

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA TRANSFORMACIÓN DE LAS RESIDENCIAS PEDAGÓGICAS: HACIA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Dra. Vilma PRUZZO de DI PEGO⁽¹⁾

⁽¹⁾ Dra. en Ciencias de la Educación (U.N.L.P.). Profesora Titular Regular de Didáctica (U.N.L.Pam.) Docente -Categoría I- Directora del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria Facultad de Ciencias Humanas U.N.L.Pam.

1. INTRODUCCIÓN

El rasgo característico de la situación educativa actual es el alto nivel de incertidumbre que enfrentan los docentes ante el cambio. Por supuesto no somos una isla en este entramado político. « En Inglaterra y en Gales, un violento e implacable cambio, impuesto desde arriba se ha convertido en un elemento apremiante e inmediato en la vida laboral de los maestros.» (HARGREAVES, 1996: 34)

Si nos acercamos a la temática de nuestra indagación, Popkewitz (1994) presenta una investigación comparada sobre las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países. *Quienes han contribuido a este libro consideran la reforma de la formación del profesorado como una parte integral de un sistema más amplio de regulación social que tiene lugar en el ámbito de la enseñanza. Las reformas en la formación del profesorado suponen conjuntos complejos de interacciones entre y dentro de las instituciones sociales. A su vez esas interacciones forman parte y ayudan a configurar las relaciones de poder y las pautas de regulación social que actúan a través del Estado, la universidad y las prácticas utilizadas en las escuelas.* (POPKEWITZ, 1994: 7)

En este marco nuestra indagación se ha concentrado desde hace tres años en la transformación de la formación docente a través de la investigación acción cooperativa entre tres ámbitos universitarios: Departamentos de Inglés y Formación Docente (Facultad de Ciencias Humanas) y Colegio de la U.N.L.Pam.. En una visión política de la educación, la formación de nuestros docentes se concibe dentro de una cultura que le confiere sentido, y en la que más que ocultar las relaciones de poder se intenta hacer natural que se hable de poder y se lo indague como fenómeno implícito en las relaciones sociales. Más que negar su existencia, desocultarlo para establecer relaciones más solidarias, democráticas y justas. De esta manera es posible rastrearlo en los discursos, las interrelaciones sociales y las organizaciones que



se establecen en las prácticas pedagógicas.

El diseño de nuestra investigación ha previsto coordinar la formación de los alumnos del profesorado con la propia profesionalización de los docentes de nuestra Casa. Para ello ha reemplazado las antiguas Residencias por el sistema de Ayudantías, con lo que comienza a primar una visión epistemológica que vincula teoría y práctica. Los alumnos de los profesorados se incorporan a la realidad institucional de nivel medio mientras se está cursando el marco teórico de la Didáctica, con lo cual la reflexión sobre la teoría se ilumina desde la práctica y se enriquecen con sus aportes los mismos marcos teóricos. A su vez, los propios profesores se integran en un original sistema de profesionalización a través de la investigación acción, que incluye seminarios de profundización de aportes teóricos para su posterior contrastación con las peculiaridades de nuestra propia cultura escolar, la selección de aportes y su planificada incorporación como innovación sometida a los controles de la investigación acción. La transformación de la práctica implica una espiral que involucra a alumnos y docentes en el cambio, su control e incluso las permanentes adaptaciones con que se garantiza la mejora en la calidad educativa. Esta mejora no se avizora desde imposiciones administrativas, curriculares o legales, sino desde la misma práctica en la que están comprometidos los sujetos. Se abandonan las prescripciones de los expertos, por la tarea cooperativa que involucra a los docentes, devolviéndoles el ámbito de la autonomía académica perdida en los modelos técnicos.

El presente trabajo enfoca dos de los ejes conceptuales desarrollados durante la investigación centrada en las Ayudantías y profesionalización docente: el enfoque genético de la formación de los docentes en nuestra propia cultura, y la observación, tanto en su empleo en la investigación como en la práctica pedagógica. Este aspecto habilita el enfoque transformativo desarrollado en nuestra investigación.

2. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACION DE LOS DOCENTES

En la actualidad podemos caracterizar la formación docente a partir de una concepción epistemológica que la concibe como el resultado de la adquisición teórica de conocimientos (pedagógicos y especializados) a partir de los cuales se hace posible su transferencia a la práctica. Esta concepción determina una organización curricular característica de los planes de estudios de todos los profesorados: los primeros años desarrollan materias teóricas y se destina el último cuatrimestre de la carrera para las Prácticas o Residencias pedagógicas.

