

Más allá del pensamiento crítico. El trabajo sobre pensamiento y emoción en formación docente

María Soledad Manrique

INVESTIGADORA EN EL CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS
PROFESORA
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
Correo electrónico: solemanrique@yahoo.com.ar

Lorena Sánchez Troussel

INVESTIGADORA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROFESORA
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
Correo electrónico: lorenalbs@hotmail.com



RESUMEN

El texto describe las características de un dispositivo de formación que tiene como objetivo el desarrollo del pensamiento crítico para la transformación de las prácticas docentes en Argentina. Se espera que resulte un aporte que movilice la reflexión de quienes tienen a su cargo la difícil tarea de formar maestros. En primer lugar se explicitan los principios de los que partimos: cómo entendemos la formación y su vínculo con la práctica docente, cuál es la definición de pensamiento crítico que adoptamos, así como la relación entre práctica, pensamiento crítico y formación. En segundo lugar se describe el dispositivo de formación diseñado. Se señalan sus características, especialmente las actividades que involucran el pensamiento crítico. Por último se consideran aspectos del rol del formador que se desempeña en este tipo de dispositivos, teniendo en cuenta las dificultades que conllevan.

Palabras clave: formación, dispositivo, pensamiento crítico, formador.

ABSTRACT

THE paper describes the characteristics of a teaching education device that was intended to promote the development of critical thinking and the transformation of teaching practices in Argentina. It is expected it will result in a contribution to mobilize reflection of those in charge of the difficult task of training teachers. First the principles from which we start are stated: how to understand teaching education and its relationship with teaching practice, what is the definition of critical thinking we adopt, and the relationship between practice, critical thinking and teaching education. Secondly, the teaching education device is described. Characteristics are identified, particularly activities involving critical thinking. Finally, we consider aspects of the role of the trainer who works on these devices, given the difficulties involved.

Key words: teaching education, device, critical thinking, trainer.

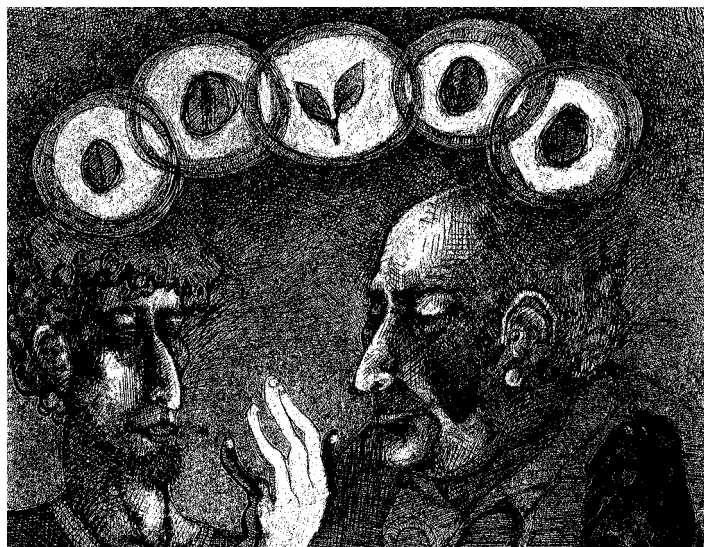
Introducción

Formarse implica un cambio de una forma a otra diferente. Se trata de un proceso permanente que cada sujeto experimenta de modo autónomo y singular (Ferry, 1997: 49-59). Favorecer la formación consiste, desde esta línea, en constituirse en mediador de este proceso de desarrollo personal respondiendo a las necesidades de formación que surgen en las situaciones particulares con cada sujeto y grupo. Entender la formación de este modo —en términos estratégicos según Morin (1996: 113-114)— implica que no es posible diseñar un dispositivo de formación antes de conocer a los sujetos involucrados y sus problemáticas. Implica, asimismo, un acompañamiento individual de cada uno de los sujetos en su singularidad. Este último aspecto permite caracterizar la formación, como la estamos entendiendo, como una formación de tipo clínico (Souto, 2010: 57-74; Andreucci, 2012: 257-275).

La formación docente

La formación docente, desde nuestra perspectiva, persigue la profesionalización, entendida como el desarrollo de capacidades que se constituirán en guía de la práctica en contextos complejos en los que es preciso tomar decisiones poniendo en juego la creatividad, más que aplicando una serie de fórmulas preestablecidas.

