



SIN TÍTULO, 2004
Agua tinta y agua fuerte, 35 x 25 cm.

Explicitación del saber de experiencia de los profesores en el contexto de las prácticas docentes: un marco conceptual y metodológico*

Dra. Colette Gervais**
Mg. Enrique Correa Molina***

Los docentes carecen de herramientas para verbalizar su práctica. Revelar y comunicar los saberes movilizados en la práctica son aspectos importantes para dar acceso a la experiencia. Este artículo presenta el marco conceptual y metodológico de un estudio inspirado en el enfoque de la argumentación práctica, y el análisis de práctica realizado a partir de la reflexión compartida y la videoscopia.

Palabras clave: prácticas, análisis de práctica, argumentación práctica.

Teachers lack the appropriate tools to accurately express their practice in words. It is important to illustrate and communicate the knowledge used in the practice of teaching to give access to the experience. This article presents the conceptual and methodological framework of a study inspired by the practical argumentation approach, and the analysis of the teaching practice of the participants by means of shared thoughts as well as the analysis of video recordings.

Keywords: teacher's training, teaching practice analysis, practical argument.

Les enseignants manquent d'outils pour mettre en mots leur pratique. Dévoiler et verbaliser pour communiquer les savoirs mobilisés dans la pratique est important pour donner accès à l'expérience. Cet article présente le cadre conceptuel et méthodologique d'une étude qui s'inspire de l'approche de l'argumentation pratique et l'analyse de pratique faite à partir de la réflexion partagée et de la vidéoscopie.

Mots clés: stages d'enseignement, analyse de pratique, argument pratique.

* Recibido: 08-06-04/ Aceptado: 25/08/04

Este artículo presenta el marco conceptual y metodológico de un estudio subvencionado por el fondo Conseil de Recherche en Sciences Humaines (CRSH) de Canadá (período 2000-2003) y cuyo título es "Explicitación del saber docente y mediación de ese saber en el contexto de las prácticas". Este estudio es conducido en colaboración con Pauline Desrosiers de la Universidad Laval.



PROBLEMÁTICA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La reforma de los programas de formación docente en Quebec¹ ha originado un aumento sustancial de las experiencias de práctica, con el fin de preparar mejor a los futuros profesores para el ejercicio profesional. Esta reforma se basa en gran medida en un paradigma renovado de profesionalización y en una colaboración reforzada entre la universidad y los centros de prácticas. Ya en 1985, Goodman constataba la tendencia a aumentar la duración y frecuencia de las prácticas en las reformas de los programas, sin que el impacto de tal aumento fuera analizado. Las relaciones con el saber de los docentes con experiencia y de los estudiantes en práctica (practicantes), constituyen el tema central de la problemática de este estudio, articulado sobre tres puntos:

1. *El vínculo problemático entre teoría y práctica.* La formación docente es generalmente juzgada como teórica por los estudiantes, quienes tienen la impresión de ser mal preparados para el ejercicio de su profesión (Carbonneau, 1993; Dauvisis, 2001). Según ellos, el aprendizaje de la enseñanza se hace en y por la práctica. Así, las prácticas son consideradas como los únicos momentos pertinentes de su programa de formación.

¹ En Quebec, los programas de formación docente de primaria y secundaria duran cuatro años y dependen de las universidades. Los estudiantes provienen de una formación postsecundaria de dos años. La formación docente para la enseñanza secundaria es “integrada”, es decir, durante los cuatro años, los cursos —disciplinarios (equivalentes a la mitad de la formación), pedagógicos, didácticos y fundamentales— se alternan con las prácticas. Los cursos son asumidos por profesores universitarios. Hay una práctica por cada año de formación. De duración progresiva del primer a cuarto año, las prácticas tienen un mínimo de setecientas horas de presencia en las escuelas. En la Universidad de Montreal, las grandes orientaciones de las prácticas son las siguientes: una primera práctica de cinco días está centrada en la observación y la familiarización con la función docente; una segunda práctica, de cuatro semanas, constituye una iniciación a la función docente y comporta la responsabilidad gradual de algunas clases; la tercera práctica de cinco semanas y la cuarta, de diez semanas, son prácticas docentes con la responsabilidad de la mitad de la función docente en tercer año y de la totalidad de la función en cuarto año; la autonomía es cada vez mayor.

Dos formadores acompañan al estudiante durante una práctica docente: el profesor colaborador en la escuela y el supervisor universitario que hace el vínculo entre la universidad



Sin embargo, ciertos investigadores cuestionan los aprendizajes de los estudiantes durante las prácticas, porque hay datos que permiten pensar que ellos recurren con frecuencia a estrategias de supervivencia (Fuller, 1969), evitan tomar riesgos (Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1998) y no desarrollan realmente competencias profesionales (Paquay *et al.*, 1996). No obstante, datos recientes, obtenidos en entrevistas realizadas a practicantes, profesores y supervisores universitarios, demuestran la presencia de competencias profesionales desarrolladas durante las prácticas (Gervais y Desrosiers, 2001).

Una dificultad recurrente en la formación docente es la de la vinculación entre teoría y práctica, es decir, la movilización de saberes formales en la situación de práctica y la consciencia de esta movilización por el practicante. Por otra parte, incluso si la teoría y la práctica estuvieran en perfecta armonía, el paso a la experiencia pondría de relieve ciertos aspectos que conducirían al aprendiz a afirmar que entre ellas existe una brecha (Charles, 1985). Más allá de las percepciones, los estudios citados por Wideen *et al.* (1998) indican que las expectativas de los formadores universitarios con respecto a la transferencia de los aprendizajes hacia las situaciones de práctica son raramente satisfechas.

y las escuelas. El profesor colaborador es un docente con un mínimo de cinco años de experiencia y cuyas competencias son reconocidas (la dirección de la escuela debe autorizar al profesor para recibir un estudiante). Su función es acompañar al estudiante en la cotidianidad de la escuela, guiarlo, observarlo, darle una retroacción y participar en su evaluación. En Quebec, las universidades le ofrecen a los profesores colaboradores una formación para el acompañamiento de un estudiante (entre cinco y diez talleres de tres horas cada uno), así como también algunos encuentros colectivos que tratan específicamente de las prácticas y que son animados por el supervisor universitario. Este último es generalmente un profesor de experiencia proveniente del medio escolar, que ha hecho estudios a nivel de magíster y que es contratado por la universidad para asegurar un acompañamiento individual de los estudiantes (por medio de visitas a la escuela, por un seguimiento en las agendas o cuadernos de práctica y la evaluación) y un acompañamiento colectivo de un grupo de estudiantes (animación de seminarios en la universidad y de un grupo de discusión electrónica). Las reuniones específicas a cada práctica le permiten a los supervisores concertar los objetivos y modalidades. Las actividades de perfeccionamiento en supervisión son ofrecidas anualmente por la universidad (dos a tres talleres).