Inclusive se establecen materias correlativas sin cuyos contenidos teóricos no se permite cursar la Residencia. Esta concepción epistemológica que concibe una relación rectilínea entre teoría y práctica ha sido cuestionada en los últimos tiempos, tanto desde las posturas curriculares críticas como desde las mismas orientaciones técnicas. Enmarcados en la primera perspectiva, pusimos en marcha una innovación curricular desde la investigación acción, el proyecto AYUDANTÍAS que adelanta la inmersión de los estudiantes del profesorado en la realidad de su campo profesional, a la vez que se concreta la transformación del enfoque epistemológico vigente, convirtiendo en praxis el encuentro entre la teoría y la práctica. Hoy aquel enfoque que inauguramos se ha convertido en una propuesta extendida en las distintas Universidades del país en la obligada transformación de los Planes de Estudio del Profesorado a partir de los Contenidos Básicos Comunes elaborados por el Consejo Federal de Cultura y Educación. Sin embargo, esta transformación que caracteriza los Planes que entraron en vigencia en 1999 corren el riesgo de aparecer como prescripciones teóricas novedosas, desconociendo caminos fértiles ya recorridos en nuestra cultura. Por eso nos ha parecido necesario esclarecer el desarrollo de la formación del profesorado.

2.1. La génesis de la formación docente

Si esta formación docente actual ha sido criticada por los propios sujetos involucrados, nos pareció esclarecedor bucear en las tradiciones de nuestra cultura a través de los protagonistas que vivieron otras épocas, a fin de analizar continuidades, discontinuidades en el sistema de formación, las representaciones de los propios docentes acerca de su rol social y su preparación, a fin de contar con elementos que nos permitieran analizar los sistemas de regulación social que desde esa formación se establecieron.

Para ello, inciamos la búsqueda de aportes testimoniales y documentales que nos permitieron localizar docentes formados desde las primeras décadas del siglo.

Nuestro entrevistado F (caso 1), inició su carrera de magisterio en 1928, en la Escuela N°2 (de varones) de Buenos Aires, y la concluyó en 1931, ya que la duración total era de cuatro años. Recuerda que a los catorce años al ingresar a las observaciones de clases, en segundo año, tuvo que estrenar sus pantalones largos.

«Yo fui a la escuela Normal de Profesores N°2 de Buenos Aires. La N°1 era de mujeres y la 2 de varones. La gran diferencia con la actualidad es que nosotros teníamos bien claro desde que nos inscribíamos que íbamos a ser maestros. Y la escuela Normal tenía como maestros a Profesores que hacían tres años más de carrera luego del

Magisterio. Se recibían de Profesores de Ciencias y Profesores de Letras. Por ejemplo, maestro de segundo grado era Fermín Estrella Gutiérrez. Nosotros nos incorporábamos a los grados del Departamento de Aplicación primero para hacer la observación y luego ya nos hacíamos cargo de las prácticas y de los grados cuando los docentes tenían licencia. A mí me tocó hacerme cargo del 2º grado del Profesor Fermín Estrella Gutiérrez. A veces pienso que no aprovechamos todo lo que esos profesores nos podían brindar, Fesquet, Mantovani, Astolfi, Gutiérrez. Recuerdo los coloquios con Mantovani, con participación de todos los alumnos. Eran largos diálogos y discusiones.» Ante la pregunta de la entrevistadora sobre su propia adolescencia, señala:

«-Picardías hubo siempre. Recuerdo que íbamos a la Escuela Normal en un tranvía en el que nos juntábamos un grupo de alumnos. Un día de mucho sol, un amigo nos dice que nos bajáramos en Palermo. Las llamábamos «las ratas» ... También se solían hacer yéndose a un cine continuado que teníamos en la cercanía...»

Vuelve a insistir en que la diferencia es que ellos tenían muy claras sus expectativas de futuro: querían ser maestros, y los padres, - muchos de ellos inmigrantes- valoraban marcadamente la figura del maestro, rol que ansiaban para sus propios hijos. Todos nuestros entrevistados coinciden en que la carrera docente permitía el ascenso social y en el respeto del que gozaba un maestro en el ámbito de la sociedad.

Los cuatro entrevistados que estudiaron entre las décadas del veinte y cuarenta, coinciden en señalar la rigurosidad de los estudios y las dificultades para ingresar al nivel. Una de nuestras entrevistadas relata que le volvieron a hacer cursar grados del primario al trasladarse de Colón a Pergamino porque no la consideraron preparada para ingresar a la carrera de magisterio. El mismo testimonio aparece en la autobiografía del Dr. Ovide Menin, en su libro *Coronda en azul y ocre* (MENIN, 1995). Sencillamente la regente consideró que no estaba preparada y le deja la opción de rehacer sexto grado. En este caso, también los padres son de otra localidad y tienen que dejar a su hijo, con sus escasos trece años, enfrentarse con una nueva vida asumiendo responsabilidades insospechadas para nuestros púberes actuales. Otras familias emigraban con sus propios hijos hacia las ciudades en las que existían Escuelas Normales, como en el testimonio de nuestra entrevistada 2, cuya abuela se traslada con ella y su hermano a Pergamino: ambos se recibieron de maestros. Este es uno de los factores que contribuyó a la heterogeneidad de la matrícula en cuanto a edades. Nos relata el informante 3: «-yo comencé primer año en 1935, pero mis padres se fueron al campo y

reinicié el Magisterio en el 42. Fui la última promoción de 4 años. Cuando terminé en el 44 ya la carrera de maestro se había extendido a cinco años.»