La práctica de cada docente se apoya en su modo particular de percibir e interpretar el mundo (Scheuer y Pozo, 2006: 375-402). Se trata de una perspectiva o modelo mental constituido por esquemas de percepción, valoración y acción contruidos por cada individuo en la experiencia cotidiana sobre la realidad externa (Zeichner, 1994: 9-27). Nuestro modelo mental cumple una función pragmática orientada a la eficacia en la acción, a la predicción y al control: nos permite simplificar el medio ambiente brindando respuestas a preguntas que no hemos formulado jamás, nos permite razonar y tomar decisiones en contextos concretos, de acuerdo con la información que hemos seleccionado en ellos, con la interpretación de la situación y lo



que consideramos más importante. Es decir, que el modelo mental constituye, en parte, la base de nuestros comportamientos.

Ahora bien, los esquemas de percepción, valoración y acción que conforman nuestro modelo mental se han ido desarrollando de modo espontáneo a través de la detección de regularidades en las actividades cotidianas, y se han automatizado a lo largo de nuestra experiencia de vida, de modo que son implícitos, es decir, no tenemos un control consciente sobre ellos. Tampoco es posible transmitirlos del modo en que se transmitirían otros contenidos conceptuales. Todas estas características hacen de los modelos mentales un aspecto muy difícil de transformar (Scheuer y Pozo, 2006: 375-402). Muchos autores señalan incluso que el mayor obstáculo para modificar las prácticas docentes estriba precisamente allí (Cavanagh y Prescott, 2010: 147-159).

El pensamiento crítico y su relación con la práctica docente y la formación

Las definiciones de pensamiento crítico más difundidas le otorgan una importancia central a la razón. Lipman (1988: 38-43) lo asocia con un proceso que implica organización de la información, razonamiento, traducción e investigación. Señala

que el pensamiento crítico permite distinguir la información más relevante de la menos relevante en relación con las propias metas. Villarini (2003: 3-7) afirma, por su parte, que el pensamiento crítico permite a cada persona examinarse en su coherencia, fundamentación, intereses, valores. Se trata de un pensamiento sobre el pensamiento, un pensamiento que se vuelve sobre sí mismo. Otras conceptualizaciones (Escobar, 1991: 135-172) introducen, además, de la razón, la intuición.

En relación con el quehacer docente, el pensamiento crítico aparece vinculado a la tradición formativa que se enuncia como el enfoque hermenéutico-reflexivo, que se opone por los principios que lo rigen tanto a la tradición normalizadora-disciplinadora como al enfoque técnico-eficientista.

De acuerdo con estos enfoques, la posibilidad de reflexionar como vuelta sobre sí permite a los docentes —como señala Villarini (2003: 3-7)— hacer propio un modo de actuar cuando se toma conciencia de las propias acciones y sus condicionantes, de las creencias, los intereses y los valores (Yost, Sentner y Forlenza-Bailey, 2000: 39-49; Alatorre Cuevas, 2013: 1-10).

El desarrollo de habilidades propias del pensamiento crítico resulta fundamental para los docentes en dos sentidos. Por un lado, en la práctica, como habilidad que contribuye a la toma de decisiones en los escenarios complejos e inciertos de las aulas (Schon, 1998: 31-73). Por otro, para la formación en todas las etapas de la vida. En tanto promueve la toma de conciencia sobre los fundamentos de las propias decisiones y acciones —los modelos mentales—, hace posible su revisión y eventual modificación (Zeichner, 1994: 9-27; Gelter, 2003: 337-344; Schoffner, 2008: 123-134; Alatorre Cuevas, 2013: 1-10). En todos estos casos la reflexión aparece asociada a la posibilidad del cambio en las prácticas.

Más allá del pensamiento crítico: el análisis como modo de trabajo sobre el pensamiento y las emociones

El proceso de pensamiento crítico que caracterizan las líneas hasta aquí presentadas aborda los

componentes del pensamiento que subyacen a la conciencia, planteando la posibilidad de hacerlos explícitos. Nos interesa considerar aquí una dimensión que no está presente en estas concepciones de pensamiento crítico presentadas que nos permitirá repensar la formación docente. Se trata de la dimensión inconsciente. Reconocer la existencia de fenómenos inconscientes no quiere decir sólo identificar lo implícito, sino admitir la influencia en el desempeño de fenómenos que responden a una legalidad distinta de los fenómenos de la conciencia (Blanchard-Laville, 2004:17-40).