Por último, mencionemos que, a pesar de la contribución importante de los trabajos de Schön (1983) para la comprensión de la práctica docente profesional, sus palabras han conducido a privilegiar los saberes de experiencia en desmedro de los saberes formalizados o teóricos. En una formación profesional no puede haber solamente saberes fundamentados en la práctica; un profesional no puede reflexionar sólo a partir de su experiencia, los conceptos y teorías le son necesarios (Lessard y Bourdoncle, 1998).

2. *Un rol en transformación en una formación profesionalizante.* El rol en transformación es el de los docentes profesionales durante las prácticas. La contribución de los profesores a la formación de sus futuros colegas ha consistido, tradicionalmente, en la apertura de sus clases a los practicantes, sin que esta contribución sea comprendida como una obligación profesional. Los docentes profesionales no han sido considerados en la formalización de los saberes sobre la enseñanza, a pesar de que ellos son quienes los poseen (Perron, Lessard y Bélanger, 1993; Gauthier y Tardif, 2000); de ahí su percepción de una formación inicial desconectada de la realidad de su práctica. En un contexto de profesionalización, los profesores experimentados no pueden seguir siendo considerados como colaboradores silenciosos. Varios autores (Huberman, 1993; Perrenoud, 1993) hacen de la contribución a la formación de los futuros colegas, una de las características de una profesión. Se trata, entonces, de una situación identitaria para los docentes. Según Barbier (2000), la formalización de los saberes permite una afirmación más acentuada de la responsabilidad del docente en el funcionamiento de la escuela y el dominio del proceso de desarrollo.
3. *La difícil mediación de los saberes de experiencia.* Los docentes profesionales dicen carecer de herramientas para el análisis de sus prácticas (Altet, 1996). Ellos tienen posiciones y aportes específicos respecto a los saberes a construir (Charlier, 1996). Uno de los objetivos de una formación profesionalizante es la verbalización de los saberes de los profesionales (Faingold, 1996); de ahí, entonces, la importancia de revelar su reflexión en la acción (Schön, 1983), a fin de actualizar los saberes movilizados en su práctica y hacer que su experiencia sea comunicable. Para formar futuros profesores reflexivos, un programa de formación debe darles la ocasión de vivir



experiencias en donde puedan tener una práctica reflexiva y observarla en los profesores de experiencia, en interacción dentro de una comunidad. La explicitación de los saberes es una situación importante, tanto para el que se forma como para quien lo acompaña en ese proceso.

El aprendizaje de la enseñanza por el practicante se hace mediante experimentación, reflexión y autoevaluación (McIntyre, Byrd y Foxx, 1996). ¿Qué sabemos de la contribución de los profesores con experiencia, en la formación de sus futuros colegas en el momento de las prácticas? Estratégicamente importantes, estas prácticas son poco documentadas, a pesar de que las investigaciones concluyen invariablemente sobre la preponderante influencia que el profesor colaborador tiene sobre el aprendizaje del estudiante en formación (Boutin, 1993). Por otra parte, para el docente profesional, el rol de modelo, de guía del practicante en las observaciones de su propia práctica, es difícil de asumir. Estos profesores tienen un lugar central en la formalización del saber pedagógico (Gauthier *et al.*, 1997), para su propio desarrollo profesional y para la formación de sus futuros colegas. Los profesores tienen teorías que pueden contribuir a codificar la base del conocimiento para la enseñanza (Gauthier *et al.*, 1997; Zeichner, 1986), y la formación debe enraizarse en dicha base substancial y verificable de conocimientos, sensible a la forma de pensar de los profesores, a su manera de percibir las situaciones y de dar sentido a sus experiencias (Sprinthall, Reiman y Thies-Sprinthall, 1996).

¿Hasta qué punto una práctica es una ocasión para la transmisión de un saber, de normas, de una cultura profesional? En los profesores, la concepción de la formación docente parece menos normativa que la formación en otros sectores de la actividad social. Podemos preguntarnos si la ausencia de un repertorio de saberes nombrados o bien definidos —que Gauthier *et al.* (1997) proponen llamar *jurisprudencia*— desempeña un rol en ese sentido. La situación de acompañamiento de un practicante por un docente con experiencia, bajo el ángulo de la puesta en perspectiva de los saberes explicitados por uno y otro, ha sido poco estudiada. ¿Cómo procede el profesor con experiencia para dar acceso a su saber de experiencia y cómo favorece, en ese sentido, la verbalización del practicante? En realidad, se conoce poco sobre la manera en que los formadores, provenientes del medio de la práctica, conciben, construyen,



movilizan y explicitan sus prácticas en el ejercicio del rol de formador, cómo ellos ayudan al practicante a apropiarse de esos saberes.

En el estudio aquí reseñado, nos interesamos por los mecanismos e índices de explicitación del saber de experiencia de los docentes y en la forma utilizada por éstos para transmitir ese tipo de saber a los practicantes. La explicitación que hacen estos estudiantes de los saberes que ellos construyen, forma también parte de nuestro interés.

En este texto proponemos, a partir del análisis de algunos textos, clarificar ciertos conceptos ligados al razonamiento pedagógico, y ponemos de manifiesto el marco conceptual y metodológico que pretende ayudar a los participantes de nuestro estudio a explicitar sus saberes.

MARCO DE REFERENCIA DEL ESTUDIO

El aprendizaje experiencial

Varios autores se han interesado en la cuestión del aprendizaje como producto de la experiencia. Según Landry (1989), los términos *aprendizaje* y *experiencia* habrían sido asociados por vez primera por autores estadounidenses a principios de la década del treinta, en el marco de las investigaciones sobre el aprendizaje considerado como experiencial. Sería a partir de esta asociación que la expresión “*experiential learning*” habría visto la luz, a fin de describir el proceso de adquisición de conocimientos fundado en el contacto directo entre un sujeto y una realidad o fenómeno. El *aprendizaje experiencial* se define como el proceso por el cual el individuo aprende a actuar directamente en una situación dada. Racine añade que esta concepción habría sido refinada por Schön, quien introdujo la noción *reflexión sobre la acción* como proceso de producción de saber. Así, el aprendizaje experiencial supera la noción de un “actuar” reducido al gesto concreto, e incluiría la de reflexión sobre la acción, en la que el individuo está comprometido (Racine, 2000).