Aparece en todos los testimonios la importancia asignada a la formación de docentes en un sistema coherente que incluía todos los niveles: el Departamento de Aplicación de nivel primario y el Magisterio de nivel medio. El informante 1, describe la secuencia integral pensada para la formación docente, pues en su misma Escuela Normal del Profesorado se continuaban los estudios para profesorado en Ciencias y Letras. En el Caso 4, para continuar estudiando el profesorado, que no existía en Santa Rosa, debe trasladarse a La Plata e ingresar en su Universidad.

Todos señalan con orgullo a los pedagogos de sus épocas de estudiantes, ya sea porque los tuvieron como profesores o porque estudiaron de sus libros. Mercante, Senet, Mantovani, aparecen como figuras emblemáticas de su formación. El encuadre histórico de la década del veinte nos ubica en la vigencia del positivismo pedagógico, hoy tan vapuleado porque al deshistorizarlo no se lo concibe en su dimensión progresista para la época que salía de una formación escolástica filosófica, marcándose la inauguración de la Pedagogía en su visión científica, aunque claro está con esa concepción de una ciencia que descubre verdades incommovibles. Nos señala el Caso 2, - « Cuando yo ingreso en La Plata ya ha pasado la época de la pedagogía experimental, con métodos cercanos a los de la Física...» Fue el impacto del espiritualismo que reacciona ante el positivismo dejando a los docentes en el ámbito de la captación intuitiva de valores.

Sin embargo ajustándonos a lo que interesa para nuestra tarea, en esta primera época, la formación teórico pedagógica aparece simultánea a la inserción en la realidad aúlica, la teoría y la práctica retroalimentándose, en un espacio de tiempo que tres de nuestros entrevistados señalan a partir de segundo año y uno de ellos desde primer año. Son tres o cuatro años de encuentro entre teoría y práctica pedagógica, especulación y acción. La relación escuela sociedad deja de ser un relato teórico al enfrentarse los adolescentes al mundo real de las interacciones sociales en una escuela pública en la que confluían distintos sectores sociales. La planificación docente no se realiza sobre utópicos grupos humanos existentes en la mente, sino sobre las necesidades reales de niños reales en situaciones reales de aprendizaje. El mundo de las especulaciones teóricas encuentra anclaje en la realidad que permite y da lugar a los diálogos y discusiones que nuestro entrevistado recuerda con el pedagogo Mantovani.

Cuando la formación docente se alarga a

cinco años, se introduce una reorganización curricular que consideramos una regulación social desde el Estado para reorientar matrícula hacia otros estudios y disuadir a los sectores más empobrecidos de la sociedad de elegir la docencia. Se incorpora en el nivel medio un ciclo básico común de tres años, con el argumento muy hábilmente manejado por los grupos de poder: brindar mayor tiempo al estudiante para definir su vocación. Paralelamente se han desarticulado los bastiones de los pedagogos investigadores, por lo tanto todas las innovaciones llevan la impronta política y la carencia de cuerpos científicos de saber que las respaldara. Los estudiantes del magisterio entonces, comienzan a formarse en su ámbito de especialidad a partir de los dieciséis años, en 4º Año del nivel medio. A la vez se reduce el tiempo de inserción en la realidad educativa. Señala una de nuestras entrevistadas de la década del cincuenta: *«En cuarto y quinto año comenzábamos con las materias pedagógicas y en el segundo cuatrimestre de cuarto año las observaciones en el Departamento de Aplicación. En quinto año teníamos un tiempo destinado a la observación y Crítica y luego dábamos clase en dos grados distintos, por ejemplo a mí me tocó 1º grado y 4º grado. Las materias estaban muy articuladas porque del grado que observábamos en la materia Prácticas, debíamos retirar un alumno para realizar el estudio psicopedagógico, en la materia Psicología Pedagógica. Aplicábamos test de inteligencia, de memoria, atención, vocabulario, etc. y hacíamos observación del comportamiento del alumno en clase y en los recreos»*. En realidad, se ha disminuido el tiempo de las prácticas y las materias pedagógicas, en un cincuenta por ciento del sistema anterior, aunque dejándolo aún en el nivel medio. En la década del setenta se suprime la formación docente en este nivel y se lo traslada hacia el nivel superior. Nueva regulación social desde las políticas estatales, con argumentos aceptados socialmente por hegemonía ideológica: elevando la carrera al nivel superior mejoraría la calidad de los graduados. La carrera se desplaza de nivel y se puede iniciar a partir de los dieciocho años. Su duración es de dos años y medio, y de esta manera se distrae a los sectores medios bajos hacia los estudios de magisterio pues constituirían las carreras más cortas del nivel superior y se canalizan los sectores medios altos hacia los estudios universitarios. También significó un distanciamiento profundo entre teoría y práctica, consolidándose un cuerpo teórico de materias psicopedagógicas y desplazándose hacia el último cuatrimestre la Residencia Docente. Con veinticinco clases en la mayoría de los casos, planteadas al finalizar la carrera docente se considera habilitada la transferencia de los