Su consideración en la formación se vuelve central en tanto condiciona las acciones y decisiones docentes. No se trata tan sólo de reflexionar sobre los fundamentos y las finalidades —el por qué y el para qué— de las acciones, como se planteó en la línea de trabajo antes presentada, sino que requiere también la consideración del deseo y de los mecanismos de defensa; de los fenómenos transferenciales y contratransferenciales (Filloux, 2000: 27-53); de la relación con el saber que se enseña y el modo en que perduran en cada uno las vicisitudes de la infancia y la adolescencia en la propia trayectoria de formación (Blanchard Laville, 2004: 17-40; Beillerot, Blanchard Laville y Mosconi, 1998: 79-106; Andreucci, 2012: 257-275). La consideración de estos aspectos emocionales inconscientes implica la incorporación de estrategias de reflexión que van más allá de las propias del pensamiento crítico tradicional.

Desde la concepción que sostenemos, este proceso de reflexión, que supone la consideración de lo implícito, pero también de lo implícito-inconsciente, se pone en juego en lo que llamamos el proceso de análisis.

Analizar, en esta línea, consiste en utilizar una serie de habilidades básicamente inferenciales con el propósito de comprender la trama de relaciones que constituye la complejidad de un medio ambiente, el medio ambiente de clase, por ejemplo, y el sentido que ahí toman las acciones para sus participantes. Implica, asimismo, la inclusión de diversas teorías que, como lentes desde los que se iluminan aspectos diversos de una situación de clase, funcionan como

un tercero entre esa situación y el docente, favoreciendo un proceso de distanciamiento entre ambos.

Es en ese proceso de atribución de sentido sobre la situación vivida que se hacen presentes, de modo más o menos evidente, los esquemas, las representaciones, los juicios de valor que orientan las propias prácticas. Esto sucede en tanto el análisis supone una relación de conocimiento entre el sujeto (docente que analiza su práctica o la de otros) y el objeto (la situación de enseñanza). Dicha relación pone en juego saberes ya constituidos, formas de relación con el saber y con los otros que el sujeto ha ido elaborando a lo largo de su trayecto de formación y de su profesión. El análisis de las situaciones de enseñanza (propias y de otros) hace posible un trabajo de distanciamiento a partir de la incorporación de la teoría, de la interrogación sobre la situación en análisis, que es además una interrogación sobre uno mismo y el propio modo de actuar.

Se trata de un proceso de objetivación y subjetivación. El sujeto analista no se encuentra fuera de la situación, es parte de ella, lo que plantea necesariamente, y a diferencia de los planteos que proponen abordar lo implícito, el análisis de su implicación (la consideración de estos esquemas mentales implícitos, pero también de lo implícito-inconsciente). Sólo tomando conciencia sobre estos componentes podrá objetivarlos, analizarlos y operar una transformación sobre ellos. Transformación que implicará necesariamente una transformación sobre sí.

Cómo favorecer el trabajo con el pensamiento y con las emociones. Características del dispositivo Verse

Entendemos el concepto de dispositivo (Souto, 1999: 103-110; Souto, en prensa) como un artificio, una creación que significa la combinación de diferentes componentes, diseñada como herramienta para lograr un resultado orientado a una finalidad. Esta herramienta no plantea una línea de acción preestablecida, sino que trabaja sobre alternativas múltiples que se van determinando en los escenarios diversos que el camino va dando a conocer. Un dispositivo, como lo entendemos, tiene carácter de revelador —de aprendizajes, de representaciones

conscientes e inconscientes, de significados ideológicos, políticos—; de analizador de esos significados revelados; de organizador de los procesos que se ponen en marcha para la formación; de provocador de procesos de pensamiento, de transformación; de facilitador de esos procesos y cambios y de contenedor de los mismos, creando un clima en el que sea posible su aparición.

Considerando las cuestiones hasta aquí expuestas, un dispositivo se distingue de otras propuestas que buscan promover la relación teoría-práctica a partir de la reflexión, como la de la microenseñanza, sobre todo por la base epistemológica que sustenta a cada una. El objetivo de simplificar la complejidad del acto pedagógico propio de la microenseñanza en sus orígenes se opone al marco de la complejidad en el que se comprende el concepto de dispositivo. En este marco, el concepto de análisis asume, en una y otra líneas, características que le son propias.

