformándolo luego en el contenido enseñado. En este caso, para el nivel superior, podemos mencionar distintas fuentes, según el ciclo de formación en el que se encuentren en el plan de estudios: una formación básica referida a los códigos, para luego articular con una formación que asume la enseñanza de la práctica profesional del abogado. El *contenido a enseñar* encuentra su concreción en la interpretación que realiza el docente en el momento de planificar su tarea y de presentar sus clases. El *contenido enseñado* deriva de las influencias del currículo, de los textos y de la cultura pedagógica de los docentes (lo que ha sido internalizado por los docentes a partir de su propia formación y se manifiesta en el tratamiento que hacen de los contenidos).

Lo prescripto se transforma: siempre se resignifica, se recrea, en ocasiones se modifica en forma deliberada, se secciona o se rechaza, inclusive cuando se cree que se lo “aplica”. Es cierto que lo que acciona los procesos de apropiación es una determinada prescripción curricular; pero también es cierto que los procesos de apropiación son procesos de significación que, de modo ineludible, devienen en transformaciones.

Para terminar, acordamos con Cappelletti y otros (2011: 411) que “...es necesario conceptualizar a la planificación como aquella herramienta que permite analizar la realidad, en lugar de forzar para que esta se adecue a la primera. De ahí que en el profesorado se trata de formar profesores

desde un discurso que no se halle montado en el ‘deber ser’ sino en lo que efectivamente se realiza en las situaciones de la práctica...”

## V. LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES Y SU RELACIÓN CON LA PLANIFICACIÓN

Las concepciones docentes han sido estudiadas en reiteradas oportunidades por distintos especialistas (Greeno, 1989; Grossman, 1990; Clark y Peterson, 1986; Pozo, 2006). En términos generales, estos sostienen que las actividades que los profesores desarrollan en sus aulas o fuera de ellas parecen estar orientadas por distintas ideas, presupuestos y supuestos implícitos que, a su vez, constituyen un filtro que regula el estilo personal de enseñar y las decisiones que se toman durante la instrucción. Las concepciones entendidas como formas de creencias, interpretaciones, supuestos, expectativas, etc., permiten comprender cómo piensan, construyen y actúan los profesores en la práctica.

Fenstermacher y Soltis (1999) definen las concepciones sobre la enseñanza como creencias, supuestos, pensamientos que permiten comprender cómo piensan, construyen y actúan los profesores en la práctica. La enseñanza está orientada por enfoques o concepciones que definen modelos a seguir, una manera de pensar a los estudiantes, el ambiente escolar, modos de interacción, el rol docente, la secuencia de las tareas y la organización del conocimiento y que define los propósitos e intenciones de quien enseña.

Por otro lado, se identifican distintas concepciones en torno a las relaciones entre enseñanza y aprendizaje: la enseñanza como causa del aprendizaje o relación directa entre enseñar y aprender, la enseñanza mediando el aprendizaje –relación indirecta entre el enseñar y el aprender– y las concepciones que plantean una negación entre la enseñanza y el aprendizaje. Estas concepciones demuestran que existen diferentes modos de concebir la naturaleza del proceso de programación. Las variaciones en los enfoques se vinculan con ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje y con las formas de entender las relaciones entre las instancias preactivas e interactivas, entre intenciones, propósitos pedagógicos y contextos de actuación.

Bruner (1997) explora formas generales en las que concibe las mentes de los aprendices y las prácticas pedagógicas que se derivan de ellas. Sostiene que las interacciones están afectadas por teorías intuitivas sobre cómo funcionan otras mentes; estas teorías, que casi nunca se hacen explícitas, son omnipresentes. Define cuatro modelos de pedagogías populares: cada una representa distintos presupuestos y determinadas relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, y describe la construcción de un tipo de conocimiento. El autor propone cuatro modos de entender la enseñanza ligados a las maneras de concebir la mente de los estudiantes: a) ver a los niños como aprendices imitativos: la adquisición del “saber-cómo”; b) ver a los niños aprendiendo de la exposición didáctica: la adquisición de conocimiento proposicional; c) ver a los niños como pensadores: el desarrollo de un intercambio subjetivo y d) ver a los niños como conocedores: la gestión del conocimiento objetivo.

De este modo, el autor explora los modos más generales en los que se conciben las mentes de los aprendices, y las prácticas pedagógicas que se siguen a esas formas de pensar la mente.

#### **V.A. DOS ENFOQUES SOBRE LA PLANIFICACIÓN**

Según Palamidessi y Feldman (2009), el proceso de programación de la enseñanza puede ser entendido desde dos enfoques predominantes: el enfoque sistemático, racional o técnico y el enfoque procesual o práctico. Si bien ambas admiten variantes, comparten un conjunto de rasgos que permiten mantener una clasificación de este tipo.

El primer enfoque está basado fundamentalmente en los aportes de Tyler (1949), Taba (1974), Bloom (1956) y Gagné (1970), referidos en Palamidessi y Feldman (2009). La actividad de enseñanza es concebida como una intervención de carácter racional, sistemática y técnica, en la que el foco está situado en la búsqueda de los medios más apropiados para alcanzar la eficacia en el cumplimiento de los propósitos educativos.

En este sentido, la planificación se vuelve una herramienta privilegiada para garantizar los resultados esperados a través del seguimiento de una serie predefinida de pasos. Se inicia con la definición de los objetivos de la clase; en función de ellos se estructuran los contenidos y las propuestas de aprendizaje y se culmina con su evaluación (Cols, 2011).

Este ha sido el modelo predominante en la planificación de docentes en formación en el sistema educativo argentino. La práctica de la planificación se enseña a través de la realización de secuencias técnicas específicas, de una intervención de carácter racional. Siguiendo a P. John (2006), la predominancia del modelo en los sistemas educativos reside en su “elegante sencillez” (producto de su secuencialidad lógica y el seguimiento de pasos establecidos) y en la hipótesis de que es preciso iniciar por el modelo racional, secuenciado y por etapas para luego poder complejizarlo.

A pesar de las posibles ventajas y del predominio en la formación de los docentes, la planificación basada en el enfoque racional no contempla las contingencias, es decir, las incertidumbres que se prestan en el aula producto de la interacción entre docentes y estudiantes, y de los contextos propios de la situación de enseñanza (John, P., 2006). Incluso, al ser una planificación tan parcelada, se corre el riesgo de volverse un agregado de segmentos, y que el docente pierda su capacidad reflexiva al momento de planificar (Bruner, 1996, en John, P., 2006).

Un segundo enfoque es el procesual o práctico, basado principalmente en los aportes de Schwab (1961) y Stenhouse (1987), tomado de Palamidessi y Feldman (2009). A diferencia del tipo enfoque racional, se enfatizan los aspectos subjetivos e intersubjetivos, estéticos y heurísticos. Este enfoque plantea que la falta de correspondencia entre los objetivos específicos y la complejidad de las aulas requiere que el docente tenga en cuenta las estructuras de planificación de forma más natural. La planificación no se concibe como un conjunto de elementos secuenciales, lineales, sino que más bien se identifican momentos y etapas.

El modelo procesual propuesto por Stenhouse se fundamenta en la idea de que es posible diseñar el currículum y organizar la enseñanza sobre la base de principios de procedimiento que procuran dar criterios para la selección del contenido por parte del profesor y definir el tipo de proceso que se espera desarrollar en clase (Cols, 2011). En lugar de trabajar sobre los objetivos, se especifica el contenido, aquello que debe realizar el profesor –expresado según principios de procedimiento– y una forma de justificación.

Finalmente, Peter (2006) incorpora dos enfoques alternativos al racional o técnico: el interaccional y el dialógico. El modelo interaccional (Alexander, 2000) focaliza en las interacciones que se dan en el aula, a la manera de una composición musical. Alexander (*ob. cit.*) compara la planificación interaccional con la estructura de una actuación musical en la que la composición o la puntuación es análoga a la del plan, y el propio desempeño cambia de acuerdo con la interpretación y la improvisación.

En el modelo dialógico, basado en la teoría sociocultural, en cambio, se representa un problema y luego se construye un plan (la planificación en sí misma). Lo cierto es que, con sus diferencias, los modelos alternativos a la planificación racional han enfatizado en la necesidad de que el docente fortalezca las competencias ligadas al diseño del currículum y a la planificación de clases y, en este sentido, las alternativas de los modelos práctico/procesual, interaccional o dialógico permiten ofrecer mejores respuestas ya que cuestionan la objetividad y universalidad con que se piensa el proceso de enseñanza y de planificación por parte de los docentes (John, P., 2006).

La planificación docente se relaciona con un conjunto de decisiones que toma el docente a la hora de pensar su clase y llevarla a la práctica. La pregunta que intentaremos abordar aquí es desde qué lugar o bajo qué supuestos el docente toma decisiones y define su tarea y cómo reformula o redefine su planificación en el contexto de formación.