cuerpos teóricos a la práctica educativa. En los Planes del profesorado analizados se constata en algunos la existencia de una materia previa a la Residencia que suele denominarse Metodología de la Geografía, del Habla inglesa, etc. pero que raramente incorpora a los alumnos en las Escuelas donde ejercerán su profesión. Ya queda claramente vigente una epistemología que concibe una relación prioritaria de los cuerpos teóricos sobre la práctica, vista como transferencia final de la teoría. El sistema nacional de evaluación a cargo del Ministerio de Educación de la Nación ha arrojado resultados alarmantes que no avala aquella predicción teórica acerca de la mejora de la calidad educativa con el aumento de tiempo en la formación. Los resultados de los exámenes de ingreso a la Universidad son otros de los datos empíricos que desnudan la realidad de estas reformas: sólo han actuado como reguladoras del control social orientando determinados sectores sociales hacia el magisterio (nivel primario) y alargando las carreras del profesorado hasta igualar las de más prestigio social, con lo que se ve mermada la matrícula en esas carreras, poco atractivas a partir de la pauperización de los salarios docentes. Nuestra investigación, concentrada en la provincia de La Pampa, ha demostrado que al inicio de la década del noventa el 68% de los docentes en ejercicio en el nivel medio no son Profesores, son bachilleres, maestros o profesionales sin formación docente.

Finalmente nos encontramos con la realidad vigente en nuestros días: una Ley Federal de Educación que quita todos los mecanismos pensados en la Ley 1420 para combatir la deserción escolar de los sectores marginados, pero aun más grave, no los reemplaza por otros.

Se pierden los Censos Escolares obligatorios cada dos años, la penalización de padres que no envían sus hijos a las escuelas, la función de apoyo en materia de prevención de la deserción en los Consejos Escolares, etc. En un afán centralizador excesivo, el Estado retoma las riendas de minuciosos sistemas de control de la vida en las instituciones educativas, mientras la Universidad pierde su bastión más valioso: el de la autonomía universitaria. Ahora, por ejemplo debe adecuar sus Planes de Estudio del profesorado, a los Contenidos Básicos establecidos desde el Consejo Federal de Educación. El vaciamiento de las universidades pedagógicas hacia fines de la década del setenta deja fracturados los intentos de investigación educativa, y la misma se va distanciando cada vez más de la realidad áulica. Hoy hay un retorno evidente de la investigación educativa a sus fuentes: las prácticas de enseñanza aprendizaje, las instituciones reales, el aprendizaje de alumnos concretos. Pero hasta

la misma investigación acción puede revestir características técnicas en búsquedas de la eficiencia y la eficacia y con absoluto olvido de la función política de la educación.

De acuerdo a nuestra investigación, al comienzo de nuestro siglo, la formación docente para escuela primaria integraba los estudiantes a la realidad áulica desde el segundo año de estudios a la edad de 14 años y se graduaban a los 16. Más tarde el sistema cambió y se impuso un período de tres años de conocimiento básico, quedando sólo dos años para la formación docente. De este modo, la puesta en contacto con la realidad se da cuando los estudiantes tienen 16 o 17 años. Finalmente en los años 70 la formación docente es reducida a dos años y medio, terminando con una residencia en el último medio año de estudios. El período de tiempo en el cual los estudiantes estaban en contacto con el aula se acorta y no ocurre hasta que los mismos tienen alrededor de 20 años.

El análisis histórico muestra así que la prioridad del conocimiento teórico se ha desarrollado a expensas del conocimiento práctico. Consecuentemente, los estudiantes han sido alejados de la realidad áulica. Algo muy similar ocurre si analizamos la

formación docente recibida en la Universidad para el Nivel Medio (o actual Polimodal), las carreras duran cinco años y la Residencia Docente tiene lugar en el último cuatrimestre.

Otra enraizada tradición cultural en el desarrollo de la formación docente tiene que ver con la organización de la materia «Observación y Práctica Docente», la cual con diferentes nombres se ha cursado a lo largo de este siglo sin cambiar su perspectiva: primero la observación, luego la práctica. Indudablemente los procedimientos de observación han cambiado pero la concepción de que el primer contacto de los alumnos con la realidad es a través de la observación se ha mantenido. La observación era apoyada por el conocimiento

teórico previamente adquirido en los primeros años de estudio y se suponía que debía capacitar al estudiante para lanzarse hacia la práctica de la enseñanza.

Nuestro trabajo de investigación ha tratado de romper estas tradiciones tan fuertes a través de un cambio en la perspectiva epistemológica. Así, consideramos al aprendizaje como un movimiento dialéctico donde la Teoría no es lo primero ni lo último, porque Teoría y Práctica interactúan simultáneamente.

Este enfoque determinó la apertura de espacios curriculares que interrelacionan Teoría

y Práctica desde el tercer año de estudios, cambiando la vieja y tradicional Residencia en Ayudantías. En esta propuesta los estudiantes comienzan a asistir a un curso en la escuela secundaria como ayudantes, trabajando junto al profesor a cargo durante un año y medio.