El dispositivo que a continuación caracterizaremos tuvo como propósito central contribuir con la formación de docentes de nivel inicial en el sentido que hemos descrito, para favorecer la transformación de las prácticas. Contó con dos instancias de formación: una individual, de cada docente con el formador, que dio lugar a un trabajo de tipo clínico. Otra grupal, con el total de docentes que participaron de la experiencia y el formador.

La instancia individual involucra el pensamiento crítico a través de una técnica denominada “clínica de la actividad” (Clot, 2007: 63-88). Conlleva la visualización por cada uno de los participantes de una clase propia filmada en video. Se conversa inicialmente con el formador acerca del impacto de lo observado. En un segundo momento, la clase videofilmada es transcrita en detalle y entregada al docente para que la analice. Se le proporciona una guía para armar el andamiaje del proceso de análisis con preguntas que orientan su atención a aspectos en los que tal vez no haya reparado. Las preguntas están basadas en un enfoque multirreferenciado, es decir, abordan la clase desde diversas perspectivas: instrumental, social y psíquica. Son sumamente

importantes si tenemos en cuenta la doble dificultad que enfrenta el docente-analista: la novedad de la tarea de análisis para la cual se está formando, sumada al hecho de su propia implicación emocional, al ser protagonista de la clase que analiza. Este análisis realizado de modo individual es compartido luego con el formador, quien más que evaluar la tarea del docente comparte su propio análisis con el docente mismo, discutiendo y argumentando diferencias y similitudes.

En una tercera instancia se vuelve a videofilmar una clase, dando la oportunidad al docente de introducir cambios en su práctica y ser testigo de esa transformación. El proceso descrito se repite: se vuelve a visualizar el video y luego a analizar y compartir el análisis con el formador. Estos encuentros constituyen un total de cuatro reuniones de alrededor de cuarenta minutos cada una, dos destinadas a cada clase videofilmada.

La instancia grupal acompaña y complementa la individual y se realiza en paralelo. Consiste en un grupo de reflexión quincenal de una hora y media en el que:

- Se observan en video y se analizan clases a cargo de otros docentes junto con la coordinadora. Esta actividad sirve para poner el foco en aspectos previamente pasados por alto por los docentes, y relacionarlos con conceptos teóricos que son presentados para hacer luz sobre lo que el video muestra. Sirve también como modelado, ya que las prácticas observadas pueden resultar ejemplos para extraer ideas para experimentar en las propias clases.
- Se realizan actividades de entrenamiento metacognitivo para desarrollar la habilidad de explicitar los propios procesos psicológicos que se ponen en juego cuando se llevan a cabo las actividades. Por ejemplo, para la lectura de cuentos se solicita a los docentes que vayan explicitando durante la planificación de la actividad qué partes les resultaron difíciles, qué

información tuvieron que reponer porque no estaba presente en el texto, etcétera.

- Se realizan actividades de *role-play* para experimentar nuevas técnicas y anticipar y discutir posibles dificultades.
- Se emplea el psicodrama como técnica para escenificar situaciones de clase reales vividas por los docentes, lo que permite explicitar los significados inconscientes presentes en ellas.

La toma de distancia a través del pensamiento crítico y del trabajo con las emociones en el dispositivo Verse

El pensamiento crítico se pone en juego sobre todo en la clínica de la actividad. Verse a uno mismo en una pantalla y luego analizar la propia clase resultan modos de favorecer esta toma de distancia de uno sobre uno mismo; hace posible la explicitación de los esquemas de percepción, valoración y acción que conforman el propio modelo mental, así como el posicionamiento subjetivo del docente. Esta toma de conciencia en sí mismo resulta transformadora, ya que da lugar a la formulación de preguntas sobre aspectos que se daban por sentados, y eventualmente promueve la toma de decisiones diferentes: “Realmente estoy haciendo algo que les sirve a los niños? ¿A quién le sirve? ¿Para qué le sirve? ¿Cuáles son en verdad mis objetivos? ¿Qué es lo que más me importa? ¿Estoy atendiendo a eso? ¿Por qué hago esto? ¿Será ésta la mejor manera de lograr lo que busco? ¿De qué otro modo podría trabajar esto? ¿Cómo me hace sentir esta situación?”