Kolb (1984) define el *aprendizaje* como un proceso continuo enraizado en la experiencia (Finger, 1989; Landry, 1989; Pineau, 1989; Racine, 2000). El



aprendizaje experiencial revelaría un proceso en donde entran en juego dos operaciones mentales: la aprehensión de la experiencia y su transformación. Esta última pasa por cuatro etapas secuenciales: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. El modelo de Kolb es, sin embargo, objeto de críticas. Jarvis (1987), por ejemplo, le reprocha reducir el aprendizaje a un proceso singular que tomaría la misma forma para todos e implica que el resultado de este proceso será siempre la adquisición de un saber. Para apoyar su crítica, Jarvis referencia trabajos que demuestran que aprender no sólo tiene un impacto cognitivo, también puede traducirse en un cambio a nivel afectivo. Según Jarvis, el modelo de Kolb no permitiría comprender lo que ocurre con la persona que vive la experiencia.

Para Finger (1989), las investigaciones que tratan del aprendizaje experiencial se apoyarían sobre dos bases epistemológicas distintas. Una de origen anglo-americano, correspondiente al *aprendizaje experiencial*, y la otra, proveniente de autores alemanes, correspondiente a la *formación por las experiencias de vida*. La diferencia esencial reside en la naturaleza de la experiencia. En la primera concepción, la experiencia es en realidad una experimentación, mientras que, en la segunda, la experiencia constituye el vínculo entre la persona y la cultura, fundamento de su identidad. Así, los saberes no son el fruto de una simple transmisión, sino, más bien, el de una apropiación y de una producción, y estarían ligados tanto al actor profesional como a su persona. Sólo la toma de conciencia por parte del profesional sobre lo que él hace, más que los hábitos profesionales, permitiría una evolución de las habilidades. Nuestro estudio se inscribe en esta segunda concepción. Weisser (1998) propone favorecer la puesta en evidencia de estos modos de funcionamiento por el análisis de situaciones críticas y la confrontación de prácticas.

El análisis de la práctica

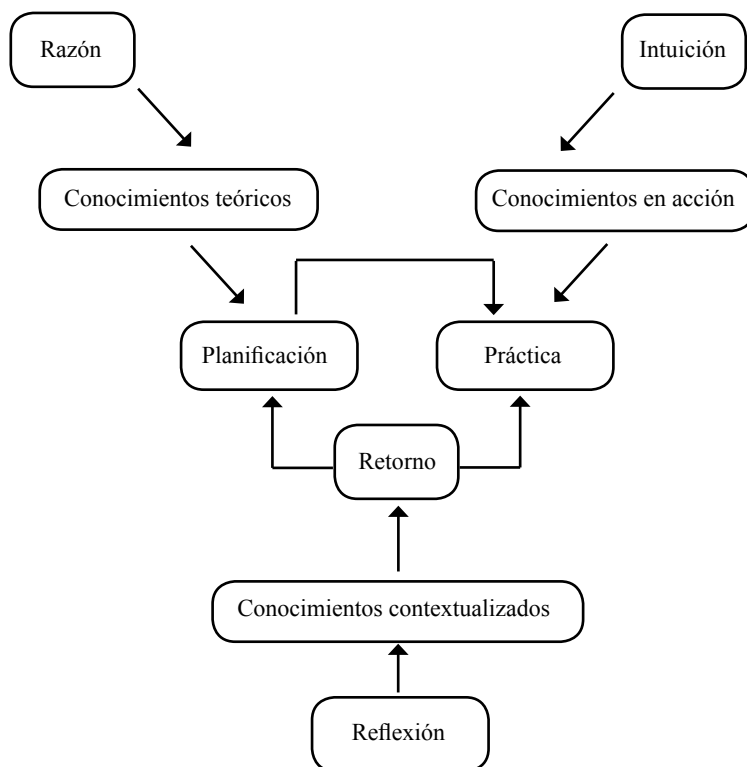
“Professional practice is characterized by complexity, is dynamic and interactive and happens in a very specific and constantly changing context” (Atkinson y Claxton, 2000: 6). Estos autores proponen un esquema (véase figura 1) que ilustra las interacciones entre los procesos de pensamiento implicados en la práctica docente. Ellos hacen referencia a tres tipos de pensamiento: el *pen-*



samiento intuitivo, característico de la experiencia y que representa el saber tácito en acción, permite la toma de decisiones rápidas. En la etapa de la planificación de aprendizajes, el conocimiento teórico es movilizado en el marco de un *pensamiento racional*. En la etapa ulterior de retorno sobre la acción, el *pensamiento reflexivo* da el control sobre la situación y permite aprender de la experiencia contextualizada.

Para Barbier (2000), el análisis de la práctica profesional es una actividad individual o colectiva de *mentalización o de formalización de los procesos productivos* por los que los realizan, actividad que requiere de herramientas (dispositivos) intelectuales. Hablar de éstas es reconocer el carácter construido

Figura 1. Los procesos de pensamiento en la práctica docente



Fuente: Atkinson y Claxton (2000).



de la explicitación de la práctica (Foudriat, 1999). Este autor enumera los efectos observados en el trabajo de explicitación y de formalización de la misma: identificación de los actores con la formalización producida y satisfacción por el reconocimiento de sus competencias; transformación del discurso sobre su práctica, permitiendo sobrepasar la anécdota para dirigirse hacia una objetivación y jerarquización de principios; desarrollo de la reflexividad y de la distanciamiento.

Diversos enfoques han sido propuestos para examinar la práctica profesional: la reflexión en y sobre la acción (Schön, 1983); el trabajo sobre el hábito (Perrenoud, 1996); la actualización de las intenciones, confrontando la *teoría predicada* y la *teoría practicada* (St-Arnaud, 1992, inspirado en los trabajos de Argyris y Schön); el razonamiento pedagógico (Wilson, Shulman y Richert, 1987); la argumentación práctica (Fenstermacher, 1987); la entrevista de explicitación (Vermesch, 1994); el análisis clínico desde una perspectiva psíquica (Blanchard-Laville y Fablet, 1998), etc. En esta multitud de enfoques que toman en cuenta, de una u otra manera, el saber originado en la práctica, nosotros consideramos que el que mejor se presta a las características de nuestro estudio es el de la *argumentación práctica*. En el marco de este enfoque, dos estrategias ofrecen un potencial interesante: el trabajo colectivo y el uso de la videoscopía. Examinemos primero el aporte de estas estrategias al análisis de la práctica.

Una relación privilegiada: la experiencia de la comunidad

En situación de práctica, la socialización profesional no puede ser ignorada, porque el aprendizaje realizado se apoya sobre situaciones de autenticidad y toma, según la expresión utilizada por Wenger (1998), la forma de una *participación periférica legítima* en la tarea real del profesional. Nosotros estimamos que los practicantes y los profesores experimentados que los acompañan forman parte de una comunidad de aprendices que posee lugares formales de interacción (Fullan, 1993). Las prácticas pueden revelarse como situaciones de desarrollo profesional para los profesores colaboradores (Carney y Hagger, 1996; Desrosiers y Gervais, 2001; Lepage, 1997; Tatel, 1993). Un enfoque de explicitación de saberes necesita la confrontación de prácticas profesionales entre pares (Charlier, 1996). El análisis de prácticas educativas necesita un



grupo de pares para que el docente tome conciencia de su implicación, de su tarea, y hacerle así autor responsable, pero no culpable, de sus prácticas (Noël, 1998).