Este cambio en la formación docente ha sido apoyado teóricamente por investigación-acción, ofreciendo un sistema de evaluación permanente desde diferentes fuentes (profesores de la Universidad, profesores del Colegio de la Universidad, docentes auxiliares, estudiantes actuando como Ayudantes y estudiantes del



Raquel Pumill

colegio secundario).

Diferentes procedimientos y dispositivos fueron usados. La relación triangular de datos nos ha dado la posibilidad de entender ambas, la práctica bajo esta nueva concepción y la evaluación de este cambio para mejorar la calidad educativa.

2.2 La observación de clases en la práctica docente

Podríamos decir que, con el paso del tiempo, el conocimiento práctico ha ido perdiendo importancia curricular y que la idea de una formación teórica más fuerte con un corto período donde todo lo aprendido en teoría debía ser llevado a la práctica ha cobrado peso

significativo.

Sin embargo los graduados de nuestra facultad son categóricos cuando hablan acerca de las dificultades para comenzar a desarrollar tareas profesionales. Este hecho nos podría estar mostrando que la transferencia de la teoría a la práctica no está teniendo éxito y que los nuevos graduados saben muy poco acerca de la realidad donde deben insertarse como profesionales. Esta es la razón principal por la que se vuelve tan difícil para ellos tomar decisiones y resolver problemas en la práctica.

Algo que debe ser tenido en cuenta en este análisis es que el procedimiento de observación de clases ha estado siempre presente en los cursos de formación docente, tomando diferentes formas de acuerdo a los distintos momentos. Por lo tanto, hubo un tiempo en que la observación se ve afectada por modelos científicistas: el observador debía dejar todos sus prejuicios de lado, para que la situación externa impactara en sus sentidos. Tenía que señalar de modo objetivo todos los detalles posibles acerca de la clase. Más tarde y bajo las influencias del conductismo apareció otra clase de observación. Estas fueron observaciones estructuradas cuidadosamente, con grillas completas o escalas de clasificación donde todo lo que ocurría en la clase tenía que traducirse en cruces.

Más recientemente la observación etnográfica ha comenzado a reemplazar los sistemas anteriores. El estudiante se transforma en un observador activo y las notas que toma se convierten en Informes Retrospectivos. Al final de la clase se les pide que escriban tanto como puedan. Estos materiales de evaluación muestran importantes vacancias, las cuales requieren nuevos procedimientos para registrar y analizar la información.

En nuestra investigación la inmersión de los estudiantes universitarios en la clase ha tenido gran importancia curricular; presentados ante el curso como ayudantes rápidamente asumían el rol de observación, sin que su presencia se vivenciara como artificial en el seno del grupo.

3. EVALUACION DIDACTICA A TRAVES DEL DISPOSITIVO DE ANALISIS DE CLASE (DAC)

Es la evaluación de la enseñanza realizada a través de la grabación de las clases desarrolladas por los docentes o ayudantes, luego desgrabadas y transformadas en texto escrito para su análisis.

Al inicio de la investigación el seguimiento de las clases se realizó a través de la observación, a veces entre los propios profesores, otras veces a cargo de los Ayudantes Alumnos. Estas observaciones daban lugar a fecundos intercambios en reuniones de grupo a las que se incorporaba periódicamente la especialista en

Ciencias de la Educación. Sin embargo, si bien aparecían los conflictos que se explicitaban durante las prácticas -problemas para mantener la atención de los alumnos, indisciplina, etc.- la observación se centraba en aspectos anecdóticos (los comportamientos, según Habermas) con dificultades para la interpretación de las situaciones didácticas, lo que profundizaba la dependencia de los observadores de la especialista en Ciencias de la Educación. Por lo tanto se comenzó a respaldar la observación de clases con la grabación de las mismas. Los Ayudantes de cátedra se ocuparon de su desgrabación, para hacerlas llegar a los propios docentes sin ningún tipo de procesamiento previo, en la convicción de que la misma provocaría el proceso de autoreflexión del profesor.

Sin embargo no provocaron el análisis crítico, más bien los ayudantes se sentían satisfechos con el desarrollo de la clase, sin brindar aportes interpretativos e incluso sin detectar ninguna situación problemática y confirmando sus propias prácticas. Las tradiciones, la cultura del profesorado, pasaban a constituirse en barreras que dificultaban la reflexión autónoma. Por otro lado, no creíamos posible imponer el análisis realizado desde el especialista, porque podría impactar como evaluación externa y detener - por el surgimiento de ansiedades y defensas- cualquier actitud de autocrítica. Planteamos entonces la hipótesis de que los ayudantes carecían de categorías didácticas de análisis para efectuar esa reflexión sobre su propia práctica y nuestra participación externa debía limitarse a ofrecerles esas bases para la autocrítica, las herramientas analíticas de las que habla Giroux (1995).