La presencia del formador como tercero es otro de los factores fundamentales para que esta toma de distancia se produzca. El formador va construyendo con el docente una interpretación de la situación observada a través del intercambio sobre el análisis. En este intercambio se negocian significados y es posible que el docente se apropie de otros modos de percibir la propia actividad y a sí mismo.

El análisis en el dispositivo grupal agrega a lo señalado la interacción socio-cognitiva entre los participantes. El conocimiento se comparte y los docentes comienzan a percibir que los problemas que enfrentan no son individuales, sino comunes a varios

de ellos y que hay diversos modos de entenderlos, según la perspectiva desde donde se enfoquen. El psicodrama contribuye sobre todo en esta construcción. Esta elucidación, a su vez, abre la posibilidad de pensar conjuntamente formas de enfrentarlos y de ensayar estas formas en el espacio simulado que se proporciona.

Con el fin de movilizar el diálogo y el debate de quienes tienen a cargo la formación docente, hemos presentado hasta aquí una disquisición acerca de la relación entre la formación y la práctica docente que nos ha llevado a replantear el alcance del concepto de pensamiento crítico, así como las principales características de un dispositivo de formación diseñado en este marco. Se trata de cuestiones que requieren, por su complejidad, de un estudio que aún no ha alcanzado su plenitud. Esperamos con este aporte haber abierto nuevas preguntas que den lugar a reflexiones y prácticas de formación que favorezcan el desarrollo de todas las áreas comprometidas en el trabajo docente.

Reflexiones finales en torno al rol del formador

En el dispositivo Verse, el formador ocupa un lugar central como garante de las condiciones que posibilitan la formación, como analista-asesor en las actividades individuales y como coordinador en las instancias grupales.

Señalaremos aquí algunas de las cuestiones que el formador debe tener en cuenta para el desempeño de ambos roles.

1. El coordinador es quien garantiza el encuadre —aquellas pautas mínimas y fijas— y es importante que lo comunique desde el inicio y que se mantenga en su desarrollo. En caso de que alguna pauta se modifique, es necesario trabajar con el grupo de manera explícita sobre la cuestión, estableciendo nuevos acuerdos.

2. Como el dispositivo de formación supone una planificación, pero no un método cerrado y único (Morin, 1996: 113-114), el formador debe poder pensar su acción desde la heterogeneidad, la incertidumbre y el azar, anticipando escenarios posibles pero no decidiendo previamente. Para esto es fundamental

que no pierda de vista su propósito para poder administrar los recursos necesarios para lograrlo y que ejercite cierta tolerancia a la incertidumbre.

3. La inclusión de la teoría debe responder exclusivamente a las necesidades planteadas por las situaciones vividas o analizadas, y siempre de modo contextualizado, en relación con lo que se pretende comprender.

4. El formador puede contribuir con los procesos grupales e individuales dentro del dispositivo. Una de las técnicas que permite el trabajo sobre lo grupal es la retroalimentación. Consiste en la realización, en cada encuentro, de una descripción sobre cómo se trabajó en el encuentro anterior. La retroalimentación permite devolver al grupo una imagen de sí, de sus avances y dificultades en el proceso formativo, y permite también poner en consideración la visión del coordinador sobre ellos.

5. El formador será el responsable de armar el andamiaje del proceso de análisis, tanto en la instancia individual como en la grupal. Sobre todo, en la instancia individual pueden encontrarse resistencias en los participantes. La visualización del propio desempeño despierta ansiedades persecutorias muy fuertes y puede favorecer la escisión entre objetos buenos y malos por parte del docente —autocriticar todo lo que hace, identificándose con el objeto “malo”, o idealizar su quehacer y negar todo lo que no le agrada—. En estos casos es muy importante que el formador pueda desempeñar una función continente (Blanchard Laville, 2004: 17-40, Beillerot, Blanchard Laville y Mosconi, 1998: 79-106) que aloje en primer lugar al otro y sus emociones, que les otorgue lugar y permita que sean elaboradas, procesadas a partir de una evolución de las mismas. Esto implica que haya un tiempo y un lugar para poder poner en palabras lo que los participantes y el coordinador van experimentando, intentando que cada cual sea lo más abierto posible, sin pretender juzgar lo que se pueda manifestar.

6. Para llevar a cabo este acompañamiento es importante que el formador realice un análisis de su implicación, de su modo de estar involucrado emocionalmente en la situación. Esto le permitirá

comprender cómo está posicionado psíquicamente con respecto a cada clase analizada y a cada docente con el que trabaja. Este conocimiento, a su vez, le ayudará al formador a regular sus intervenciones para impedir que el docente ponga en juego un proceso de resistencia que podría obstaculizar el análisis.