La tarea de diseño de la enseñanza supera la sola organización de una clase; en ella se resuelven de manera explícita o implícita cuestiones relacionadas al contenido, a las estrategias de enseñanza, al clima de la clase (dependiente de la relación docente-estudiantes), al tipo de trabajo que realizarán estudiantes y docentes, a las asignaciones de trabajo, a los propósitos de la enseñanza, a las modalidades de evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza, a la concepción que tiene el docente de los estudiantes y de la tarea de enseñar, a la imagen que el docente tiene de sí mismo, a la adaptación que debe tener la enseñanza a las características de los estudiantes y el grado de individualización que debe adoptar y, finalmente, a los niveles de los logros deseados para los aprendizajes (Camilloni, 1997).

Si bien la estructura más clásica de la planificación está compuesta por objetivos, contenidos, metodología y evaluación, actualmente es relevante la inclusión de otras tres dimensiones (Zabalza, 2006:160-161), a saber: a) la contextualización del proyecto formativo en el escenario y en los elementos que le dan sentido; b) las estrategias de apoyo a los estudiantes, que contiene tanto actividades de recuperación como guías didácticas y hasta tutorías, y c) los dispositivos para evaluar el desarrollo del programa.

Tal como plantea Feldman (2010),<sup>4</sup> independientemente del modo en que se conciba la planificación, en general siempre aparecen algunos de los siguientes componentes:

- La intencionalidad del curso o la clase expresada en términos de propósitos y de objetivos.
- La selección de los contenidos, su organización y secuencia.
- Una especificación de estrategias, tareas y actividades. Además, generalmente se realiza una definición de la distribución del tiempo, los recursos y la evaluación de los aprendizajes.

Hemos mencionado que al planificar, una de las acciones que realiza el docente es seleccionar los contenidos. Al respecto, Feldman (2010:51) advierte que la selección no consiste en “elegir de *stock*”, sino que “cuando se selecciona, se recontextualiza y se representa el conocimiento para su comprensión (...) la definición de contenidos supone inclusiones y exclusiones”.

Bourdieu y Gros (1990)<sup>5</sup> proponen una serie de criterios para la selección de contenidos. A continuación, se sintetizan dichos criterios:

- 1) Es fundamental revisar periódicamente los programas y compensar lo que se agregue suprimiendo alguna cosa anterior.
- 2) La selección debe asegurar progresividad en el avance, así como la posibilidad de revisar y retomar temas, conceptos o ideas ya estudiados.

<sup>4</sup> FELDMAN, D. (2010), *Didáctica general*, 1ª ed., Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

<sup>5</sup> Estos autores definieron los criterios mencionados como resultado de una tarea encargada por el Gobierno francés a una comisión de intelectuales con el objeto de producir recomendaciones para una reforma de los planes de estudios de dicho país.

- 3) Es necesario asegurar la asimilación de los modos de pensamiento fundamentales de un campo disciplinar, así como las técnicas de estudio para aproximarse a aquel.
- 4) El programa debe poder cumplirse sin que sea una proeza. Esto implica tomar decisiones en relación con la extensión y la profundidad, tensión siempre presente a la hora de planificar un programa o una clase.
- 5) Todo programa debe ser capaz de justificar la exigibilidad de sus contenidos, es decir, se debe poder justificar cuáles son los motivos por los que se incluyeron dichos contenidos y no otros. También se debe poder garantizar la transmisibilidad de esos contenidos (si pueden ser transmitidos en el tiempo disponible y con los conocimientos previos con los que cuentan los estudiantes).
- 6) Un proceso de selección de contenidos debe diferenciar qué aspectos del conocimiento resultan obligatorios y cuáles son de importancia, pero pueden ser opcionales para los estudiantes.

Además de seleccionar los contenidos, los docentes tienen que organizarlos bajo determinadas formas: en función de los campos disciplinares, por centros de interés o por proyectos. Asimismo, la secuenciación de los contenidos implica una decisión respecto del orden en que se enseñará y el cuerpo organizado de conocimientos.

La definición de las estrategias y las actividades implica considerar las tareas concretas y experiencias que tendrán los estudiantes para alcanzar los objetivos y apropiarse de los contenidos propuestos. Las actividades conforman un conjunto de tareas y prácticas que ponen en contacto a los estudiantes con experiencias y modos de apropiación del conocimiento y desarrollo de competencias. Existen estrategias y actividades con distintos grados de estructuración de la tarea, configurando distintos ambientes de enseñanza y de aprendizaje. La evaluación de los aprendizajes también constituye un componente sumamente importante de la programación y un momento clave de la enseñanza. Camilloni (1998) define la evaluación como un proceso que consiste en recoger información acerca de determinados objetos, conductas o planes, a partir de la cual se emiten juicios de valor para tomar ciertas decisiones. En

ese sentido, “la evaluación no tiene un fin en sí misma. No se evalúa por evaluar. Se evalúa para tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso” (p. 69). La programación de la evaluación supone tomar decisiones sobre cuáles serán evidencias de los aprendizajes de los estudiantes, con qué instrumentos se recogerá la información requerida, cómo se analizará dicha información y qué se hará con esta, es decir, qué decisiones se tomarán con los resultados.

Teniendo en cuenta que la enseñanza siempre opera en situaciones de restricciones, que es una actividad que diseña ciertas acciones para lograr sus propósitos y que tiene que operar en un contexto de multiplicidad y complejidad, podemos afirmar que la enseñanza es una actividad que requiere de programación.

Yániz Álvarez de Eulate (2006) destaca la importancia de la planificación docente para el desarrollo de competencias en la formación universitaria. Menciona una serie de principios a tener en cuenta:

- La construcción activa de significados a partir de los conocimientos previos.
- La alternancia de lo global a lo específico para volver a lo global.
- La aplicación.
- La distinción entre contenidos y procesos.
- La significatividad.
- La coherencia entre las actividades de enseñanza, las de aprendizaje y las de evaluación con la competencia.
- La integración.
- La transferencia de tareas, de conocimientos y de capacidades.

Para finalizar este apartado, vale la pena puntualizar que existe una estrecha relación entre la planificación y la flexibilidad que puede tener el docente para contemplar aspectos no anticipados al momento de poner en marcha la hipótesis de trabajo realizada.

#### ***ANÁLISIS DE LAS PLANIFICACIONES Y DE LOS RELATOS CONSTRUIDOS ACERCA DE ELLAS***

Las planificaciones fueron realizadas por estudiantes que cursaron el profesorado durante los años 2013 y 2014. Tal como se menciona en



el apartado correspondiente a lo metodológico, relevamos y analizamos los siguientes documentos:

- Planificaciones realizadas de las clases a dictar en el marco de la Residencia Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA.<sup>6</sup>
- Ejercicio Reflexivo Narrativo acerca de los cambios realizados en esa planificación.

En primer lugar, interesa señalar algunas de las características de los textos escritos. El análisis de las planificaciones (primera versión y última versión) resulta relevante para focalizar acerca de:

- la formulación de Propósitos y Objetivos;
- las actividades (aspectos referidos a la formulación de consignas, tiempos, recursos previstos);
- la pertinencia (relación actividad, contenidos, propósitos, objetivos);
- considerando estos aspectos, se presentará una sistematización descriptiva.

En relación con el ejercicio narrativo, resulta relevante el análisis del texto de McEwan<sup>7</sup> en particular, quien retoma de los aportes de Ricoeur la idea de que al contar historias no solo se registra el surgimiento de las prácticas, sino que estas se alteran. Por lo tanto, “en la medida en que cuenta historias acerca de la enseñanza, la investigación sobre ella está inevitablemente orientada hacia la modificación de las maneras de pensar y actuar de los docentes, ya que contribuye a introducir cambios en los lenguajes que constituyen sus prácticas”.

Según Schön,<sup>8</sup> la reflexión es “una forma específica de pensar en las prácticas profesionales, un conocimiento en acción que no es meramente

<sup>6</sup> La consigna de trabajo propuesta a los residentes que constituyó el *corpus* de nuestra investigación fue:

- a) Presentar las planificaciones finales de los niveles secundario y superior (con las que fueron a la clase).
- b) Seleccionar la planificación de una clase en su primera versión y la última.
- c) Elaborar un texto reflexivo donde se explique y fundamente los cambios realizados hasta llegar a la última versión.

<sup>7</sup> McEWAN, H. (1997), *op. cit.*, p. 256.