A partir de estudios realizados en contexto escolar, Hargreaves (1992) identifica diversas formas de cultura docente y las sitúa en función del desarrollo profesional de los profesores. La forma más común, el individualismo o el aislamiento del profesor en su clase, le ofrece intimidad y protección a este último, pero limita el reconocimiento de sus competencias y el apoyo de los pares, lo que conduce frecuentemente al conservadurismo y al temor del juicio de los otros. Los intercambios con los colegas se limitan a anécdotas y trucos, evitando las preguntas más amplias que podrían revelar ciertas diferencias o cuestionar sus prácticas; de ahí el limitado potencial de desarrollo profesional.

En las otras formas de cultura docente descritas por Hargreaves (1992), la colaboración entre los docentes es más amplia. La fragmentación en subgrupos, presente en las escuelas secundarias (agrupación de profesores por materia) y también en las escuelas primarias (agrupación frecuentemente exclusiva por niveles, sin mecanismos de intercambios entre niveles), hace difícil el logro de objetivos comunes, porque el trabajo se efectúa en territorios separados y, a veces, en competición. Otra forma de colaboración, la cooperación instituida, es impuesta del exterior para responder a una solicitud (por ejemplo, un cambio curricular). Por último, existe una cultura colaborativa, informalmente organizada, presente en las acciones cotidianas de ciertos grupos de profesores que comparten un cierto número de valores, donde las divergencias son toleradas e incluso estimuladas, y donde las incertidumbres y fracasos pueden ser compartidos y discutidos. Sin embargo, según las observaciones de los investigadores, los intercambios son con frecuencia limitados a los aspectos inmediatos de la práctica docente (consejos sobre la rutina, intercambio de trucos y de material); los fundamentos de la práctica, de la pedagogía, son raramente abordados.

Según Hargreaves (1992), estos modelos culturales son importantes porque es a través de ellos que se reproducen o redefinen los contenidos culturales de un grupo dado. De ese modo, las normas, los valores, las creencias y las prácticas de los profesores dependen, en gran parte, de los modos de intercambio entre ellos. La forma de cultura presente en un medio sería uno de los principales



reguladores del desarrollo profesional docente y, en consecuencia, una dimensión del contexto a considerar.

Las nuevas orientaciones del currículo escolar, en Québec, como en otros lados, hacen referencia explícita al trabajo colectivo de los profesores. Las instituciones universitarias, en colaboración con el medio escolar, deben preparar mejor los futuros profesores para esta dimensión de la labor docente. Tomemos en cuenta que dos de las doce competencias profesionales pretendidas al final de la formación docente (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) hacen referencia a esta dimensión del trabajo docente. Se trata de las competencias: cooperar con el equipo-escuela, los padres, los diferentes colaboradores sociales y los alumnos, y trabajar en concertación con los miembros del equipo pedagógico.

Varios estudios han examinado la relación entre la experiencia individual y la colectiva en la práctica de diversas categorías profesionales, entre ellas los profesores (en particular, los trabajos publicados bajo la dirección de Blanchard-Laville y Fablet, 1998, 1999 y 2000; Boody *et al.*, 1998; Racine, 2000). Los resultados de estos trabajos clarifican el origen social de las prácticas, el rol de los intercambios entre pares, la autonomía en la práctica y los aportes del colectivo.

Según estos estudios, la experiencia directa de los actores no sólo es fuente de producción de conocimientos, sino que se inscribe en una práctica social. Así, las prácticas y los conocimientos producidos no pueden ser ya considerados como individuales. Ellos se enmarcan en las actividades y los discursos de los actores que se interesan en la problemática, por las políticas y los objetivos del organismo, por los conocimientos científicos y por los modelos de intervención postulados. Así, se puede suponer que la construcción del corpus de conocimientos de los actores se realiza por un ir y venir entre los conocimientos generados por la investigación formal y los producidos por el aprendizaje experiencial. Este aprendizaje no se realiza a puertas cerradas. De ese modo, si el profesional construye su saber en la práctica cotidiana, esta construcción se realiza al interior de una compleja red de relaciones sociales, en donde se expresan valores, creencias y culturas. Los participantes de diversos estudios



reconocen que su práctica se sitúa en un mundo de verdades relativas; su comprensión personal de la situación o del problema no puede constituir el único punto de referencia.

Los participantes de un estudio en trabajo social (Racine, 2000) le otorgan mayor importancia a los intercambios entre pares y un grado menor a los realizados con agentes externos. Además de los factores de credibilidad, de proximidad y accesibilidad que favorecen los intercambios con los pares, las tradiciones de transmisión de los saberes en un medio de práctica tienen un rol no despreciable. Continuando con la idea de Racine, la reflexión contextualizada hecha con los colegas se inscribiría en una apreciación sistemática del problema, mientras que el recurso a lo externo ocurriría en un marco más formal, en donde los participantes deben preparar sus intervenciones, presentar el problema y sus reflexiones de manera estructurada, y estar preparados a debatir sus puntos de vista. Varios participantes sostuvieron que cuando se establece un verdadero intercambio con los agentes externos, es ventajoso poder comparar sus experiencias, ver que sus puntos de vista sobre una situación determinada son confirmados, invalidados o enriquecidos por otras perspectivas.

Cuando está en medio de la acción, el profesional toma en cuenta, además de sus saberes personales y de su análisis de la situación, los eventualmente surgidos de las discusiones con los pares. Según Racine (2000), las dos principales fuentes de nuevos saberes para un profesional serían su propia acción y la referencia a los colegas. Así se construirían y validarían los nuevos. En situación real, el profesional, guiado por la necesidad de actuar, conserva, sin embargo, la libertad de acción, de tomar una distancia crítica con respecto a las maneras de hacer propuestas, de contextualizar sus acciones.

Foudriat (1999) y Racine (2000) analizaron los aportes del trabajo en equipo. Uno de estos aportes sería el sentimiento de seguridad que el colectivo le procura a los participantes. La interdependencia entre los miembros de un equipo es un elemento susceptible de reforzar la práctica individual. El trabajo colectivo permitiría hacer emerger diferentes puntos de vista; confrontarse con las ideas de los otros es una fuente de objetivación de la experiencia individual. Esto permite poner en evidencia un conjunto de acciones posibles en las cuales el profesional no habría pensado y así estructurar mejor su pensamiento. Otro aporte



del colectivo reside en su contribución al desarrollo personal de los participantes. La mirada retrospectiva y el autoanálisis son dos actividades que toman mayor fuerza cuando se inscriben en un enfoque intersubjetivo.