El dispositivo ideado, el D.A.C. (Dispositivo de Análisis de Clase) ha resultado un aporte significativo de nuestra investigación como disparador de una profunda reflexión por parte de los docentes: la analista externa entregaba al docente la desgrabación de su clase con subrayados sobre las buenas configuraciones didácticas (Litwin, 1995) y una estructura conceptual con los principales conceptos planteados durante la clase y sus interrelaciones. La estructura conceptual, por ejemplo, les permitió a los ayudantes tomar conciencia de la cantidad excesiva de conceptos que manejaron, de clasificaciones incompletas, de escasez de vinculaciones, etc. Al comenzar a analizar la estructura conceptual de su clase, en el primer momento algunos ayudantes parecían no reconocerse en las mismas y apelaban a la constatación personal escuchando el cassette para confirmar si los conceptos, sus vinculaciones, su orden de presentación, se ajustaba a la estructura conceptual presentada. Esta tarea ya estaba provocando la reflexión. La

analista externa no señalaba ningún aspecto disfuncional, pero la crítica surgía espontáneamente en la reflexión que provocaba el dispositivo de análisis.

En síntesis el DAC, **Dispositivo de Análisis de Clases**, está conformado por tres elementos:

a.- la desgrabación de las clases;

b.- la estructura conceptual, como esquema de conceptos e interrelaciones, trabajados en la clase, en un gráfico que nunca excedió la página;

c.- la marcación sobre el texto escrito de la desgrabación, de las buenas configuraciones didácticas.

Uno de los impactos del DAC, ha sido la reflexión originada a partir de la marcación de las buenas configuraciones didácticas, pues en base a ellas, se detonaron los más diversos interrogantes que obligaron a una inmersión en la teoría. Se hace necesario esclarecer, que en la perspectiva de Litwin (1995:13 - 14), *entendemos la configuración didáctica como la forma peculiar que asume la enseñanza de determinados contenidos en un especial entramado de distintas dimensiones que permite su identificación ... son aquellas que evidencian una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción del conocimiento...*

Se explicaba a los auxiliares que en los márgenes se señalaban las **buenas configuraciones didácticas**, nada se agregaba sobre lo no señalado. Pero esta idea que fundamenta el dispositivo cumplió ampliamente con aquello que no habíamos logrado a través de la observación (en sus diversos tipos), ni aun con las grabaciones de las clases: ahora los docentes y estudiantes se involucraban en el análisis, de repente su práctica dejaba de ser confirmada automáticamente, **habíamos impactado en la curiosidad** movilizándolo así la autorreflexión. También se estaba confirmando nuestra hipótesis acerca de la carencia en los profesores de categorías didácticas que les posibilitaran la crítica de sus prácticas. Hemos sostenido que la disociación teoría práctica que caracteriza la formación del profesorado y los mismos sistemas de capacitación en pedagogía universitaria sostenidos en aportes teóricos, no les permite a los profesores la construcción de conceptos didácticos, más que como formulaciones verbales, etiquetas no incluidas en un proceso de categorización. Pasado el curso o la propia formación, esas etiquetas se pierden sin posibilidades de ser usadas, aprendizajes no significativos en la perspectiva de Ausubel (1978), aprendizajes mecánicos. Por eso, esos conceptos-etiquetas no pueden vincularse a la práctica como categorías a tener en cuenta para analizarla, porque en realidad no hubo aprendizaje significativo y por ende no es posible la funcionalidad, el uso de lo aprendido.

En el caso de los Profesores que trabajaron con el DAC para su perfeccionamiento, consultaban de inmediato por qué señalábamos como positiva una acción determinada. En lugar de una respuesta directa, se señalaba la categoría didáctica involucrada: por ejemplo, muy buena estrategia para posibilitar el aprendizaje de conceptos. De ahí, aparecía la inquietud subsiguiente: ¿cómo aprenden los alumnos los conceptos? En este momento el docente está dispuesto a incorporar la teoría a sus propios marcos conceptuales, por lo que se aportaba bibliografía en cada uno de los ámbitos de curiosidad. Se empezaban a construir las categorías didácticas como resultado de la necesidad de entender su propia práctica y mejorarla. Los cursos de capacitación enfocados desde la teoría, pueden resultar interesantes e incluso reconocidos por los docentes, pero no logran hacer funcionales las categorías didácticas. En cambio con el DAC se está logrando la capacitación en servicio desde los mismos intereses de los docentes involucrados, es decir la profesionalización docente, uno de los objetivos fundamentales de la investigación acción.

El empleo del DAC recibió una evaluación altamente positiva por parte de los docentes participantes, y es un ejemplo más de la concientización que se puede lograr a partir de la autoevaluación. Este dispositivo, además, no genera resistencias y evita la presión de la evaluación externa, que finalmente no resulta formativa, porque no favorece el cambio. Como esa evaluación externa es un corte arbitrario en un momento de la enseñanza para evaluar resultados, no provee de elementos inmediatos para el cambio, a diferencia de nuestro dispositivo que como una mirada sobre el proceso permite transformaciones inmediatas sobre la misma marcha de la enseñanza.