<sup>8</sup> SCHÖN, D. (1983), *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós, p. 50.

verbal...". Cuando el profesional reflexivo trata de explicarse lo que pasa, reflexiona también sobre los conocimientos que estaban implícitos en su acción; conocimientos que saca a la luz, critica, reestructura e incorpora a acciones posteriores. Estos conocimientos no se refieren a una reflexión de sus prácticas analizadas en un contexto sociopolítico o cultural sino en el interior del aula para contribuir a su desarrollo profesional.

En la racionalidad técnica, los profesionales abordan y solucionan de modo riguroso los problemas instrumentales con los medios adecuados para tal fin. Pero la falta de una organización y estructuración de la actividad profesional se evidencia cuando surgen diversas dificultades en la propia práctica, "zonas indeterminadas", grises, con ausencia de criterios de ejecución y métodos para lograrlos, lo cual provoca un alto grado de incertidumbre que no encuentra respuestas en la racionalidad técnica mediante la aplicación de teorías o técnicas aprendidas en su formación profesional. Schön parte de la base de que una porción importante de nuestro conocimiento cotidiano es tácita e implícita. La reflexión sobre el conocimiento en la acción suele comenzar cuando se produce algo que trastorna o que es complicado en apariencia y el individuo trata de explicárselo. Desde el punto de vista de Schön, los profesionales construyen repertorios de ejemplos, imágenes, conocimientos y acciones "que utilizan para centrar y enmarcar el problema que tienen entre manos".<sup>9</sup>

Complementando los aportes de Schön, Hatton y Smith<sup>10</sup> establecieron a partir de sus investigaciones categorías de escritos con distintas modalidades de reflexión, de menor a mayor profundidad:

- 1) *Descripciones no reflexivas*: informan acerca de hechos o bibliografía.
- 2) *Reflexiones descriptivas*: intentan proveer razones basadas con frecuencia sobre opiniones personales y experiencias previas más que sobre evidencias de la literatura o la investigación.
- 3) *Reflexión dialógica*: es una forma de discurso deliberativo con uno mismo, que explora posibles razones, establece relaciones con conocimientos previos, conocimientos producidos en investigaciones, fuentes bibliográficas.

<sup>9</sup> *Op. cit.*, p. 141.

<sup>10</sup> HATTON y SMITH, *op. cit.*

- 4) *Reflexión crítica*: da cuenta de las razones en la toma de decisiones considerando el contexto histórico, social y político. Incluye decisiones acerca de acciones futuras basadas sobre argumentos y razonamientos.

Sin embargo, en la práctica concreta, en los programas de Formación Docente, muchas veces estos dispositivos no son considerados relevantes dada la dificultad para la escritura que pueden presentar los estudiantes. En esta investigación hemos relevado que, con una consigna de escritura planteada apropiadamente, acordada con los estudiantes, se favorecen los procesos de autorreflexión y metacognición de las propias acciones que realizan como docentes. En este sentido, se transforma en una oportunidad.

En investigaciones anteriores (UBACyT D411 y UBACyT 20020090200239) ya hemos indagado acerca de los dispositivos de escritura y su potencialidad en el marco del paradigma reflexivo. En ese sentido, el análisis realizado es coherente con el anterior. En este caso, el aporte se vincula con la posibilidad que brinda *cualquier* texto elaborado en el marco de las condiciones mencionadas, que los docentes noveles realicen. Es decir: no se trata de “solo aquellos que saben escribir” o “solo aquellos a los que les gusta hacerlo”. La escritura reflexiva en torno a los cambios realizados en la planificación habilita la reflexión sobre la enseñanza, más allá de las cualidades o predisposiciones que los “escritores” tengan en relación con el proceso de escritura.

A continuación, presentamos una tabla que organiza y sistematiza la información relevada para desarrollar el análisis.

**TABLA 1: DISTRIBUCIÓN DE PLANIFICACIONES ANALIZADAS  
SEGÚN EL NIVEL DE ESCOLARIDAD EN EL QUE SE UBICAN**

|  | Número de casos |
|--|-----------------|
| Planificaciones seleccionadas en el nivel secundario | 21              |
| Planificaciones seleccionadas en el nivel superior   | 11              |
| Total  | 32              |

*Fuente:* Elaboración propia.

De acuerdo con la propuesta de análisis y de escritura presentada en el marco de esta investigación, cada docente novel *elige* su planificación para analizar. No hay indicación sobre ello: resulta interesante anticipar que los dos tercios del universo relevado refirieron las planificaciones a sus clases en el nivel secundario. Esto nos permite preguntarnos acerca de distintos aspectos, que serán profundizados en el análisis específico que realizaremos. Por ejemplo: ¿Qué aspectos “cambian” en la planificación? ¿Qué motiva esos cambios? ¿Por qué las planificaciones elegidas son más numerosas en el nivel secundario?

El otro documento analizado es la narración realizada por cada estudiante acerca de los motivos que llevaron adelante esos cambios propuestos.

Allí analizamos:

- Los niveles de reflexión de los que da cuenta el texto realizado, con la categoría referida anteriormente: Hatton y Smith (1995).
- El contenido de la reflexión, ¿sobre qué aspectos reflexionan? Tomaremos este aspecto en función con las categorías construidas a partir de la investigación anterior:<sup>11</sup> se reflexiona sobre lo organizativo, sobre el contenido y sobre la socialización.

<sup>11</sup> En la investigación anterior, UBACyT 20020090200239, se construyó una categorización para los nudos de sentido sobre los cuales los IC se produjeron: no se trata solo de presentarlos en relación con el nivel de enseñanza en el que se produjeron, sino de hallar lógicas para su tematización. En este sentido, la primera referencia la constituye aquello que Estela COLS (2011) menciona en relación con la esfera de *lo organizativo* en la enseñanza: “...ligada a la definición y sostén de un encuadre de trabajo y al manejo o gestión de la clase...” (2011:74). Tal como lo menciona la autora, esta categorización resulta útil desde el punto de vista analítico, pero no puede pensarse en términos de entidades discretas. La segunda categoría refiere a *lo académico*. Los IC problematizan aspectos que involucran contenidos disciplinares de referencia, saberes previos de los alumnos, la distancia entre unos y otros de los mencionados anteriormente. También al tipo de estrategia de enseñanza en función del contenido, al tipo de demanda cognitiva prevista para los alumnos. Esta categorización toma como referencia la definición de tarea académica propuesta por DOYLE (1983), en el sentido de que los estudiantes probablemente aprenderán aquello que las actividades que se les proponen los mueva a realizar. Pero, al mismo tiempo, excede a esta apreciación: tal como lo planteamos en este trabajo de investigación, la categoría de *lo académico* reúne aquellos relatos que se preguntan, cuestionan o problematizan contenidos, saberes, recursos previstos para las clases. La tercera categoría que ponemos en juego es la que denominamos *socialización*. En torno a ella se agrupan

- El motor de la reflexión, ¿a partir de la intervención del tutor?, ¿autogenerado?, ¿otro?

Estos interrogantes guiaron el análisis que estamos comenzando a mostrar. A continuación, presentamos un cuadro que proporciona una panorámica de esta situación.

**TABLA 2: DISTRIBUCIÓN DE LAS CATEGORÍAS SOBRE EL CONTENIDO DE LA REFLEXIÓN ACERCA DE LA PLANIFICACIÓN (LO ACADÉMICO, LO ORGANIZATIVO, LA SOCIALIZACIÓN), SEGÚN NIVEL**

| Nivel      | Cantidad total de planificaciones | Referencia a    |             |         |              |             |         |                  |             |         |
|------------|-----------------------------------|-----------------|-------------|---------|--------------|-------------|---------|------------------|-------------|---------|
|            |                                   | Lo organizativo |             |         | Lo académico |             |         | La socialización |             |         |
|            | 32                                | 9               | % por nivel | % total | 18           | % por nivel | % total | 5                | % por nivel | % total |
| Secundario | 21                                | 7               | 78%         | 28%     | 12           | 80%         | 56%     | 2                | 40%         | 16%     |
| Superior   | 11                                | 2               | 22%         |         | 6            | 40%         |         | 3                | 60%         |         |

*Fuente:* Elaboración propia.

Como puede observarse de la lectura del cuadro, el contenido del 84% de las narraciones reflexivas analizadas se refieren a las categorías de lo organizativo y de lo académico. Solo un 5% refiere a la categoría socialización. Otro aspecto a señalar que surge de los datos del cuadro es que el contenido de la reflexión se concentra en el nivel secundario, el más alto porcentaje focaliza en las cuestiones comprendidas en la temática de *lo académico*. Por otro lado, el 56% de las reflexiones remiten a cuestiones académicas. Por supuesto, estas no son las únicas inferencias que pueden realizarse de los datos que brinda el cuadro, pero son aquellas en las que primero queremos focalizar.

aquellos relatos de IC que ponen de relevancia aspectos muy vinculados a la construcción de la posición docente, refiere a las prácticas profesionales, al ejercicio del rol, a la tensión entre novato y experto, o a los vínculos con los docentes y alumnos. Es aquella que prioriza aspectos de la institucionalización del docente novel, en el sentido de su socialización profesional como docente en el marco de la institución escolar.