El uso de la videoscopía

Si el análisis y la confrontación de prácticas constituyen la base del aprendizaje experiencial, la videoscopía ofrece una perspectiva interesante para el análisis de la propia práctica a partir de un material “objetivo”. Las grabaciones en video sirven como detonadores del “recuerdo estimulado” o de la explicitación de las prácticas realizadas, de los saberes, del saber hacer y saber ser utilizados (Altet, 2000). El análisis se realiza a partir de modelos de lectura que recurren a referentes teóricos diversos, que permiten ver de manera diferente las prácticas y formalizar así los propios saberes o el saber hacer de experiencia por la confrontación con los colegas. Desde una perspectiva histórica, Tochon (1996) informa que, ya en 1953, Bloom grababa las presentaciones de los estudiantes para mostrárselas después y así estimular retrospectivamente los procesos mentales implicados, a fin de mejorar su argumentación al momento de las discusiones.

Tochon (1996) hizo el recuento de tres enfoques metodológicos de retroacción con video utilizados en investigación:

1. El recuerdo estimulado es una metodología estructurada que utiliza la retroacción con video para explicitar los procesos mentales interactivos (cognitivos y metacognitivos) y categorizarlos de manera objetiva. El análisis del tratamiento de la información se sitúa en una teoría de la memoria, según la cual es posible reconstituir retrospectivamente la situación a partir de índices, de procesos mentales antes vehiculados por la memoria de corto alcance. Así, el participante, confrontado a la grabación de su acción, revive el episodio e intenta reconstituir los procesos mentales que tenía al momento de la experiencia.
2. La objetivación clínica es una metodología semiestructurada que utiliza la retroacción con video para suscitar y estudiar, de manera objetiva, la toma de conciencia estratégica, tal cual se produce al momento de la observación.



Esta toma de conciencia puede ser analizada en una perspectiva metacognitiva, gracias a los métodos de la psicología cognitiva, o en una perspectiva fenomenológica, gracias a las etnometodologías.

3. La reflexión compartida es una metodología semiestructurada o muy poco estructurada, que se apoya sobre la retroacción con video para estimular la reflexión concomitante de la observación de acciones profesionales o de actos de aprendizaje, de manera cooperativa. Se trata de reflexionar con el participante sobre las acciones y los aprendizajes, a fin de utilizar el episodio grabado para co-construir saberes útiles en el desarrollo personal y profesional.

En razón de nuestra posición precedente sobre la importancia de la intersubjetividad en el análisis de la práctica, la reflexión compartida es el enfoque privilegiado en nuestro estudio.

Un dispositivo de análisis de la práctica: la argumentación práctica

Ya hemos visto que, según los objetivos que se pretendan, la retroacción con video puede ser usada de diferentes maneras. Fenstermacher (1987) la utiliza para llevar al profesor a explicitar y argumentar el por qué de su acción. En ese sentido, Fenstermacher se sirve de la videoscopía para la construcción de lo que él llama un *argumento práctico*. Este último se compone de una serie de enunciados que constituyen las premisas de acción (de valor, condicionales, empíricas y contextuales) y una conclusión que conduce a una nueva acción.

La elaboración de un argumento práctico requiere la presencia de “otro”. Este rol puede muy bien ser asumido por un colega de trabajo del profesor u otra persona que posea los atributos necesarios o, incluso, por el mismo profesor, quien toma una distancia reflexiva de su propia práctica. Este “otro”, que Foudriat (1999) llama *traductor o intérprete*, puede igualmente tener un rol de mediador en el momento de la confrontación, contribuyendo al trabajo de formalización, al proponer un punto de vista externo. En estudios que han utilizado el enfoque de Fenstermacher, ese rol ha sido realizado por un grupo de colegas (Boody *et al.*, 1998), o por el investigador mismo, que ha asumido los dos roles, es decir, el del “otro” y el del que construye el argumento práctico (Morgan, 1993).



El proceso de elaboración de un argumento práctico se desarrolla en dos fases: la explicitación y la reconstrucción. La razón de ser de ellas es la de ayudar al docente en la reflexión sobre los motivos que guían su acción en la clase. Esta reflexión depende, a veces, del descubrimiento, a veces de la argumentación instantánea a partir de elementos aún difusos que aquélla permite clarificar. Así, la reflexión le permite a un profesor que ignora las razones propias de una acción surgida en su contexto, reconstituir su argumento práctico. En ese proceso, el profesor se vuelve un aprendiz: alguien que aprende sobre sí y que busca mejorarse. Si se le permite a un profesor concebir uno o dos argumentos prácticos, éste tendrá la base necesaria para seguir su búsqueda y transformarse en un estudiante de su propia enseñanza.

La tesis a la que Fenstermacher se adhiere con el postulado del argumento práctico es que, a pesar de que los profesores tienen que tomar muchas decisiones en muy poco tiempo sin poder pensar todo lo que hacen, es posible ayudarlos a comprender que no pensar en tiempo real en ello, no justifica en lo absoluto una acción irreflexiva y no les impide tener pensamientos racionales sobre lo que hacen. El conocimiento práctico debe volverse consciente, a fin de ser tratado cognitivamente, reconstruido de acuerdo con el conocimiento teórico y utilizado paralelamente para reconstruir el conocimiento teórico mismo.

En su manera de trabajar, Fenstermacher (1996) graba entre seis y veinte horas de material bruto sobre lo que ocurre en una sala de clases, centrando la cámara sobre el profesor, a excepción de cuando se trata de actividades de proyectos entre alumnos. Luego, al examinar los videos en su totalidad, él trata de aislar los eventos susceptibles de provocar un debate. Al proceder de esa manera, obtiene tres o cuatro horas de material, para después seleccionar y recomponer segmentos de enseñanza cuya observación no tome más de veinticinco a cuarenta y cinco minutos. Cada segmento concierne una misma idea, un incidente, o un “videoclip” propio a una secuencia de enseñanza. Después de eso, con el profesor, él estudia el montaje en video, al mismo tiempo que una cámara filma el intercambio.

Durante la observación del video, el investigador plantea preguntas para tratar de construir con el profesor algunos argumentos prácticos. En realidad, sólo



se requiere un incidente para reconstruir un argumento práctico, pero se seleccionan varios al momento del montaje, a fin de estar seguros que uno de ellos va a convenir. En otras palabras, el investigador trata de encontrar material que sea interesante para el profesor, que lo estimule y lo motive a explorar su propia enseñanza.