4. VENTAJAS DEL DAC

Hemos comparado el uso del Informe Retrospectivo con el uso del DAC llegando a las siguientes conclusiones:

a) Cuando usamos Informe Retrospectivo de las observaciones pudimos ver que los estudiantes perdían el uso de categorías semánticas que recientemente habían adquirido en su formación teórica, retomando el vocabulario de uso común, el cual empobrecía el análisis. En uno de ellos por ejemplo la estudiante nos dice: «corregí los ejercicios», no clasifica qué tipo de evaluación está usando ni menciona la reconstrucción a través del análisis del error. No percibe tampoco que está dando ayuda contingente a sus alumnos. Del mismo modo, no especifica las estrategias de cambio conceptual utilizadas o el apoyo para lograr la funcionalidad de lo aprendido.

Todo es reducido a la categoría común de corrección. Esta es la razón por la cual consideramos que el análisis que puede ser hecho con estos informes es incompleto y carece de elementos para la autorreflexión. De este modo la práctica no puede ser iluminada desde la teoría y la teoría no puede ser fortalecida con la reflexión acerca de la acción. En realidad, la práctica se cristaliza y su transformación se vuelve imposible. Esta futura docente, cuya clase hemos grabado y analizado ha retornado rápidamente al vocabulario de uso corriente, teñido con el sentido común. Así podemos ver como el conocimiento teórico recientemente adquirido se vuelve disociado de la práctica y al mismo tiempo los códigos tradicionales son internalizados. Se constata también que la palabra *ejercicio* es usada en reemplazo de tarea, experiencia o actividad como un impacto de la Ley del Ejercicio propia de Teorías Asociacionistas.

b) Los Informes Retrospectivos no siempre tienen en cuenta los contenidos que fueron objeto de aprendizaje. Un gran número de contenidos se pierden en el Informe, siendo mencionado solamente el tema principal. Por ejemplo, en la clase que estamos analizando, los contenidos parecen reducirse a «Reported Speech».

La ayudante que escribió este informe parece no percibir que para enseñar Reported Speech necesita volver a ver y desarrollar muchos otros contenidos. Menciona que ha habido un problema con los verbos modales pero sin explicar cuál fue. De modo similar el docente a cargo del curso al escribir su Informe Retrospectivo sólo menciona como contenido tratado Reported Speech. Sin embargo, al realizarse la Estructura Conceptual con la desgrabación de la clase, podemos ver que fueron vistos veintidós contenidos conceptuales.

c) Los Informes Retrospectivos pierden parte del desarrollo de las situaciones interactivas las cuales son usualmente reemplazadas por comentarios generales o apreciaciones como las que se transcriben a continuación.

Escribí algunas oraciones en el pizarrón y los alumnos las transformaron, demostrando de este modo la adquisición del tema. Había algunas dudas e ideas confusas las cuales fueron resueltas con una explicación. Informe Retrospectivo de alumna ayudante.

Con este ejemplo podemos ver que no se dice nada acerca de la riqueza del diálogo que tiene lugar entre el profesor titular de la clase y los estudiantes que puede apreciarse en el DAC. El docente capta las dudas de los alumnos y a través de preguntas divergentes los ayuda a reflexionar y deducir el uso correcto de las estructuras lingüísticas.

Es además evidente cuando analizamos el

DAC, el modo expositivo de explicación usado por la ayudante, donde rara vez ocurren intercambios dialógicos o interrelaciones.

d) Finalmente, el Informe deja por sobrentendidas las variables didácticas que son las que específicamente le permitirían el análisis para la mejora.

Como las interacciones no son transcritas, es imposible analizar por ejemplo, la clase de preguntas que el profesor hace. En esta clase el docente hace un excelente uso de las preguntas como instrumento para provocar conflicto sociocognitivo y llega a usar la lengua materna en un momento de su explicación como herramienta para producir el cambio conceptual. El tipo de preguntas utilizadas no son convergentes sino que están efectuadas para causar pensamiento divergente.

Resumiendo, se alteran los aspectos metodológicos y didácticos.

Después de analizar estas comparaciones podemos mencionar como positivas las siguientes características del DAC.

1) Transforma el intercambio oral en discurso escrito. La clase grabada y su correspondiente transcripción permiten un testimonio duradero de la relación oral desarrollada, facilitando un detallado análisis de la realidad.

2) Facilita la reflexión a través de la acción. El Informe Retrospectivo depende de lo que la persona que lo escribió puede recordar acerca de la clase. Existe siempre un bache inevitable entre lo que realmente ocurrió y lo que se registró. El DAC en cambio es un registro minucioso de los intercambios orales. Como cualquier otro discurso escrito, da la posibilidad de volver al mismo tantas veces como sea necesario, re-leyendo, reflexionando y analizando.

3) Ayuda también a analizar los contenidos trabajados en la clase. La estructura conceptual actúa como soporte lo cual permite al estudiante volverse conciente de todos los contenidos y sus interrelaciones desarrollados en la clase.

4) Da a la Teoría la posibilidad de iluminar la Práctica. Las configuraciones didácticas que fueron subrayadas como buenas o interesantes, actúan como esquemas anticipatorios que ayudan a reflexionar acerca de la Teoría, desplazando las categorías del sentido común y evitando la consolidación de lo tradicional, dando lugar de este modo a la apertura conceptual que facilita un cambio.