Otro de los aspectos que interesa presentar a fin de brindar una primera aproximación, panorámica, de la información relevada en las planificaciones es la siguiente:

**TABLA 3: DISTRIBUCIÓN SEGÚN NIVEL DE REFLEXIÓN Y NIVEL DE ESCOLARIDAD**

|            | Tipo/nivel de reflexión |           |         |
|------------|-------------------------|-----------|---------|
|            | Descriptiva             | Dialógica | Crítica |
| Secundario | 9                       | 7         | 5       |
| Superior   | 5                       | 4         | 2       |
| Total      | 14                      | 11        | 7       |

*Fuente:* Elaboración propia.

Esta categorización considera los aportes de Hatton y Smith (1995) sobre los niveles de reflexión docente que mencionamos anteriormente. Es interesante observar que el 44% de las narraciones relevadas se encuadran en un nivel de reflexión descriptiva y el 31% en el nivel siguiente (en grado de profundidad). El 25% se ubica en el porcentaje de reflexión crítica. De acuerdo con esta distribución, y en términos de fortalecer los procesos formativos de los docentes noveles, resulta pertinente proponer dispositivos pedagógicos que potencien las prácticas reflexivas.

Focalizando en este aspecto, cabe señalar algunas cuestiones ya mencionadas en investigaciones anteriores (D 411 y 20020090200239). Las narraciones realizadas hacen visible uno o más aspectos que han resultado lo suficientemente potentes a la reflexión: el solo hecho de reconocerlos y narrarlos resulta una oportunidad reflexiva. Aun cuando se trate de una descripción anecdótica, ofrece una mirada recursiva sobre algún aspecto complejo acerca de las prácticas de enseñanza y de su contexto, en el marco de la anticipación que se promueve cuando se realiza la planificación de la clase. Quien escribe, dialoga consigo mismo, con las distintas posibilidades de llevar adelante una clase. Probablemente, el abordaje que identificamos con un nivel de reflexión crítica sea el que mayor potencialidad suma para los procesos formativos,

dada su flexibilidad en el análisis, las posibilidades que evalúa, las alternativas que presenta.

“...En el nivel secundario había preparado para mi última clase una actividad en la que tenían que elaborar un CV para uno de los avisos de empleos creados en la clase anterior. Aplicaríamos así lo realizado en la clase anterior, ya que cada uno había elaborado su CV. Pero cuando mi profesora me vino a ver me dijo que por qué no llevaba yo unos CV que interpelaran la producción de los alumnos, ya que, como experta en el contenido, yo podía anticipar variables que ellos no, y que además, es relevante contrastar con un contexto real. Esto me llevó a reflexionar acerca de lo importante que es no solo lograr que los alumnos puedan realizar la actividad ‘escolar’, sino generar un espacio propicio para la reflexión, pensando en el valor que tiene el contenido enseñado para los estudiantes y para la sociedad (Doyle, 1995). ¿Qué ocurre hoy cuando una persona discapacitada busca empleo? ¿Cuántas personas son excluidas hoy del mundo laboral por tener determinada edad o por su condición sexual? Esto me llevó a revisar la planificación de la siguiente clase, que pasó de tener asignado un contenido lineal, procedimental y sin complejidad a revisarla proponiendo la problemática social inherente a esta actividad...” (Relato reflexivo nro. 1).

Consideramos, como hemos mencionado, que un aspecto a fortalecer en el trabajo en los trayectos de formación docente es el que favorezca el análisis profundo y reflexivo crítico de diferentes situaciones y prácticas de enseñanza, en este punto, el análisis reflexivo de las planificaciones que se realizan.

#### **V.B. ACERCA DE LOS RELATOS REFLEXIVOS Y DEL ANÁLISIS DE LAS PLANIFICACIONES REALIZADAS PARA EL NIVEL SECUNDARIO**

Intentaremos referirnos al análisis de las planificaciones que corresponden a clases del nivel secundario. La primera mención debe referir a que el 66% de las reflexiones sobre el proceso de planificación corresponden al nivel secundario. Del mismo modo que se presenta en las conclusiones del trabajo de investigación anterior, los mayores interrogantes surgen para la actuación profesional de este nivel educativo. En el caso particular de la formación pedagógica en Ciencias Jurídicas, la hipótesis empírica que el equipo de investigación viene construyendo a

partir del trabajo cotidiano y el análisis de la práctica de formación de docentes en la asignatura Residencia, considera los siguientes aspectos. El nivel secundario resulta complejo para los docentes noveles en general porque:

- La planificación de las clases requiere de *la selección, de la reelaboración del contenido y de la definición de sus alcances*. Esto significa que, más allá de la rigurosa formación disciplinar que han recibido en su carrera de base, los procesos de enseñanza en escuela secundaria (y más aún en los primeros años de escolaridad) requieren de la transformación del contenido: no tienen que enseñar lo que ellos aprendieron en la facultad (los códigos y las prácticas profesionales, aun a riesgo de banalizar la afirmación) sino que se trata de un contenido específico, objeto de enseñanza de asignaturas como Educación Cívica, Formación Ética y Ciudadana, Construcción de Ciudadanía. Los abogados entonces, ahora en su función docente, deben poner sus saberes a disposición de una transformación, de la reelaboración de un nuevo contenido que se proponen enseñar.<sup>12</sup> Esta situación no es sencilla para ser transitada: además del desafío de la enseñanza tienen que reelaborar el contenido, tomando como fuente su formación académica en la universidad, entre otras. La tensión que se produce entre “enseñar lo que resulta correcto epistemológicamente, desde la mirada del Derecho”, y “lo que resulta relevante para los destinatarios (alumnos de escuela

<sup>12</sup> En ocasiones esto puede entenderse como parte de la operación de transposición didáctica, entendida como la transformación del saber científico en un saber posible de ser enseñado. La importancia de este concepto reside en el quiebre de la ilusión de correspondencia entre el saber que se enseña y el conocimiento específico de la disciplina en el ámbito académico. El saber que forma parte del sistema didáctico no es idéntico al saber científico. Esta distancia entre el saber a enseñar y el saber científico es negada porque de dicha negación depende, en parte, la legitimación. La transformación de los conocimientos en su proceso de adaptación supone la delimitación de conocimientos parciales y su descontextualización y, finalmente, una despersonalización (CHEVALLARD [1991], *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique). Sin embargo, consideramos que no se trata de esto. Esa operación de transposición se produce en todos los casos de la enseñanza. Lo que estamos mencionando es específico del caso de las Ciencias Jurídicas y del Derecho. Se trata de casos de asignaturas escolares creadas para el dispositivo de escolaridad, que no tienen una referencia única a un campo disciplinar de base.



secundaria)” muchas veces se resuelve por la primera opción. Y en ocasiones, los enfrenta a situaciones críticas en sus prácticas de enseñanza.

- Los modelos de formación en la enseñanza del Derecho por los que atraviesan en sus carreras, priorizan la memorización de los códigos.<sup>13</sup> La construcción del conocimiento que los abogados realizan para su práctica profesional como abogados, el significado que construyen para ello, es la sobrevaloración de los códigos (pertinente con su desempeño profesional). Sin embargo, cabe preguntarse si esto se corresponde también con la enseñanza de nivel secundario. Es decir, ¿enseñar exclusivamente los códigos en la escuela secundaria? En numerosas ocasiones, hemos observado que los abogados estudiantes del profesorado naturalizan esta situación y resulta complejo promover la reflexión sobre este aspecto.

#### **V.C. ¿SOBRE QUÉ SE REFLEXIONA EN EL ANÁLISIS DE LAS PLANIFICACIONES DE NIVEL SECUNDARIO?**

Sobre lo académico:

Del análisis de las narraciones que realizan los residentes y de las planificaciones que presentan en relación con lo académico aparecen:

- Sobre el valor de la planificación y el valor que tiene para el diálogo entre quien planifica y quien la lee.

“...Me pedían cambios en las planificaciones: el contenido no estaba bien delimitado, no se sabía bien qué iba a enseñar en clase. Tampoco estaban explicitadas las preguntas que iba a formular en clase. Yo primero me ofusqué: ¿cómo que el contenido no estaba bien definido? Y además, ¿no era ridículo que me pidieran las preguntas escritas en la planificación? ¿Si yo *no sabía* qué iba a preguntar? Y en ese mismo momento me di cuenta. Si yo no sabía (...) Y me apareció el texto de Schön y la formación de profesionales reflexivos (...) Y Jackson y el momento preactivo de la enseñanza (...) Claro que sí. Tenía que pensar preguntas, algunas para mí, que después vería si las jugaba en la clase. Eso me ayudaría a que se entienda para que la profesora sepa qué es lo que quiero lograr. Yo

<sup>13</sup> Se puede profundizar esta idea en BÖHMER, Martín (comp.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999.

era de los que al principio pensaba que la planificación era como un papeleo (...) Ahora sé que sin eso no hay modo de comunicar a otros qué espero de la clase. Mi tutor necesita tanto como yo que la planificación exprese lo que anticipo hacer en clase..." (Relato reflexivo nro. 14).