La experiencia de Fenstermacher lo lleva a afirmar que, contrario a lo que supone el “recuerdo estimulado”, las primeras razones expresadas por los participantes frecuentemente no tienen sentido. Las razones que motivan las palabras del profesor, al momento de una primera observación, son para responder a las expectativas del investigador o para salvar su imagen. Es un modo de respuesta usual en un intercambio entre personas de estatus diferente. La explicitación exige, en consecuencia, la inversión de tiempo para construir la relación.

El enfoque del argumento práctico ofrece ciertas ventajas que concuerdan no sólo con una visión de la enseñanza como productora de saber de experiencia, sino también con una concepción del saber como resultado de una argumentación. Basándose en el diálogo entre el investigador y el docente, tomando en cuenta los valores subyacentes a la acción pedagógica, este enfoque ofrece un marco interesante para aprehender el saber de experiencia de los profesores. En el mismo sentido que el dispositivo de investigación, se encuentra la convicción de que no puede haber creación de saber sino a través de una real comunicación entre los diferentes participantes. El concepto *argumento práctico* hace posible la sistematización del proceso de la reflexión práctica. Este concepto permitiría igualmente la relación del saber originado de la investigación y del saber originado de la acción (Gauthier, Raymond y Martineau, 1998). Esto es porque el argumento práctico había sido concebido, en primer lugar, para permitir que los resultados de las investigaciones influyeran la práctica de los profesores (Fenstermacher, 1987). En ese sentido, hay que lograr que el saber de experiencia de los profesores, así formalizado, tenga un impacto sobre la práctica de los formadores de profesores.

A pesar de las exigencias y límites que Gauthier *et al.* (1998) le reconocen, ellos privilegian la argumentación práctica a la entrevista de explicitación de Vermesch (1994), como medio de expresión de las prácticas. En la segunda, el



cuestionamiento es descriptivo y busca la objetivación de procedimientos de acción (Vermesch, 1989). De ese modo, los juicios, percepciones u opiniones son considerados, más bien, como obstáculos a la evocación de la acción vivida. Además, como la entrevista de explicitación trata de una acción pasada, pueden aparecer ciertos problemas metodológicos relativos a la memoria del sujeto y a la validez del recuerdo producido (Gauthier *et al.*, 1998).

LA METODOLOGÍA

Algunas precauciones metodológicas

El protocolo de nuestro estudio se inspira en el concepto *argumentación práctica* (Fenstermacher, 1994) y utiliza la reflexión compartida como enfoque videoscópico (Tochon, 1996, 2004), en un marco de “comunidad que aprende” (Fullan, 1993) y que utiliza los intercambios colectivos entre profesores con experiencia y los aprendices. Los métodos cualitativos permiten una comprensión más rica de los comportamientos y de las actitudes (McIntyre *et al.*, 1996) que surgen en situaciones complejas como, por ejemplo, las experiencias en las prácticas. Recurriremos entonces a este tipo de métodos. Durante todo el trabajo con los profesores queremos modificar lo menos posible las condiciones naturales de las prácticas. Esto en una perspectiva ecológica con miras a una generalización de los enfoques utilizados.

Los límites de la explicitación

Somos conscientes de los límites inherentes a la explicitación de las prácticas que se le pedirá a los profesores participantes. Ella debe considerar la historia de las prácticas y su carácter inédito. Barbier (2000) indica al respecto la necesidad de identificar los fenómenos de orden cognitivo (objetivos e intenciones del profesor, sus motivos, planes, evaluaciones y balances realizados), así como también los fenómenos de orden afectivo (su satisfacción; la imagen de sí, individual o colectiva, al interior de su práctica; su placer, etc.).

En efecto, es imposible pretender revelar todo lo que acontece en situaciones tan complejas como las de la enseñanza (Atkinson y Claxton, 2000). Nos pa-



rece normal considerar que gran parte de los aprendizajes de los practicantes, como de la práctica de la enseñanza, pasa por mecanismos diferentes a los de la reflexión y la explicitación. No se puede ignorar la participación de los saberes tácitos en la experiencia. Numerosos estudios han demostrado, por ejemplo, la importancia de las representaciones anteriores sobre las prácticas adoptadas, una vez finalizada la formación inicial (Wideen *et al.*, 1998).

Igualmente, según Foudriat (1999), hay que considerar los límites de un corpus de enunciados sobre las prácticas y los problemas de comparación que eso representa, ya que la construcción de competencias está ligada a las historias particulares, a las especificidades de las experiencias individuales y a la lógica individual. Foudriat hace hincapié también sobre la dificultad de los actores para centrarse en la formalización, ya que cada nueva anécdota abre la puerta al juego de identidades. Las normas de los grupos de trabajo pueden presentar a veces dificultades no sólo de orden cognitivo, sino también de orden sociopsicológico, ya que las estrategias identitarias defensivas son susceptibles de provocar resistencia al cambio. Para otros participantes, se tratará de una distancia desconfiada frente a la formalización, de una dificultad para admitir que principios comunes de acción puedan definir y resumir prácticas variadas.

No se debe minimizar el riesgo de generar resistencias, porque el análisis pone al profesor en una posición de no saber, en relación con lo desconocido, cuando hay que asumir las interpretaciones realizadas a partir de referentes desconocidos o mal conocidos por él (Noël, 1998). Es necesario inscribir el trabajo de análisis en un proyecto ético común. Ciertas condiciones deben entonces estar presentes para que se realicen los aportes del colectivo (Racine, 2000). Éste debe enmarcar, asegurar y alimentar la reflexión individual y no lo contrario. Si el colectivo reprime, en vez de estimular, el grupo corre el riesgo de volverse normativo. Se deben establecer relaciones particulares entre los participantes para que los intercambios sean fructíferos. La diversidad de puntos de vista entre los participantes es una fuente de enriquecimiento, pero para eso es necesario que el intercambio se inscriba en una relación lo más equitativa posible. Finalmente, para que el colectivo continúe aportando, debe abrirse al exterior. Un colectivo necesita el aporte externo para renovar sus saberes y sus prácticas.



A pesar del aporte evidente, la argumentación práctica suscita críticas. Por una parte, los objetivos buscados por los profesores son, por naturaleza, “contextuales, móviles, contradictorios” (Gauthier *et al.*, 1998: 4); por tanto, puede parecer ilusorio actualizar los argumentos subyacentes a la práctica. Por otra, su costo de utilización también presenta un problema tanto en la formación inicial como en la continua. Además, el enfoque requiere gran competencia del entrevistador y un conjunto de habilidades y capacidades del “otro” o “compañero crítico”, para poder ayudar al profesor en la construcción de su argumento práctico. En breve, si el trabajo no se efectúa con prudencia y precaución, existe el riesgo de repetir la asimetría entre el investigador y el profesor, característica de sus relaciones instituidas.