7. En esta línea, es fundamental que el formador no emita juicios de valor sobre la clase observada, que no se coloque en el lugar del que critica o dice qué hay que hacer, sino en el de quien trata de comprender una situación y piensa junto con el docente. De este modo se creará una relación un poco más simétrica entre docente y formador que favorecerá la circulación de las ideas del docente, aun cuando las mismas no coincidan con las del formador.

REFERENCIAS

- Alatorre Cuevas, Isabel. "Narrar la práctica docente". *Didac* 62 (2013): 1-10.
- Beillerot, Jacky, Claudine Blanchard-Laville, y Nicole Mosconi. *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós, 1998: 79-106.
- Blanchard-Laville, Claudine. *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2004: 17-40.
- Cavanagh, Michael, y Anne Prescott. "The growth of reflective practice among three beginning secondary mathematics teachers". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 38, núm. 2 (2010): 147-159.
- Clot, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Río de Janeiro: Vozes, 2007: 63-88.
- Escobar, Arturo. "Imaginando un futuro: pensamiento crítico, desarrollo y movimientos sociales". *Desarrollo y democracia en Venezuela*. Editado por Margarita López Maya. Caracas: UNESCO, 1991: 135-172.
- Ferry, Gilles. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1997.
- Filloux, Jean Claude. *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.
- Gelter, Hans. "Why is reflective thinking uncommon?" *Reflective Practice*, vol. 4, núm. 3 (2003): 337-344.
- Lipman, Matthew. "Critical thinking-What can it be?" *Educational Leadership*, vol. 46, núm. 1 (1988): 38-43.
- Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- Scheuer, Nora, y Juan Ignacio Pozo. "¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional". *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Juan Ignacio Pozo et al. Barcelona: Editorial Graó, 2006: 375-402.
- Schoffner, Melanie. "Informal reflection in pre-service teacher education". *Reflective Practice*, vol. 9, núm. 2 (2008): 123-134.

- Schön, Donald. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós, 1998.
- Souto, Marta, et al. *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Noveduc, 1999.
- Souto, Marta. "La investigación clínica en Ciencias de la Educación". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 18.29 (2010): 57-74.
- Souto, Marta. "El dispositivo en la formación universitaria: revisitando la noción", en prensa, *Revista Educação*, Universidad Federal de Santa María, Brasil.
- Villarini Jusino, Ángel R. "Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico" (consulta: 10 de octubre de 2013) <<http://generales.uprrp.edu/pddpupr/docs/Teoria%20y%20pedagogia%20del%20pensamiento.PDF>>.
- Yost, Deborah S., Sally M. Sentner y Anna Forlenza-Bailey. "An examination of the construct of critical reflection: Implications for teacher education programming in the 21st century". *Journal of Teacher Education*, vol. 51, núm. 1 (2000): 39-49.
- Zeichner, Kenneth M. "Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education." *Teachers' minds and actions. Research on teachers' Thinking and Practice*. Ingrid Carlgren, Gunnar Handal, Sveinung Vaage. Londres: Falmer Press, 1994: 9-27.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Aguiar, Wanda Maria J. (coord.). *Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor*. Programa de Cooperação Acadêmica-Procad, edital, 2007.
- Andreucci Annunziata, Paola M. "El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del 'ojo pedagógico' como destreza compleja". *Profesorado*, vol. 16, núm. 1 (2012): 257-275.
- Ardoino, Jacques. *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2005.
- Barbier, Jean Marie. *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.
- Blanchard-Laville, Claudine. "En los orígenes de la capacidad de pensar y aprender. A propósito de las concepciones teóricas de W.R. Bion". *Saber y relación con el saber*, Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville y Nicole Mosconi. Buenos Aires: Paidós, 1998: 79-110.
- Kucan, Linda. "Insights from teachers who analyzed transcripts of their own classroom discussions". *The Reading Teacher*, vol. 61, núm. 3 (2007): 228-236.
- Perrenoud, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Editorial Graó, 2004.
- Souto, Marta. "La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases". *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. II, núm. 2 (2004): 111-135.

Recibido: 18 de octubre de 2013.

Aceptado: 10 de abril de 2014.