En este fragmento, como en otros, se pone en evidencia distintas cuestiones recurrentes en el marco del proceso de planificación de las clases: las incomodidades que trae el hecho de que los tutores soliciten explicitaciones (y en ocasiones cambios) a lo previsto por los residentes, la percepción de la planificación como instancia burocrática, la función comunicativa de la planificación como un intento de visibilizar el código currículum y pedagogía (Bernstein, 1995).

– Sobre las características de las actividades.

Tanto desde el análisis realizado sobre las planificaciones como a partir de las narraciones, los residentes focalizan su análisis en el tipo de actividades que van a realizar, independientemente de las estrategias de enseñanza que se propongan llevar adelante en sus prácticas. Puede ser acerca de las preguntas que van a formular en el marco de una exposición o del caso que van a proponer para que los estudiantes reflexionen.

"...Los alumnos responderán las preguntas formuladas por el docente, decía la planificación que yo misma escribí. Cuando leí lo que escribí no me hizo ruido porque así fue como yo aprendí, pero debo decir que algo me hizo ruido. Y obviamente la planificación volvió con los comentarios de mi tutora: *¿Qué preguntas? ¿Podés anticiparlas? Creo que eso te ayudaría a tener claro qué es lo que querés enseñar y cómo lo vas a hacer. Pero además..., ¿exponer y hacer preguntas es la única manera posible?* Y eso fue, aunque suene exagerado, un momento de quiebre para mí. ¡Se me cayó todo el profesorado encima! Claro que de eso se trataba (...) De pensar cuáles son los mejores modos de enseñar para que los alumnos puedan aprender..." (Relato reflexivo nro. 9).

Consideramos que este relato muestra el *tono* de las reflexiones prociadas y esperadas. La función de planificar en términos de prever la enseñanza, como habitualmente, pero también la posibilidad de que se transforme en un ejercicio reflexivo en el marco de los dispositivos de formación.

– Sobre la formulación de las consignas de actividades.

Si bien este aspecto se relaciona con el anterior, tiene cierta especificidad. La formulación de consignas de trabajo tienen una especificidad relevante, dado que presenta y propone las tareas que visibilizan las estrategias de enseñanza definidas por el profesor, a la vez que constituyen un modo de comunicar. En las planificaciones, en ocasiones las consignas de trabajo no se presentan “escritas” en la primera versión y aparecen de este modo:

“...Los alumnos escucharán la exposición y responderán a las preguntas formuladas por el docente...” (Primera versión de la planificación/R. nro. 3).

“...Les repartiré un caso para el análisis y lo resolverán en grupos de 4 o 5...” (Primera versión de la planificación/R. nro. 23).

Los profesores tutores de los residentes enfatizan en la necesidad de explicitar las consignas en las planificaciones, anticipar preguntas, mostrar las actividades: si la tarea es “pensar con el residente”, resulta necesario que se visibilice la tarea planeada para que los estudiantes la realicen. Este aspecto aparece también referido en las narraciones reflexivas realizadas.

“...Cuando recibí la primera devolución de la planificación lo más importante era que me pedían que ¡enviara los casos! No le di demasiada importancia al comentario, pensé que era una exigencia desmedida. Pero como era lo pactado, escanéé y envié los artículos de diario que había seleccionado y escribí las preguntas (...) Quiero confesar que me dio vergüenza de mí misma la nueva devolución. M. me corrigió las preguntas (que yo había escrito hasta con errores ortográficos) y el tipo de redacción que realizó, el pedido de contextualización del caso, me enseñó no solo para esa vez. Ni qué hablar de que por suerte me pidió que adaptara las noticias, dado que no iban a llegar a leer el material en el tiempo previsto. (...) a veces pienso que esas ‘ayudas’ que te dan son más valiosas para aprender que muchísimas clases en las que estuve sentada escuchando...” (Relato reflexivo nro. 17).

– Sobre las adecuaciones y definiciones que hay que considerar a la hora de definir el contenido a enseñar.

En el marco de trabajo de la cátedra, como se ha mencionado en este mismo trabajo de investigación, uno de los problemas que se presentan

en el nivel secundario para los residentes, es comprender que el contenido es parte de una construcción que ellos tienen que realizar. El trabajo con la realización de la planificación, esas “idas y vueltas” colaboran con esa comprensión que se ve potenciada cuando se proponen ejercicios reflexivos sobre ello.

“...Pero mi intención no era solo que lo supieran, porque en ese caso les podría haber llevado un texto de diario que hablara de ese tema. La idea de esta clase era ir más allá del conocimiento superficial (Litwin, 2008), no era solo conocer sino dimensionar y valorar este problema, y para ello se partía de los CV que llevé, de los que armaron ellos y de una guía de preguntas que los invitaba a reflexionar y en la que se preguntaba, por ejemplo: ‘Siguiendo con la actividad planteada anteriormente, si tuvieran que hacer una selección entre el postulante Juan Lacace y los postulantes de los CV entregados por sus compañeros, ¿a quién elegirían y por qué?’ Pero claro, al plantear este tipo de actividad el propósito de la clase también se modificaba y entonces el nuevo fue: ‘Promover la concientización de los alumnos sobre las diversas problemáticas actuales en relación con la búsqueda de empleo’...” (Relato reflexivo nro. 1).

– Sobre lo organizativo.

Del análisis de las narraciones que realizan los residentes y de las planificaciones que presentan en relación con lo organizativo, las preocupaciones tienen que ver con aspectos propios con la *gestión de la clase*. Cabe señalar que aparecen cuestiones acerca del tipo de la organización de la clase desde sus aspectos más evidentes y observables (como el armado de grupos o distribución de tareas) y la preocupación por la organización de los tiempos en la clase. Como se ha referido en el trabajo de investigación anterior (UBACyT 20020090200239), estas preocupaciones deben dimensionarse en el marco del proceso de formación de los estudiantes del profesorado. Resulta relevante esta aclaración, porque sin esta contextualización, las preocupaciones expresadas pueden entenderse como poco relevantes. En función de analizar los procesos formativos, estas preocupaciones pueden potenciar el trabajo en el marco del Profesorado en Ciencias Jurídicas.

En relación con el tema de la previsión de los tiempos, cabe señalar que, en las planificaciones relevadas, más allá del formato elegido por

los alumnos para la presentación de esta, siempre los tiempos están indicados, con un grado de precisión y de anticipación que, en ocasiones, está más ligado –desde la percepción de los tutores– con una necesidad de “tener todo bajo control” que con una interpretación realista de lo que sucede en las clases (por ejemplo: 3 minutos para la presentación del residente, 10 minutos de exposición, 5 minutos de preguntas o dudas de los estudiantes...).

A continuación, presentamos algunos ejemplos que dan cuenta de las reflexiones sobre los procesos de planificación:

“...En mi planificación yo había puesto ‘trabajo en grupos’ para la actividad del análisis del caso, y había destinado 5 minutos para eso. Me doy cuenta de que L. realmente miró los minutos y me preguntó: ‘¿Tan poco tiempo para el trabajo en grupo?’. Yo le respondí: ‘Es una actividad corta y sencilla, ¿viste?’. Y ella me preguntó: ‘¿Y ya están ubicados en grupo?’. Me incomodé (...) ¿Cómo se me había pasado ese ‘detalle’? No era un detalle (...) Recordé a los chicos, lo que costaba que se sienten en sus bancos, como vi en la observación previa. Y por supuesto reformulé los tiempos. Hecho que me hizo además reformular las cuatro clases que había planificado, porque la distribución sería otra...” (Relato reflexivo nro. 5).

“...Una cuestión que valoro del proceso de planificar es esa tranquilidad que me da pensar en Plan A, Plan B y Plan C, como dice G. en las clases. Mi principal miedo es que me sobre tiempo. Y me preocupaba que eso pasara, porque en la práctica simulada de observación me había pasado. Prever y planificar más actividades me tranquilizó. Si no funcionaba el video previsto, tenía otra cosa; si algo sucedía que me hacía dudar de lo que iba a realizar, tenía otras opciones ya previstas. El tema de los tiempos es una preocupación, una ansiedad que planificar te ayuda a minimizar...” (Relato reflexivo nro. 19).