Resumen del procedimiento metodológico

El dispositivo utilizado para coleccionar los datos se inspira en el enfoque propuesto por Fenstermacher, adaptado al contexto de nuestro estudio. Considerando que el trabajo de explicitación es exigente y confrontante, favorecemos la presencia de equipos pequeños, conformados por profesores que acogerán, cada uno de ellos, a un practicante del último año de formación. Se trabajará con los mismos profesores, al momento de las prácticas, para permitirles la apropiación del enfoque para la “verbalización” de sus saberes y para la formación del practicante. Para respetar la situación natural del trabajo en clases, y de la formación durante la práctica, las decisiones serán tomadas en concertación con los participantes. Así, por ejemplo, se discutirá con los profesores colaboradores la posición del supervisor universitario en el estudio, ya que éste forma parte del contexto normal de práctica.

En concreto, el estudio comprende las etapas siguientes:

1. *La preparación de los profesores colaboradores para la explicitación y el acompañamiento del practicante.* Cada profesor colaborador filma algunas situaciones de su docencia, selecciona las secuencias que presentará al equipo (colegas e investigadores) para el análisis. El rol de los participantes es ayudar a este profesor a explicitar los motivos de su práctica. La discusión permite revelar lo esencial a realizar posteriormente con el estudiante. Los



profesores colaboradores son invitados a observar esas secuencias con sus practicantes, para exponerles los fundamentos de su acción.

2. *El acompañamiento del estudiante.* Cada practicante filma algunas situaciones de su docencia y, en concertación con su profesor colaborador, selecciona algunas secuencias para su análisis. En primer lugar, esos encuentros de análisis se realizan entre el profesor colaborador y el practicante; después, el análisis de secuencias se efectúa en el equipo o colectivo, compuesto por los profesores colaboradores que participan en el proyecto, los practicantes, el supervisor universitario y los investigadores (entre siete y nueve personas).
3. *El balance del proyecto.* Se realiza a través de entrevistas colectivas que reúnen a los participantes por categorías (profesores colaboradores, practicantes y supervisores). Los investigadores recogen información sobre los temas relacionados con la manera de proceder y su impacto en la práctica de los participantes.

El registro sonoro de todos los encuentros es transcrito y sometido a un análisis cualitativo clásico: selección de unidades, emergencia de ideas principales y agrupación por categorías. Este análisis trata de los objetos de la práctica sometidos a la discusión en grupo, del proceso de explicitación de la práctica y del acompañamiento del practicante.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El estudio aquí reseñado en su marco conceptual y metodológico, pretende explorar y analizar las situaciones de enseñanza, a fin de poner de relieve el saber de experiencia de los profesores en situaciones que ellos elegirán comentar y analizar. El dispositivo del estudio pretende, igualmente, describir y analizar situaciones de supervisión, con la intención de identificar elementos de mediación del saber docente (Gervais, 1995) e identificar mecanismos que favorezcan la explicitación de los saberes.



En la actualidad, este estudio se realiza en dos escuelas secundarias de la región de Montreal y dos escuelas primarias de la región de Quebec e implica la presencia de doce profesores colaboradores y sus doce estudiantes en práctica del cuarto año de formación, así como también a tres supervisores universitarios. Los primeros análisis (Gervais y Correa, 2004) de la investigación permiten ver una apropiación personalizada del enfoque de argumentación práctica por parte de los profesores colaboradores. Éstos incitan en sus estudiantes una reflexión más profunda sobre su práctica, manifestando así índices de un acompañamiento reflexivo, lo que constituye, según sus palabras, un cambio respecto a sus experiencias de acompañamiento anteriores.

BIBLIOGRAFÍA

Altet, Marguerite, 1996, “Les compétences de l’enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d’action et adaptation, le savoir analyser”, en: Léopold Paquay et al., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, De Boeck.

_____, 2000, “Les dispositifs d’analyse des pratiques pédagogiques en formation d’enseignants: une démarche d’articulation pratique-théorique-pratique”, en: Claudine Blanchard-Laville y Dominique Fablet, *L’analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L’Harmattan.

Atkinson, Terry y Guy Claxton, 2000, *The Intuitive Practioner. On the value of not always knowing what one is doing*, Philadelphia, Open University Press.

Barbier, Jean-Marie, 2000, “L’analyse des pratiques: questions conceptuelles”, en: Claudine Blanchard-Laville y Dominique Fablet, *L’analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L’Harmattan.

Blanchard-Laville, Claudine y Dominique Fablet, 1998, *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L’Harmattan.

_____, 1999, *Développer l’analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L’Harmattan.

_____, 2000, *L’analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L’Harmattan.



Boody, Robert *et al.*, 1998, "Talking Teaching and Learning: Using Practical argument to Make Reflective Thinking Audible", *Action in Teacher Education*, 19 (4).

Boutin, Gérald, 1993, "Les recherches sur la triade et leur contribution à la formation des enseignantes et des enseignants", en: Hélène Hensler, *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* Sherbrooke, Éditions du CRP.

Carbonneau, Michel, 1993, "Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines", *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (1).

Carney, Stephen y Hazel Hagger, 1996, "Working with beginning teachers: the impact on schools", en: Donald McIntyre y Hazel Hagger, *Mentors in schools. Developing the profession of teaching*, London, David Fulton Publishers.

Charles, R., 1985, "Relations entre les 'modèles' scolaires et les 'modèles' professionnels", en: Boutinet, Jean-Pierre, *Du discours à l'action. Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*, Paris, L'Harmattan.

Charlier, Évelyne, 1996, "Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique", en: Léopold Paquay, *et al.*, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, De Boeck.

Dauvisis, Marie-Claire, 2003, "Les enseignants peuvent-ils croire à la formation?", en: Gerald Boutin, *La formation des enseignants en question*, Montréal, Éditions Nouvelles.

Desrosiers, Pauline y Colette Gervais, 2001, "Quand formation initiale et formation continue se conjuguent!", Communication au 29^e congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCÉÉ), Université Laval, mai.

Faingold, Nadine, 1996, "Du stagiaire à l'expert: construire les compétences professionnelles", en: Léopold Paquay *et al.*, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, De Boeck.

Fenstermacher, Gary, 1987, "Prologue to my critics, and a reply to my critics", *Educational Theory*, (37).

_____, 1994, "The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching", *Review of Research in Education*, (20).



Fenstermacher, Gary, , 1996, “Les arguments pratiques dans la transformation morale de l’enseignement d’une discipline”, *Revue des sciences de l’éducation*, 22 (3).

Finger, Matthias, 1989, “Apprentissage Expérientiel ou formation par les expériences de vie? La contribution allemande au débat sur la formation expérientielle”, *Éducation permanente*, (100-101).