5) Facilita la discusión cooperativa. El DAC ofrece una base común de análisis que permite un útil intercambio de ideas y una aproximación diferente hacia la Teoría. La discusión que puede ser sostenida a partir del Informe Retrospectivo está siempre limitada por la apreciación personal del que observa la clase, en cambio el DAC es un elemento común que permite la

argumentación discursiva en la discusión. El DAC brinda objetividad al desarrollo de una situación de interacción humana al transformarla en discurso escrito con posibilidades de discusión.

Una limitación que le hemos encontrado al DAC, sin embargo, es que se pierde el lenguaje de los gestos y la atmósfera grupal que podrían ser captados por la filmación.

6) Facilita el análisis de los aspectos metodológicos al señalar las buenas configuraciones didácticas. De este modo las tareas planificadas, los recursos didácticos utilizados, los intercambios orales, los aspectos humanos, el tipo de evaluación formativa, la corrección del error como elemento didáctico significativo, el proceso de consolidación para lograr aprendizaje significativo, etc., pueden ser temas para la discusión cooperativa entre los diferentes actores involucrados en el proceso de enseñanza educativa.

5. CONCLUSIONES

La transformación de la Formación Docente ha sido incluida en un proceso de investigación-acción permitiendo la relación dialéctica entre la práctica social de la enseñanza y la teoría acerca de la práctica.

Durante la investigación, un procedimiento para analizar la práctica, el Informe Retrospectivo, comenzó a ser cuestionado en su función incentivadora de reflexión a través de la acción, siendo reemplazado así por el DAC.

Los aspectos positivos que nuestro trabajo

de investigación ha encontrado sobre el uso del DAC pueden ser resumidos en las siguientes características:

- * Transforma el intercambio oral en discurso escrito facilitando la reflexión en la acción.
- * Ayuda a visualizar los contenidos conceptuales y procedimentales que deberían ser aprendidos.
- * Facilita volver a la Teoría y analizar la Práctica.
- * Da lugar a la discusión cooperativa apoyando la reflexión crítica.
- * Hace posible un análisis detallado de los aspectos didácticos y metodológicos con lo que se regresa a la práctica, enriqueciéndose el análisis de la clase.

El uso del DAC se anticipa a la observación para darle dirección y sentido, y permitir a la Teoría no separarse del análisis de la Práctica.



Natalia Orsi

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D. (1973), "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento", en ELAM, S. La educación y la estructura del conocimiento, Buenos Aires, Ateneo.

CARR, W y S. KEMMIS, (1988), Teoría y Crítica de la Enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado, Barcelona, Martínez Roca.

CARR, W. (1993), Calidad de la Enseñanza e Investigación Acción, Sevilla, Diada.

_____, (1996), Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica, Madrid, Morata.

ELLIOT, J. (1990), La investigación-acción en educación, Madrid, Morata.

FERNANDEZ PEREZ, M. 1995, La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la Práctica, España, Siglo XXI de España Editores, S. A.

GRUNDY, S. (1991), Producto o Praxis del Currículum, Madrid, Morata.

GIROUX, H. (1992), Teoría y Resistencia en Educación, México, Siglo XXI, S. A.

_____, (1995), Los académicos como intelectuales públicos, en Primer Encuentro Nacional: La Universidad como objeto de estudio, UBA, Buenos Aires.

HABERMAS, J. (1989), Teoría de la acción comunicativa: Complementos y Estudios Previos, Madrid, Cátedra.

HARGREAVES, A. (1996), Profesorado. Cultura y Posmodernidad, Morata, España.

KEMMIS, S. (1996), La teoría de la práctica educativa, en Carr, W, ob.cit.

LISTON, D. y ZEICHNER, M. (1993), Formación del

profesorado y condiciones sociales de escolarización, La Coruña, Fundación Paideia y Morata.

LITWIN, E. (1995), Práctica y teoría en el aula universitaria, en revista Praxis Educativa, La Plata, Año I, Nº1.

MENIN, O. (1995), Coronda en azul y ocre, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

PIAGET, J. 1984, Psicología de la inteligencia, Buenos Aires, Editorial Psique.

PICHON RIVIERE, E. (1984), El proceso grupal, del psicoanálisis a la psicología social, Buenos Aires, Nueva Visión.

POPKEWITZ, T. Compilador, (1994), Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.

PRUZZO, V. (1998), Evaluación Curricular. Evaluación para el Aprendizaje Una Propuesta para el Proyecto Curricular institucional, Buenos Aires, Espacio Editorial.

_____, (1997), La perspectiva política pedagógica de la evaluación de la calidad: una propuesta en marcha, en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

_____, (1995), Evaluación de Calidad: Prácticas Agronómicas 1,2,3 y 4, Informe Final de Investigación. Facultad de Agronomía. U. N. L. Pam

PRUZZO, V. y otros, (1995), La evaluación de calidad en un nuevo planteo curricular, en Revista Praxis Educativa, Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria. UNLPam. Año I, Nº1. La Plata.

SCHWAB, J. B. (1974), Un enfoque práctico para la planificación del currículum, Madrid, Morata.