“...[A]unque parezca un hecho menor, lo que más me preocupaba era que quería hacer un trabajo grupal pero los bancos eran fijos en el aula. No quería caer en la exposición y las actividades individuales (...) El hecho de comunicarlo en la planificación hizo que pudiera resolverlo...” (Relato reflexivo nro. 2).

– Sobre la socialización.

Cabe señalar que las reflexiones acerca de la planificación referidas centralmente a la socialización son solamente dos. Ambas se refieren a

cómo resolver las situaciones del “comportamiento de los estudiantes en clase”. Resulta relevante considerar cómo este aspecto es abordado desde la planificación de la enseñanza. Ambas referencias muestran además modalidades de abordaje del problema que son diferentes. Y que, puntualmente, los vinculan con el “tipo de profesor que quieren ser”. Nuevamente en esta investigación valoramos el potencial de los ejercicios reflexivos.

“...[L]as actividades planificadas no eran casuales. G. (tutora) me preguntaba por qué solo exponía en un grupo de segundo año, si no había otra forma (...) Y lo tuve que blanquear: tenía miedo de que se desordenaran (...) Yo veía cómo le había costado a la profesora de los chicos mantenerlos quietos y me preguntaba qué iba a hacer si eso me pasaba a mí. Fue bueno poder conversar sobre eso y pensar las alternativas. A la hora de pensar mis planificaciones, sobre todo para secundaria, lo que más me preocupa es la disciplina. Sobre el contenido y el modo de enseñar me siento segura. Pero me da miedo que no me escuchen, seguramente con los años de práctica se me va a pasar...” (Relato reflexivo nro. 16).

“...Dado que cuando observé la clase estuvieron muy inquietos, y algunos no escuchaban o estaban atentos al profesor, me pregunté qué podía hacer para que no me pasara eso. Y decidí hacer una propuesta de planificación que los hiciera buscar imágenes sobre el tema de la clase en los celulares y que justificaran en grupos la elección. Por supuesto ya había visto que todos tenían celulares. La actividad tenía el propósito de comenzar el tema y de convocarlos a una tarea que les interesaba. Pero mi principal preocupación era que me escucharan a mí, que no estén distraídos y en cualquiera como yo había visto. No quiero ser un docente al que no le importa lo que los alumnos hacen. Me sorprendió que en la devolución de la planificación valoraran la actividad. Creo que de todos modos la valoración se vinculaba con la estrategia de enseñanza, pero para mí, lo importante era, además, que estuvieran atentos...” (Relato reflexivo nro. 26).

#### **V.D. ACERCA DE LOS RELATOS REFLEXIVOS Y DEL ANÁLISIS DE LAS PLANIFICACIONES REALIZADAS PARA EL NIVEL SUPERIOR**

Como mencionamos anteriormente, solo 11 de los 32 casos relevados corresponden al nivel superior (el 34% de los casos). Esto nos lleva a

pensar que probablemente la enseñanza universitaria para estos docentes en formación es percibida como menos problemática dada la cercanía con el espacio de la propia formación profesional. Consideramos que es posible que adviertan ese carácter complejo una vez que efectivamente comiencen a trabajar como docentes. Es necesario señalar que el marco en el que se lleva a cabo el Profesorado en Ciencias Jurídicas es el de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, mismo espacio en el que los docentes en formación realizaron su carrera de Abogacía. Este no es un dato menor: conocen el lugar y están familiarizados con el modo en que se enseña allí. Alicia Camilloni (2007) sostiene, al referirse a la enseñanza en el nivel superior, que existen una serie de creencias compartidas por docentes y alumnos en general, que dar clase en este nivel no reviste mayor complejidad dado que se cree que basta con saber de la asignatura para saber cómo enseñar. La autora sostiene que es necesaria una didáctica científica propia del nivel que se aleje del sentido común, desde la cual los docentes puedan dar sentido a sus prácticas, comprendiendo la complejidad de estas y encontrando diversidad de alternativas para pensar sus clases.

Si bien los futuros docentes a lo largo del trayecto de formación en el Profesorado abordan en profundidad contenidos propios de la didáctica, es posible que algunas ideas ligadas a las representaciones sociales mencionadas anteriormente requieran mayor tiempo de trabajo, que no se limita a la instancia de la formación sistemática brindada por el Profesorado.

#### **V.E. ¿SOBRE QUÉ SE REFLEXIONA EN EL ANÁLISIS DE LAS PLANIFICACIONES DE NIVEL SUPERIOR?**

- Sobre lo académico.

Cabe señalar que los aspectos sobre los cuales se reflexiona en el marco de las planificaciones son los siguientes:

- Sobre el valor de la planificación y el valor que tiene para el diálogo entre quien planifica y quien la lee.
- Sobre las características de las actividades.

No aparecen reflexiones acerca de las consignas de las actividades, ni sobre las adecuaciones y definiciones que hay que considerar a la

hora de definir el contenido a enseñar, categorías construidas respecto de las referidas al nivel secundario. Creemos que esto pone en evidencia la creencia construida acerca de la innecesariedad del trabajo específico con consignas o con la definición del alcance del contenido, al menos en el caso del grupo relevado.

Para ilustrar el primer aspecto: “Sobre el valor de la planificación y el valor que tiene para el diálogo entre quien planifica y quien la lee”, transcribimos el siguiente relato:

“...Me di cuenta, por las preguntas y comentarios de la profesora de Residencia, de que no estaba dejando claro en la planificación qué me proponía enseñar en la clase. Yo vengo de un formato donde los temas son los artículos del código que tengo que enseñar (...) Pero claramente eso no alcanzaba. Al principio pensé que era porque ella no conocía el tema. Pero los comentarios eran de una colega que era parte de mi equipo de tutores. Creo que ahí me di cuenta de que tenía que hacer un esfuerzo por explicar pero que ese mismo esfuerzo me hacía pensar en la clase que iba a dar de un modo diferente. La lectura que hicieron de mi planificación me ayudó a ver eso...” (Relato reflexivo nro. 32).

Para ilustrar las características de las actividades presentamos los siguientes fragmentos:

“...Los alumnos escucharán la exposición y responderán a las preguntas formuladas por el docente...” (Primera versión de la planificación/R. nros. 32 y 29).

“...Les pediré que busquen en la CN los artículos mencionados en clase y que los apliquen a las situaciones reales...” (Primera versión de la planificación/R. nro. 30).

Referencias a las actividades como las que anteceden son las que aparecen en las planificaciones. Pero a diferencia de los relatos correspondientes al nivel secundario, las reflexiones no siempre ayudan a revisar las concepciones de lo que se pretende abordar:

“...La tutora me solicita que no base mi clase en la exposición. Entiendo lo que dice, pero en la Facultad, las clases los profesores las dan así. Yo ya aprendí que ese no es el único modo ni el mejor. Pero tengo que hacer eso. Cuando tenga mi grupo podré pensar y llevar adelante otros modos. Acá



el profesor me dijo que diera esos temas porque son temas para el parcial. Es por eso que seguí adelante con la exposición..." (Relato reflexivo nro. 26).

Este relato permite preguntarse no solamente acerca de la flexibilidad de los residentes para la definición de las actividades en sus clases, sino también acerca del impacto de sus propias construcciones biográficas acerca de qué es enseñar en el nivel superior y, más aún, esa situación que es percibida como "clase prestada" que les ofrece el dispositivo de Residencia, sobre todo con el peso que conlleva dar clases en su propia casa de estudios. Una referencia más a considerar es que, de acuerdo con las creencias conformadas, exponer "garantiza" que los temas "estén dados para el parcial".

– Sobre lo organizativo.

Respecto de lo organizativo, solamente dos relatos refieren al tema: uno de ellos menciona la cuestión espacial y otro, los tiempos destinados a las actividades planificadas:

"...La planificación que realicé tuvo en cuenta el espacio donde iba a dar la clase. Eso me reconfortó: los bancos fijos no me afectaron, decidí sacrificar los grupos y realizar la propuesta en parejas. Luego, dárselas a la pareja de atrás para que les contestaran y formularan objeciones. Eso los ponía un poco en el lugar profesional..." (Relato reflexivo nro. 31).

El otro relato da cuenta de los aspectos considerados a la hora de decidir los tiempos de clase planificados:

"...Un tema importante en la primera versión de la planificación fue definir los tiempos. No es algo menor anticipar cuánto tiempo estará destinado a cada propuesta. Para mí estaba claro que la clase tendría los tres grandes momentos: presentación, desarrollo y cierre. Y que lo más importante tenía que ser el desarrollo en cuanto a tiempos. Con ese esquema armé los tiempos de clase. En el desarrollo calculé cuánto tiempo para exposición y preguntas y cuánto a la actividad de aplicación de la norma..." (Relato reflexivo nro. 26).