Foudriat, Michel, 1999, “Dispositifs de recherche-action pour l’explicitation et la formalisation de la pratique”, en: Claudine Blanchard-Laville y Dominique Fablet, *Développer l’analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L’Harmattan.

Fullan, Michel, 1993, *Change Forces. Probing the Depth of Educational Reform*, London, The Palmer Press.

Fuller, Frances, 1969, “Concerns of teachers: a developmental conceptualization”, *American Educational Research Journal*, (6).

Gauthier, Clermont *et al.*, 1997, *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sainte-Foy, Presses de l’Université Laval.

Gauthier, Clermont ; Danielle Raymond y Stephan Martineau, 1998, “Dialogue entre les savoirs professionnels et les savoirs de la recherche: l’approche de l’argument pratique”, comunicación presentada en el coloquio *Savoirs, rapports aux savoirs et professionnalisation*, Réseau francophone de recherche en éducation et formation (REF), Toulouse, octobre.

Gauthier, Clermont y Maurice Tardif, 2000, “Mais moi, comment ai-je appris à enseigner? Et comment puis-je savoir que je suis compétent?”, *Vie pédagogique*, (117).

Gervais, Fernand, 1995, “Superviseurs universitaires et formation pratique en milieu scolaire: orientation de la médiation entre théorie et pratique”, *Revue des sciences de l’éducation*, 21 (3).

Gervais, Colette y Enrique Correa Molina, 2004, *L’argumentation pratique comme accompagnement réflexif du stagiaire*, documento accesible a la dirección de la 7e Biennale pour l’éducation et la formation, Lyon: <http://www.inrp.fr/acces/Biennale/Biennale./Contrib/>



Gervais, Colette y Pauline Desrosiers, 2001, “Des apprentissages marquants en stage d’enseignement”, comunicación presentada en el 69º Congrès de l’ACFAS, Université de Sherbrooke, mai.

Goodman, Jesse, 1985, “Field-based experience: a study of social control and student teachers’ response to institutional constraints”, *Journal of Education for Teaching*, 11 (1).

Hargreaves, Andy, 1992, “Cultures of Teaching: a Focus for Change”, en: Andy Hargreaves y Michael Fullan, *Understanding teacher development*, New York, Teachers College Press.

Huberman, Michael, 1993, “Enseignement et professionnalisme: des liens toujours aussi fragiles”, *Revue des sciences de l’éducation*, 10 (1).

Jarvis, Peter, 1987, *Adult Learning in the Social Context*, New York, Croom Helm.

Kolb, David, 1984, *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.

Landry, Francine, 1989, “La formation expérientielle: origines, définitions et tendances”, *Éducation permanente*, (100-101).

Lepage, Michel, 1997, “Recevoir un stagiaire: un acte professionnel qui rapporte... professionnellement”, *Vie Pédagogique*, (104).

Lessard, Claude y Raymond Bourdoncle, 1998, “Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques: utilités et limites”, en: Danielle Raymond e Yves Lenoir, *Enseignants de métier et formation initiale, des changements dans les rapports de formation à l’enseignement*, Bruxelles, De Boeck.

McIntyre, Donald; David Byrd y Susan Foxx, 1996, “Field and laboratory experiences”, en: John Sikula, Thomas Buttery y Edith Guyton, *Handbook of research on teacher education*, 2.º éd., New York, Macmillan.

Ministère de l’Éducation du Québec, 2001, *La formation à l’enseignement. Les orientations. Les compétences*, Gouvernement du Québec.

Morgan, Barbara, 1993, “Practical rationality: a self-investigation”, *Journal of Curriculum Studies*, 25 (2).

Noël, Jack, 1998, “L’analyse des pratiques éducatives: un cadre éthique et symbolique pour éduquer le regard de l’enseignant”, en: Claudine Blanchard-



Laville y Dominique Fablet, *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.

Paquay, Léopold *et al.*, 1996, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, De Boeck.

Perrenoud, Philippe, 1993, "Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier", *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (1).

_____, 1996, "Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience", en: Léopold Paquay *et al.*, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, De Boeck.

Perron, Madeleine; Claude Lessard y Pierre Bélanger, 1993, "La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants: tout a-t-il été dit?", *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (1).

Pineau, Gaston, 1989, "La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation", *Éducation permanente*, (100-101).

Racine, Guylaine, 2000, *La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux. Le rapport entre l'expérience individuelle et collective*, Montréal, L'Harmattan.

Schön, Donald, 1983, *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, Basic Books.

Sprinthall, Norman; Alain Reiman y Lois Thies-Sprinthall, 1996, "Teacher professional development", en: John Sikula, Thomas Buttery y Edith Guyton, *Handbook of Research on Teacher Education*, 2.º ed., New York, Macmillan.

St-Arnaud, Yves, 1992, *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Tatel, E. S., 1993, *Supervising student teachers: perspectives of selected middle and high school cooperating teachers regarding their own professional development*, Thèse de doctorat, The University of Maryland.

Tochon, François, 2004, "La videoeducación como un nuevo concepto integrado en la formación de los profesores", comunicación presentada en el marco del congreso de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMCE), Santiago de Chile.



Tochon, François, 1996, “Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratique de la rétroaction vidéo en recherche et en formation”, *Revue des sciences de l'éducation*, 22 (3).

Vermesch, Pierre, 1989, “Expliciter l'expérience”, *Éducation permanente*, (100-101).

_____, 1994, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

Weisser, Marc, 1998, “Le savoir de la pratique. L'existence précède l'essence”, *Recherche et formation*, (27).

Wenger, Etienne, 1998, *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, New York, Cambridge University Press.

Wideen, Marvin; Jolie Mayer-Smith y Barbara Moon, 1998, “A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry”, *Review of Educational Research*, 68 (2).

Wilson, Suzanne; Lee Shulman y Anne Richert, 1987, “150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching”, en: Calderhead, James, *Exploring thinking*, London, Cassell.

Zeichner, Kenneth, 1986, “Content and contexts: neglected elements in studies of student teaching as an occasion for learning to teach”, *Journal of Education for Teaching*, 12 (1).

LOS AUTORES

** Doctorado en Educación, especialidad: Psicopedagogía, Universidad de Montreal, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Psicopedagogía y de Andragogía. Profesora y Directora adjunta del Centro de formación inicial de profesores. Miembro regular del Centro interuniversitario de investigación sobre la formación y la profesión docente (CRIFPE).

Correo electrónico: colette.gervais@umontreal.ca

*** Maestría en Educación, especialidad: Psicopedagogía. Doctorante y formador universitario, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad



de Montreal, Departamento de Psicopedagogía y de Andragogía. Miembro
estudiante del Centro interuniversitario de investigación sobre la formación
y la profesión docente (CRIFPE).

Correo electrónico: ea.correa.molina@umontreal.ca