En este relato se muestra una cuestión casi administrativa para la definición de los tiempos, pero más allá de eso, se hace presente el tipo de saberes que pone en juego este residente para realizar la planificación.

Queda pendiente (dado que no ha sido propósito de esta investigación) analizar “lo que sucede” a partir de la instancia interactiva y posactiva de la enseñanza.

– Sobre la socialización.

Si bien son pocas las referencias a esta categoría en el marco del proceso de planificación y el análisis reflexivo sobre ellas, cabe señalar que en todos los relatos analizados aparece algún “matiz” de análisis sobre este aspecto, focalizado específicamente sobre dos temas: el vínculo y articulación con el docente a cargo del curso, problematizando la construcción de su rol; y el otro tema: los saberes previos de los estudiantes a los que van a ofrecer la clase (¿sabrán menos que yo?, ¿les aportará algo mi clase?, son preguntas que aparecen en este punto):

“...Cuando hice la planificación destiné el tiempo que el profesor a cargo del curso me pidió para introducir el tema. Pero eso me preocupó: varios de mis compañeros de cursos anteriores me hablaron de cuando el profesor a cargo te interrumpe la clase. No quería pasar por eso, pero no podía evitarlo, él es el que está a cargo realmente de la clase. Para bajar mi ansiedad me planifiqué la clase pensando qué me había pasado a mí cuando fui alumna de ese curso [...] Algo también no menor es que en la primera versión de la planificación pensé si los alumnos ya sabrían del tema. Porque para mí la única vez que lo vi fue en ese mismo curso, no me dedico a eso en mi profesión. Ahí fue cuando me puse a estudiar para dar la clase sin miedo...” (Relato reflexivo nro. 30).

## VI. CONCLUSIONES

Los dos objetivos propuestos en esta investigación están referidos a relevar y sistematizar las planificaciones de la primera práctica que entregan los practicantes que cursan la Asignatura de Residencia Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho y relevar y sistematizar las modificaciones que los practicantes realizan a la primera planificación luego de finalizar su período de prácticas y los motivos que atribuyen a dichas modificaciones.

Desarrollaremos, en este apartado, las conclusiones a las que el equipo de investigación ha arribado.

En principio, deseamos hacer referencia a que las categorías construidas para el análisis en el marco del proyecto de investigación anterior

(UBACyT 20020090200239) fueron esclarecedoras para realizar el análisis. Creemos en este sentido que la construcción de conocimiento de este grupo de investigación resulta funcional a los avances realizados. Esto resulta coherente con los aspectos que se identifican como problemáticos en la formación docente, en relación con la planificación que es justamente el tema abordado.

Cruz, Pozo y Scheuer (2006) coinciden en el supuesto de que las concepciones previas de los docentes ciertamente orientan la acción docente, la interpretación y la toma de decisiones con relación a la práctica de la enseñanza. Al comparar las concepciones de enseñanza de universitarios con otros niveles educativos, Boulton-Lewis y otros (2001) señalan que no todos los profesores se asumen como profesores sino como expertos de su disciplina, de lo cual podemos inferir que el modo de pensarse en el rol docente podría configurar los modos de enseñar y de planificar. En el caso de los profesionales que se forman como docentes, se definen como expertos en su disciplina y eligen a la docencia como segunda profesión; en ellos prevalece su formación anterior (profesión de origen y su biografía escolar) a la formación pedagógica del profesorado.

Generar las condiciones para que los residentes puedan indagar sobre sus propias concepciones y trabajen sobre ellas resulta central para facilitar cambios en la práctica educativa y en mejorar la enseñanza. Poder explicitar y contrastar las concepciones que subyacen a las prácticas de la enseñanza y a los procesos de planificación brinda la posibilidad de comenzar el camino hacia la transformación. Ya que un paso es conocer lo que concebimos, otro es transformar esas concepciones y el último es llevar esos cambios a una dimensión práctica.

En investigaciones anteriores hemos referido la potencia del trabajo con dispositivos narrativos para la formación de futuros profesores de Nivel Secundario y Superior. Del mismo modo, la construcción de relatos, tanto se trate de diarios de formación, de autobiografías, de relatos sobre incidentes críticos o de narraciones reflexivas acerca del proceso de planificación, se comparten las siguientes ideas:<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Aspectos semejantes a los señalados en este punteo fueron presentados como parte de los resultados de las investigaciones anteriores: UBACyT D411 y UBACyT 20020090200239.

- Propician que sus autores reflexionen porque el solo hecho de narrar implica reconstruir y revisar lo sucedido.
- Habitúan a sus autores a escribir y documentar sus prácticas.
- Proporcionan una retroalimentación inmediata y permanente al autor que, dada su naturaleza narrativa, se convierte en lector de su propia experiencia.
- La narración escrita de estas situaciones vividas que son relevantes para quien las narra permite compartir experiencias con pares y docentes.

El relato narrativo sobre las planificaciones y sus modificaciones ofrecen oportunidades valiosas para el trabajo sobre las diferencias entre las teorías implícitas y las adoptadas (Argyris y Schön, 1974). Los relatos que se construyen consideran preocupaciones concretas y reales, ligadas a su práctica profesional, que los interpela en la construcción de la posición docente. La escritura de las planificaciones previas a la clase, las reformulaciones que se realizan y la narración y escritura de las diferencias entre las planificaciones ofrecen descripciones, reflexiones, datos, narraciones sobre hechos, hipótesis, anticipaciones y conexiones entre teoría y práctica. De este modo, constituyen un material rico y variado para el análisis e interpretación. Al mismo tiempo requiere un abordaje desde la complejidad.

Un aspecto no señalado hasta el momento es el referido acerca del modo en el que los residentes fundamentan las modificaciones en las planificaciones: si bien en todos los relatos se hace referencia a los diálogos e intercambios con los tutores, en algunos de ellos (9 relatos de los 32 relevados) aparecen reflexiones que hemos categorizado como “autogeneradas”. Esto nos lleva a conjeturar algunas hipótesis:

1. La centralidad de la intervención del tutor como mentor en el proceso de Residencia. Por supuesto no es posible soslayar que, dado que los residentes “quieren y tienen” que aprobar este proceso de prácticas, habitualmente valoran las retroalimentaciones ofrecidas y esto impacta en sus tareas.
2. La confirmación empírica de que la puesta en juego de dispositivos reflexivos en la formación docente promueve ir más allá de la actividad propuesta, y favorece la construcción de habilidades

metacognitivas que promueven análisis propios e interpelan al sujeto que lleva adelante esa reflexión y, en ocasiones, lo ubican en un lugar de proactividad. Esto significa que el dispositivo reflexivo previsto (la narración de los cambios observados en las planificaciones) promueve no solo reflexiones a partir de las retroalimentaciones ofrecidas por los tutores, sino que funcionan como ventana y, en ocasiones, potencian los procesos de cada sujeto.

Llegar al final de este trabajo nos vuelve a ubicar en el lugar de un principio. Nuevamente la investigación nos ha permitido como equipo de trabajo construir conocimiento sobre aspectos del trayecto de formación docente. Como venimos afirmando, la información relevada y analizada a partir de dispositivos narrativos brinda evidencias que colaboran en la construcción de una formación docente que decididamente no se afirma de manera exclusiva en saberes técnicos. Los saberes técnicos necesariamente dialogan con aspectos profundos de las historias de vida de cada uno de los futuros formadores, y resultan altamente impactantes los sucesos producidos en sus primeros años de socialización profesional.

Este dispositivo se entiende en términos de experiencias subjetivas que pueden considerarse como conocimiento situado. Los conocimientos situados conforman “visiones” en las que la posición desde la cual se “mira” define las posibilidades de lectura y acción. Es decir, permite posicionamientos que hacen posible establecer conexiones parciales con otros agentes para construir conocimiento. Conexiones, porque hay lenguajes y experiencias compartidas, y parciales, porque todas las posiciones difieren entre sí y no se conectan a partir de su identidad sino de la tensión entre semejanza y diferencia entre ellas. Es a partir de narrar, de construir los relatos, que resulta posible reflexionar sobre el posicionamiento desde el que se toman decisiones sobre la enseñanza, sobre los contenidos, sobre las estrategias, sobre la relación con los alumnos.

Finalmente, resulta relevante referir al análisis de los cambios en las planificaciones como instrumento poderoso en la formación de docentes. Al mismo tiempo que se ponen en juego saberes prácticos y que se dialoga en torno a ellos, se favorece la construcción de la identidad

profesional de los futuros docentes y profundizan el conocimiento sobre sí mismos. Este dispositivo produce una “toma de conciencia” acerca de los obstáculos y de los aprendizajes construidos, y tiene la potencia de iluminar respecto de la construcción del futuro rol como docente. Este hallazgo nos permite decir, con la fuerza empírica que brinda la sistematización realizada, que resulta valioso considerar en la formación docente no solamente aspectos teóricos, referencias técnicas, sino también brindar la posibilidad de referirse a los procesos reflexivos sobre “sí mismos”.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALEXANDER, R. (2000), *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*, Oxford, Blackwell.
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C., G. SILIÓ SÁIZ y E. FERNÁNDEZ DÍAZ (2012), “Planificación, colaboración, innovación: tres claves para conseguir una buena práctica docente universitaria”, en *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, nro. 1 (enero-abril, 2012). Monográfico: “Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria”, pp. 415-430, disponible [en línea]: <[http://redu.net/redu/documentos/vol10\\_n1\\_completo.pdf](http://redu.net/redu/documentos/vol10_n1_completo.pdf)>.
- ÁLVAREZ DE EULATE, C. (2006), “Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias”, en *Educatio siglo XXI*, vol. 24, 2006, Murcia, Universidad de Murcia.
- ÁLVAREZ ROJO, V., E. GARCÍA JIMÉNEZ, J. GIL FLORES, S. ROMERO RODRÍGUEZ, I. MORENO NAVARRO et al. (2005), *La enseñanza universitaria: guía para la planificación y desarrollo de la docencia en el área de Ciencias de la Salud*, Eos, 2005, ISBN 84-9727-139-4.
- ANIJOVICH, R. (2005), “La reflexión como estrategia para el desarrollo profesional de los docentes”, en *Formación de profesionales reflexivos en diseño y comunicación*, Buenos Aires, Universidad de Palermo.
- ANIJOVICH, R. y S. MORA (2006), “El docente reflexivo: clave para la innovación”, en *Experimentación, creación, aportes en la enseñanza del diseño y la comunicación*, Buenos Aires, Universidad de Palermo.
- ANIJOVICH, R., G. CAPPELETTI, S. MORA y M. SABELLI (2007), “Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 5, nro. 9, 2007, pp. 235-249.
- (2009), *Transitar la formación pedagógica*, Buenos Aires, Paidós.

- ARGYRIS, C. (1999), *Conocimiento para la acción*, Barcelona, Granica.
- ARGYRIS, C. y D. SCHÖN (1974), *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco, Jossey Bass.
- ARROM, J. (2001), "La formación pedagógica del profesorado universitario", en *Revista de Pedagogía*, vol. 53, nro. 2, Madrid.
- BERNSTEIN, B. A. (1995), "Response", en SADOVNIK, A. R. (comp.), *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*, Norwood, Ablex Publishing, pp. 385-424.
- BÖHMER, M. (1999), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa.
- BOUBÉE, C., O. DELORENZI y A. M. REY (2008), "Planificación, acción y reflexión en la práctica docente. Proyecto de investigación", en *II REPEM - Memorias*, Santa Rosa, 2008, pp. 379-385.
- BOYD, E. M. y A. W. FALES (1983), "Reflective learning: Key to learning from experience", en *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 23, pp. 99-117, Fairfax VA.
- BROWNLEE, J., N. PURDIE y G. BOULTON-LEWIS (2001), "Cambiar las creencias epistemológicas de preservicio a los estudiantes de formación del profesorado", en *La enseñanza en la educación superior*, vol. 6 (2), pp. 247-268.
- BUTTERFIELD, L. D., W. A. BORGAN, N. E. AMUNDSEN y A. S. T. MAGLIO (2005), "Fifty years of the critical incident technique: 1992-2004 and beyond", en *Qualitative Research*, vol. 5 (4), pp. 475e-497, Cardiff University.
- CAMILLONI, A. (1997), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- CHEVALLARD, Y. (1991), *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.
- CAPPELLETTI, G., M. SABELLI y M. TENUTTO (2004), "La formación de profesores universitarios en la Universidad Maimónides", en *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 35, nro. 2, pp. 398-420, 2004, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- DEWEY, J. (1989), *Cómo pensamos*, Madrid, Paidós.
- DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. y J. HERMOSILLA RODRÍGUEZ (2010), "Propuesta de planificación y reflexión sobre el trabajo docente para el desarrollo de competencias en el EEES. 2010", disponible [en línea]: <<http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/1126/1759>>.
- DOYLE, W. (1995), "Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable", en *Revista IICE*, año 4, vol. 6, agosto de 1995, Universidad de Buenos Aires.

- GALLART, M. (1992), *La integración de métodos y la metodología cualitativa en Forni y otros: Métodos cualitativos. La práctica de la investigación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- GRIMMETT, P. P. y A. M. MACKINNON (1992), "Craft Knowledge and the Education of Teachers", en *Review of research in education*, vol. 18 (1), pp. 385-456. Recuperado de: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0091732X018001385>>.
- GUDMUNDSDOTTIR, S. (1998), "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos", en MCEWAN, H. y K. EGAN (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, pp. 52-71, Buenos Aires, Amorrortu.
- HATTON, N. y S. SMITH (1995), "Reflection in Teacher Education-towards definition and Implementation", en *Teaching and Teacher Education*, 11, (1) ps. 33-49, Amsterdam, Elsevier B. V.
- HARRISON, J. y R. LEE (2011), "Exploring the use of critical incident analysis and the professional learning conversation in an initial teacher education programs", en *Journal of Education for Teaching*, vol. 37, 2011, pp. 199-217, University of Leicester.
- HUSU, J., A. TOOM, S. PATRIKAINEN (2008), "Guided reflection as a mean to demonstrate and develop student teacher's reflective competencies", en *Reflective Practice*, february 2008, vol. 9, nro. 1, pp. 37-51, Finland, University of Helsinki.
- IBARRA SÁIZ, M. S. y G. RODRÍGUEZ GÓMEZ (agosto de 2005), "Los retos de la Convergencia Europea: el caso de la planificación universitaria", en *Actas XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. "Investigación e Innovación Educativa"*, La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 646-651. Recuperado de: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/congreso?codigo=2564>>.
- IBARRA SÁIZ, M. S., G. RODRÍGUEZ-GÓMEZ y M. GÓMEZ-RUIZ, "La planificación basada en competencias en los másteres oficiales: un reto para el profesorado universitario", en *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. Recuperado de: <[http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1\\_6.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_6.htm)>.
- ILSE, R., H. VAN KEER y A. AELTERMAN (2012), "Examining pre-service teacher competence in lesson planning pertaining to collaborative learning", en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 44:3, pp. 349-379, DOI: 10.1080/00220272.2012.675355.



- JOHN, P. (2006), "Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model", en *Journal Curriculum Studies*, vol. 38, nro. 4, pp. 483-498, Ontario.
- KORTHAGEN, F. A. J. (1993), "Two modes of Reflection", en *Teaching and Teacher Education*, vol. 9, nro. 3, pp. 317-26, Amsterdam.
- LITWIN, E. (2009), *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.
- MARCELO GARCÍA, C. (1995), *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, PPU.
- MCEWAN, H. y K. EGAN (1998), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- PERRENOUD, P. (2001), "La formación de los docentes en el siglo XXI", en *Revista de Tecnología educativa*, vol. XIV, nro. 3, pp. 503-523, Santiago de Chile.
- (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó.
- POZO, J. I., N. SCHEUER, M. F. HUARTE y M. DE LA CRUZ (2006), "Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores", en *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*, pp. 359-374, Barcelona, Graó.
- SCHÖN, D. (1997), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- SEGOVIA GONZÁLEZ, M., A. CARAZO, P. HERRANZ PEINADO y R. BREY SÁNCHEZ (2009), "Competencias en la planificación, diseño y desarrollo de una asignatura universitaria. Equilibrio entre titulación y mercado de trabajo", en *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 1989-0257, vol. 2, nro. 1, 2009, pp. 172-184, Universidad de Vigo. Recuperado de: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2793250>>.
- STENHOUSE, L. (1985), *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata.
- STRAUSS, A. y J. CORBIN (1991), *Elementos básicos de la investigación cualitativa. Generando teoría a partir de los datos. Procedimientos y técnicas*, Newbury Park-London-New Delhi, The International Publishers.
- TAYLOR, S. y R. BOGDAN (1992), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- YÁNIZ, C. (2006), "Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias", en *Educatio siglo XXI*, vol. 24, pp. 17-34. Recuperado en: <<http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/151/134>>.

ZABALZA, M. (2002), *La enseñanza universitaria*, Madrid, Narcea.

– (2004), *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Recuperado en: <[http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Convergencia/guiaplan\\_aZABALZA.pdf](http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Convergencia/guiaplan_aZABALZA.pdf)>.

– (2006), *Competencias docentes del profesorado universitario*, Madrid, Narcea.

Fecha de recepción: 22-4-2017.

Fecha de aceptación: 20-7-2017.